



ISSN 1815-7041

Человек
и

№2(75) образование
2023

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 2 (75)
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».
Бутенко Екатерина Владленовна, верстка.

© 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», Санкт-Петербург;
Прикот О.Г., д-р пед. наук, проф., НИУ ВШЭ СПб, Санкт-Петербург;
Резинкина Л.В., д-р пед. наук, АОУ ВО ЛО ГИЭФПТ, 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

№ 2 (75)
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

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бордовский Г.А., Роговая О.Г.

Болонская система: почему не подходит и чем ее заменить? 09

Викторова Т.А., Кузьмин П.В.

Технологический суверенитет как основной приоритет формирования компетенций в области информационных технологий у школьников. 15

Писарева С.А., Тряпицына А.П.

Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов. 24

Певзнер М.Н., Петряков П.А., Смертин И.В.

Педагог в мире многообразия: от плюрализма педагогических идей к единому образовательному пространству. 34

Нугуманова Л.Н., Давлетшина Л.А., Шамсутдинова Р.Р., Хурамшина А.З.

Проблемы и перспективы институционального становления полилингвального образования в Республике Татарстан. 47

Расчетина С.А., Абашина А.Д., Титова Е.В.

Синергетический подход к анализу и реализации социально-педагогической деятельности. 59

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Каменский А.М., Баранова Н.С., Евстафьева Е.И.

Образовательные практики формирования готовности подростка к самоопределению в цифровом мире. 68

Гараганов А.В.

Методологические основы исследования нейросоциального интеллекта студентов, использующих цифровые технологии. 76

Конанчук С.В., Ващурин А.Н., Кудряшов С.В.

Современное эстетическое образование: актуальная проблематика и основные тенденции. 86

Козырь З.О.

Развитие и реализация воспитательного потенциала морского колледжа в процессе дистанционного обучения курсантов. 92

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Аксёнова С.Д., Корнеева М.С., Прикот О.Г., Тагаева Н.Е.

Продуктивное образование в практике частных школ Санкт-Петербурга. 100

Панасюк В.П., Монахова Л.Ю., Шерайзина Р.М.

Экосистема качества школьного образования: формирование и развитие. 114

Донина И.А., Хачатурова К.Р., Гавриков А.Л.

Педагогический потенциал образовательных маркетплейсов в условиях мегаполиса. 122

Ермолаева М.Г., Олейник Ю.П.

Игрофикация как условие формирования умения сотрудничать у старших школьников. 129

Рыбина О.В.

Отражение идей коллективных творческих дел в процессе подготовки профессиональной команды студентов. 137

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Комарова Т.С., Лях Ю.А., Тращенкова С.А.

Непрерывное профессиональное развитие педагога: актуализация ресурсов образовательной организации. 144

Тельнюк И.В., Худик В.А.

Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного обучения в условиях высшего профессионального образования. 154

Бар Н.С.

Особенности социально-психологического климата коллектива студентов-психологов в различных вузах. 163

Платонова Ю.Ю., Лебедева С.С., Безух С.М., Мишина И.В.

Инновационная направленность современного содержания образования специалистов социальной сферы в условиях цифровой цивилизации. 170

Топоровский В.П., Амель К.С.

Адаптация молодых педагогов к решению новых задач в системе среднего профессионального образования. 180

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Гавриков А.Л., Аверкин В.Н., Ширин А.Г.

Университетский проект в древнем городе: история развития культуры, образования и просвещения в Великом Новгороде. 186

Иванов Е.В., Дидковская В.Г.

К.Д. Ушинский: новое осмысление этапов жизни и педагогической деятельности (к 200-летию со дня рождения). 199

CONTENT**MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION*****Bordovsky G.A., Rogovaya O.G.***

Bologna system: why is it not suitable and what can replace it? 09

Viktorova T.A., Kuzmin P.V.

Technological sovereignty as the main priority for the formation of schoolchildren's competencies in the field of information technologies. 15

Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P.

Domestic traditions and innovations in future teachers training. 24

Pevzner M.N., Petryakov P.A., Smertin I.V.

A teacher in the world of diversity: from pluralism of pedagogical ideas to unified educational space. 34

Nugumanova L.N., Davletshina L.A., Shamsutdinova R.R., Khuramshina A.Z.

Problems and prospects of institutional development of polylingual education in the Republic of Tatarstan. 47

Raschetina S.A., Abashina A.D., Titova E.V.

Synergetic approach to analysis and implementation of socio-pedagogical practices. 59

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT***Kamensky A.M., Baranova N.S., Evstafyeva E.I.***

Educational practices of formulating teenager readiness for self-determination in the digital world. 68

Garaganov A.V.

Methodological foundations of the study of neurosocial intelligence of students using digital technologies. 76

Konanchuk S.V., Vashurin A.N., Kudriashov S.V.

Modern aesthetic education: current problems and main trends. 86

Kozyr Z.O.

Development and implementation of the educational potential of the maritime college in the process of cadets' distance learning. 92

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES***Aksenova S.D., Korneeva M.S., Prikot O.G., Tagaeva N.E.***

Productive education in the practice of private schools in St. Petersburg. 100

Panasyuk V.P., Monakhova L.Y., Sherayzina R.M.

Ecosystem of school education quality: formation and development. 114

Donina I.A., Khachaturova K.R., Gavrikov A.L.

Pedagogical potential of educational marketplaces in metropolis. 122

Ermolaeva M.G., Oleynik U.P.

Gamification as a condition for developing high school students' ability to cooperate. 129

Rybina O.V.

Reflection of the ideas of collective creative affairs in the process of preparing a professional students' team. 137

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Komarova T.S., Lyakh J.A., Trashchenkova S.A.

Teacher's continuous professional development: actualization
of educational organization resources. 144

Telynyuk I.V., Khudik V.A.

Research on teacher's readiness to implement inclusive education
in the conditions of higher professional education. 154

Bar N.S.

Features of psychology students' group socio-psychological
climate in different universities. 163

Platonova Yu.Yu., Lebedeva S.S., Bezukh S.M., Mishina I.V.

Innovative focus of modern content of education of social sphere
specialists in the conditions of digital civilization. 170

Toporovsky V.P., Amel K.S.

Adaptation of young teachers to new tasks in the secondary
vocational education system. 180

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE

Gavrikov A.L., Averkin V.N., Shirin A.G.

University project in the ancient city: the history of development
of culture, education and enlightenment in Veliky Novgorod. 186

Ivanov E.V., Didkovskaya V.G.

K.D. Ushinsky: new comprehension of life stages and pedagogical
activity (for the 200th anniversary of the birth). 199

Научная статья

УДК 37.014

doi: 10.54884/S181570410026372-4

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА: ПОЧЕМУ НЕ ПОДХОДИТ И ЧЕМ ЕЕ ЗАМЕНИТЬ?

Геннадий Алексеевич Бордовский¹✉, Ольга Геннадьевна Роговая²

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

² Национальный медицинский исследовательский центр им. В. А. Алмазова, Санкт-Петербург, Россия

¹✉ president@herzen.spb.ru

² rogovaya_og@almazovcentre.ru

Аннотация. Анализируются причины неудачной реализации Болонской системы в практике работы отечественной высшей школы. Отмечается, что главное обстоятельство состоит в том, что параллельно ей в России не выстроена дополнительная система профессионального образования на базе общего высшего образования, заложенного Болонской декларацией, которая в том или ином виде существует во всех странах, использующих Болонскую систему. Отмечаются и важные различия в образовательных технологиях в российских и зарубежных вузах, затрудняющих успешную адаптацию наших выпускников к практической работе в неопределенных рыночных условиях. Предлагаются некоторые принципы, на базе которых может быть построена эффективная национальная система отечественного высшего образования.

Ключевые слова: Болонская система, высшее общее образование, высшее профессиональное образование, уровневая система образования, образовательные технологии.

Для цитирования: Бордовский Г. А., Роговая О. Г. Болонская система: почему не подходит и чем ее заменить? // Человек и образование. 2023. № 2. С. 9–14. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026372-4>.

MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Original article

BOLOGNA SYSTEM: WHY IS IT NOT SUITABLE AND WHAT CAN REPLACE IT?

Gennady A. Bordovsky¹✉, Olga G. Rogovaya²

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

² Almazov National Medical Research Centre, St. Petersburg, Russia

¹✉ president@herzen.spb.ru

² rogovaya_og@almazovcentre.ru

Abstract. The article looks into the reasons of why the Bologna system in Russian higher education failed to take off. The main reason is argued to be the lack of a parallel additional system of professional education to complement the general higher education system. This complementarity principle is part of the Bologna Declaration, and it is implemented in all countries where the Bologna system is in use. The article draws attention to important differences in educational technologies applied in Russian or foreign universities, which complicate the graduates' adaptation to the professional work in the unstable job market environment. The article proposes some principles which can underlie the efficient national system of higher education.

Keywords: Bologna system, general higher education, higher professional education, level system of education, education technologies.

For citation: Bordovsky G.A., Rogovaya O.G. Bologna system: why is it not suitable and what can replace it? // Man and Education. 2023; (2): 9–14. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026372-4>.

Введение. В 2023 году исполняется 20 лет со дня подписания Российской Федерацией Болонской декларации. Этим актом наша страна приняла на себя обязательства присоединиться к общеевропейскому процессу по сближению образовательных систем различных стран с целью формирования единого общеевропейского образовательного пространства. Авторам довелось еще в 90-е годы и в первом десятилетии уже нового века сотрудничать со многими европейскими университетами и наблюдать, как непросто выстраивалось это общеевропейское пространство. Реальность была такой, что практически каждая страна имела свою национальную систему образования, которая далеко не в полной мере соответствовала требованиям Болонской декларации, и переход на новые требования многими воспринимался достаточно болезненно. Однако процесс унификации проводился неуклонно, жестко контролировался Европейской комиссией. Сейчас в Европе целесообразность Болонской системы не подвергается сомнению и похоже, что поставленные там цели в основном достигнуты. Более того, многие страны Азии, Африки и Латинской Америки имеют схожее с Болонской системой образование, хотя и не входят в Европейский союз.

В нашей стране дела обстояли и обстоят сейчас несколько иначе. Как и во многих других странах, изначально у нас далеко не все приветствовали переход вузов на Болонскую систему. Однако в Европе критика ее достаточно быстро утихла и начался необходимый процесс устранения тех или иных выявляющихся недостатков. У нас же в настоящее время сло-

жился полный консенсус в том, что переход на Болонскую систему не просто изменил, а существенно ухудшил перешедшую по наследству из Советского Союза систему подготовки специалистов для самых разных отраслей народного хозяйства. Об этом свидетельствуют вполне объективные данные, а не только мнения работодателей и общественности. Более того, вопрос о выходе из Болонской системы уже поставлен на уровне Президента страны [1]. Исходя из сказанного, авторы делают попытку проанализировать, в чем причина столь разительного отличия результатов перехода на Болонскую систему у нас и в Европе.

Результаты анализа. Советская система высшего образования, которая многими сейчас воспринимается чуть ли не идеальной, требовала обновления уже давно. Не случайно еще в конце 80-х годов прошлого века была объявлена реформа образования. В частности, была частично реформирована Академия педагогических наук СССР, которая в определенной степени несла ответственность за качество нашего образования [2].

В чем же проявлялись недостатки советской системы образования? Коснемся только высшего образования, которое, подчеркнем, было высшим профессиональным образованием. Однако это чрезвычайно важное обстоятельство не было учтено при переходе на Болонскую систему. У нас выпускников вузов всегда рассматривали и воспринимали как специалистов, готовых к соответствующей профессиональной деятельности. При этом у них не было большого практического опыта, но имелись свежие знания, полученные

в вузе. Недостаток опыта частично компенсировался за счет длительных практик, часто на том же предприятии, куда выпускник в конечном итоге получал распределение. Однако в предсказуемости условий будущей трудовой деятельности крылась как сила, так и слабость советской системы высшего образования. Вся система вузовской подготовки исходила из уверенности, что мы знаем, в каких технологических и социально-экономических условиях будет работать выпускник вуза и готовили его к этому буквально с первого года обучения.

Проблема заключалась в том, что к началу XXI века во многих отраслях экономики практически всех развитых стран мира колоссально возросла скорость изменения технологий и организационных подходов в работе многих хозяйственных структур. Специалисты, которых 5–6 лет готовили к работе в одних условиях, на практике могли оказаться совсем в других. Этим, в частности, можно объяснить, что Советский Союз стал отставать от других развитых стран по темпам развития, по качеству и конкурентоспособности производимой продукции, появилось торможение в развитии гуманитарных наук и т.д. Важно, что скорости изменения в разных областях профессиональной деятельности человека могли существенно отличаться. Например, при обсуждении вопроса перехода на Болонскую систему на одной из международных конференций тех лет [3] представители ИТ-отрасли утверждали, что четырехлетний бакалавриат необходимо сократить до трех лет, поскольку скорость изменения цифровых информационных технологий столь велика, что за 4 года обучения студента полученные им знания могут устареть.

В России 90-х годов на эту проблему накладывалась колоссальная неопределенность в развитии всего хозяйственного комплекса страны. Очень трудно было прогнозировать, какие специалисты и в каком количестве могут потребоваться на рынке труда через несколько лет. Иными словами, сложившаяся советская система высшего профессионального образования нуждалась в серьезном обновлении, вызванном глубокими изменениями социально-экономической и технологической ситуации. Над этим работали многие вузовские

коллективы. Например, в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена была разработана и успешно опробована на практике система многоуровневого педагогического образования [4; 5]. Главным в этой системе была попытка построения гибкой образовательной технологии подготовки педагогов, которая позволяла учитывать не-предсказуемо меняющиеся потребности рынка труда, возросшую вариативность школьного образования, быстрое обновление образовательных технологий и т.п. Для обозначения образовательных уровней были использованы известные во многих странах термины «бакалавриат» и «магистратура». Кстати, бакалавриат, в свою очередь, был двухуровневым — после двух первых лет обучения студенты на базе полученных знаний должны были определяться со своей дальнейшей специализацией. Специализацию более высокого уровня давала уже магистратура.

При подписании Болонской декларации на уровневую систему стали переходить уже все российские вузы. Эксперимент в Герценовском университете был прекращен. Многие проблемы, которые возникли в российской системе образования при переходе на Болонскую систему, были рождены тем, что она не была предварительно подвергнута серьезному научному анализу с целью объективной оценки ее сильных и слабых сторон. Видимо, люди, принимавшие решение о переходе на Болонскую систему, были убеждены, что если она хорошо работает в Европе, то и у нас будет достаточно эффективной. Более того, практика внедрения Болонской системы в российскую высшую школу часто показывала, что многим в этом процессе важным виделся политический аспект — главное сделать так, чтобы «у нас было так, как у них». Последствия принимаемых решений практически не осмысливались. Есть несколько обстоятельств, которые привели российскую высшую школу к существенным проблемам.

Во-первых, Болонская система существенно не является системой высшего профессионального образования. Она предназначена для получения общего высшего образования разного уровня — бакалавриат, магистратура, аспирантура по тому или иному направле-

нию жизнедеятельности. В России это обстоятельство признали де-юре, исключив в «Законе об образовании в Российской Федерации» [6] само понятие «высшее профессиональное образование» — оно стало просто высшим образованием. Однако мы в дополнение к общему высшему образованию не создали свою систему профессиональной подготовки выпускников вузов, в то время как в странах с Болонской образовательной системой такие подходы существуют. Какие-то профессии, например, инженер или учитель, даются в университетах на базе бакалавриата и магистратуры. Какие-то можно получить на специальных курсах, в том числе за счет работодателя. Какие-то более простые профессии осваиваются непосредственно на рабочем месте. Так выпускник аспирантуры, имеющий степень PhD, воспринимается профессиональным ученым только в том случае, если он после получения степени в течение нескольких лет пройдет так называемый «постдок» в каком-либо другом университете или исследовательском центре.

В нашей стране пошли по другому пути — стали так или иначе приспосабливать бакалавриат и магистратуру для получения профессионального образования. Однако технологически она с ее зачетными единицами, курсами по выбору, системой оценивания, академической мобильностью и т.п. для этого подходит плохо, и профессиональная подготовка стала неудовлетворительной. Не случайно Болонскую систему прозвали «болванской» системой, однако она на самом деле в этом не виновата. Ведь не виновата скрипка, что плохо годится в качестве ударного инструмента.

Вторым существенным фактором, который негативно влияет на эффективность Болонской системы, является то, что распространенная в наших вузах образовательная технология, когда профессор является главным носителем знаний, не нацелена на привитие студентам навыка и ценности самообразования. В странах, где господствует Болонская система, аудиторные занятия и их наполненность существенно иные. Профессор в западных университетах не столько носитель знаний, сколько является путеводителем студентов в их работе по самостоя-

тельному освоению того или иного учебного курса. С одной стороны, у него значительно меньше по сравнению с российскими коллегами аудиторная нагрузка, но очень много рабочего времени уходит на внеаудиторную работу со студентами и тщательную проверку результатов их самостоятельной работы. Часто практикуется перекрестная система контроля, когда профессор проверяет работы студентов, которые числятся за коллегой.

Существуют и другие отличия в российских и зарубежных образовательных технологиях, которые влияют на формирование у студентов навыка и потребности продолжать саморазвитие и после получения ими степени бакалавра или магистра уже в дальнейшей практической работе.

Например, в работе [7] был представлен опыт внедрения в вузах России (особенно в федеральных университетах) накопительной балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов студентов. Авторы выявляли и сравнивали положительные и отрицательные аспекты данной технологии оценочной деятельности. К несомненным плюсам ее применения относили: поощрение регулярной и системной учебной деятельности, гарантия освоения «ликбезного» минимума содержания, более дробная, чем «отлично-хорошо-удовлетворительно», дифференциация оценки, стимуляция дополнительной работы по дисциплине и др. Одним из существенных положительных результатов такой формы оценочной деятельности в вузах является повышение конкуренции среди студентов, привитие лидерских качеств, что несомненно способствует успешному вхождению в современную сферу труда. Иными словами, ясно, что определенные образовательные технологии, отработанные в Болонской системе, неплохо содействуют подготовке выпускников к работе в быстро меняющихся условиях. К сожалению, образовательные технологии, которые доминируют в наших вузах, при переходе к Болонской системе не всегда направлены на развитие способностей поиска самостоятельных решений возникающих вопросов и проблем. В советской системе образования недостатки, порожденные образовательной технологией воспроизведения

студентами учебного материала, изложенно-го профессором, успешно компенсировались активностью студенческих научных обществ и привлечением студентов к работе на выпускающих кафедрах по выполнению серьезных научных исследований и научно-технических разработок, то есть при общении с преподавателем за пределами учебного курса.

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что выход нашей страны из Болонской системы не гарантирует автоматически улучшения качества подготовки выпускников вузов к профессиональной деятельности. Решение этой проблемы требует серьезного системного подхода. Ошибочным может оказаться как возврат к советской системе образования, так и попытка приспособить уже сложившуюся Болонскую систему для улучшения профессиональной подготовки

студентов вузов. Нужно создавать свою национальную систему образования, способную эффективно решать стоящие перед страной проблемы. Очередной ошибкой может оказаться и чисто административное решение по принципу «а теперь у нас будет так». Нам нужна хорошо продуманная и научно обоснованная национальная система образования как единый комплекс, включающий дошкольный, школьный, вузовский и послевузовский компоненты, которая развивалась бы под эгидой возрождения Российской академии образования как мощной научной структуры, несущей свою долю ответственности за принимаемые в этой сфере решения. Именно такой подход может быть заимствован из нашего советского прошлого для обеспечения России успешного развития как мощной независимой державы.

Список источников

1. Путин В.В. Ежегодное послание Президента РФ Федеральному Собранию 21.02.2023. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 04.05.2023).
2. Пленум ЦК КПСС. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17–18 февраля 1988 года. URL: <https://inlnk.ru/n0aX3n> (дата обращения: 04.05.2023).
3. Bordovsky G.A., Sokolova I.I. Changes in the market of education services in Russia and new tasks of pedagogical universities. Annual EAIN 18th Forum. Budapest, 1996. P. 38.
4. Многоуровневое педагогическое образование / под ред. Г.А. Бордовского. СПб.: Образование, 1995.
5. Бордовский Г.А., Акулова О.В., Козырев В.А. и др. Проект федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования для общественной экспертизы и обсуждения в академическом сообществе. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 599 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 04.05.2023).
7. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества

References

1. Putin, V.V. *Annual Address of the President of Russia to the Federal Assembly* 21.02.2023. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (Accessed: 04 May 2023). (In Russ.)
2. *Communist Party Central Committee Plenum. Materials of the Central Committee Plenum, 17–18 February 1988.* Available at: <https://inlnk.ru/n0aX3n> (Accessed: 04 May 2023). (In Russ.)
3. Bordovsky, G.A., Sokolova, I.I. (1996) *Changes in the market of education services in Russia and the new tasks of pedagogical universities. Annual EAIN 18th Forum.* Budapest, p. 38.

4. Bordovsky, G.A. (ed.) (1995) *Tertiary pedagogical education*. St. Petersburg: Education. (In Russ.)
5. Bordovsky, G.A., Akulova, O.V., Kozyrev, V.A. et al. (2008) *Federal state educational standards in pedagogical education for the public expertise and academic appraisal*. A project. St. Petersburg: Herzen University. (In Russ.)
6. Federal Law № 273-ФЗ of 29.12.2012 (ed. of 17.02.2023) «*On Education in the Russian Federation*». Available at: <https://zakonobobrazovani.ru/> (Accessed: 04 May 2023). (In Russ.)
7. Sazonov, B.A. (2012) The graded rating systems of assessing knowledge and quality assurance in the training process. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 28–40. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 15.05.2023; approved after reviewing on 20.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Бордовский Геннадий Алексеевич

Доктор физико-математических наук, профессор, академик Государственной академии наук «Российская академия образования», президент Российской государственной педагогической университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Роговая Ольга Геннадьевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных наук Института медицинского образования ФГБУ «НМИЦ им. В.А. Алмазова» Минздрава России, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Bordovsky Gennady Alekseevich

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the State Academy of Sciences "RAE", President of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Rogovaya Olga Gennadievna

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Humanities Chair of Institute of Medical Education FSBE "Almazov National Medical Research Centre" of the Russian Ministry of Health Care, 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

doi: 10.54884/S181570410026300-5

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ СУВЕРЕНИТЕТ КАК ОСНОВНОЙ ПРИОРИТЕТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Татьяна Анатольевна Викторова^{1✉}, Павел Владимирович Кузьмин²

¹ Школа № 1584, Москва, Россия

² Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

¹ ✉vta412@bk.ru

² academy@apkpro.ru

Аннотация. В данной статье описываются методические аспекты формирования IT-компетенций у современных школьников в условиях реализации концепции технологического суверенитета России. При этом идеи и задачи этой концепции становятся ориентирами для определения основных приоритетов подготовки в IT-области будущего кадрового потенциала страны. Авторами подчеркивается, что научные исследования в этой области создадут основу для инноваций и технологического прорыва. Кратко описан опыт развития отечественной информатики и вычислительной техники, когда в результате государственной политики конца 90-х годов прошлого века в пользу западных разработок в этой области собственные исследования были прекращены. Показано, что новая концепция будет способствовать развитию технологического суверенитета России и воспитанию будущего кадрового потенциала в лучших традициях отечественной науки. Авторы предлагают использовать в качестве результативного средства обучения школьников информатике и технологии Проект «IT-Вертикаль», реализация которого в школах будет повышать мотивацию и способствовать самореализации школьников. В рамках формирования IT-компетенций школьников – будущего кадрового потенциала в IT-области – роль эффективного средства обучения могут также выполнять CTF-соревнования.

Ключевые слова: технологический суверенитет, приоритетное направление, «IT-Вертикаль», информационные технологии, будущий кадровый потенциал, соревнования CTF, информационная безопасность.

Для цитирования: Викторова Т.А., Кузьмин П.В. Технологический суверенитет как основной приоритет формирования компетенций в области информационных технологий у школьников // Человек и образование. 2023. № 2. С. 15–23. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026300-5>.

Original article

TECHNOLOGICAL SOVEREIGNTY AS THE MAIN PRIORITY FOR THE FORMATION OF SCHOOLCHILDRENS' COMPETENCES IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Tatiana A. Viktorova¹✉, Pavel V. Kuzmin²

¹School № 1584, Moscow, Russia

²Academy of Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

¹✉vta412@bk.ru

²academy@apkpro.ru

Abstract. The article describes the methodological aspects of devepoping IT competencies among modern schoolchildren in the context of implementing the concept of Russia technological sovereignty. At the same time, the ideas and objectives of this concept become guidelines for determining the main priorities for training in the IT field of the country future human resources potential. The authors emphasize that scientific research in this area will create the basis for innovation and technological breakthrough. The experience of development of domestic informatics and computer technology is briefly described, when as a result of the state policy of the late 90s of the last century in favor of Western developments in this area own research was stopped. It is shown that the new concept will contribute to the development of Russia technological sovereignty and the education of future human resources in the best traditions of Russian science. The authors propose to use the IT-Vertical Project as an effective means of teaching schoolchildren computer science and technology, the implementation of which will increase motivation and promote self-realization of schoolchildren. As part of developing schoolchildren's IT competencies, the future personnel potential in the IT field, also CTF competitions can play the role of an effective learning tool.

Keywords: technological sovereignty, priority trend, "IT-Vertikal", information technologies, future personnel potential, CTF-competition, information security.

For citation: Viktorova T.A., Kuzmin P.V. Technological sovereignty as the main priority for the formation of schoolchildrens' competences in the field of information technologies // Man and Education. 2023; (2): 15–23. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026300-5>.

Введение. В условиях обострившейся геополитической ситуации, отражающейся на развитии экономики как мирового сообщества в целом, так и экономики нашей страны, возникает необходимость обеспечения технологического суверенитета. В этой связи Указом Президента РФ № 203 от 14.04.2022. «О Межведомственной комиссии Совета Безопасности Российской Федерации по вопросам обеспечения технологического суверенитета государства в сфере развития критической информационной инфраструктуры Российской Федерации» [1] были определены задачи и сформулирована непосредственно сама концепция развития технологического суверенитета.

Технологический суверенитет представляет собой устойчивое развитие информационных технологий, создание и реализация которых в полной мере осуществляются на базе разработок отечественного производства, предполагающее исключительные права на использование этих технологий. Страны, у которых уровень технологического суверенитета более высокий, по большей части занимают лидирующие позиции в мировом сообществе. Развитие информационных технологий обуславливает развитие социально значимых процессов в стране, определяющих национальную экономическую и информационную безопасность, а также технологический суверенитет.

В условиях динамичного развития цифровых технологий технологический суверенитет напрямую зависит от того, как развиты информационные технологии во многих сферах жизнедеятельности. Основными направлениями развития области информационных технологий сегодня считаются искусственный интеллект (ИИ) и машинное обучение, распространение 5G, квантовые вычисления, блокчейн, кибербезопасность, роботизированная автоматизация технологических процессов, виртуальная и дополненная реальность, рост сетей интернета вещей, облачные вычисления. Научные исследования в этих областях — основа для инноваций и технологического прорыва страны.

Таким образом, развитие информационных технологий охватывает немало направлений, в которых уже есть существенные достижения. Однако многие технологии требуют дальнейших преобразований и распространения на все большее число различных сфер жизнедеятельности. Именно от активного использования и внедрения информационных технологий будет зависеть дальнейшее качество жизни современного общества, повышение эффективности общественного производства во всех областях.

Опыт и современное состояние развития отечественной информатики и вычислительной техники в России как базы технологического суверенитета. Во второй половине XX века отечественные учёные В. М. Глушков, А. П. Ершов, А. А. Ляпунов, С. А. Лебедев, А. Н. Колмогоров, опираясь на выдающиеся достижения математической науки и технические разработки, вели серьёзные исследования в области информатики (кибернетики) и информационных технологий; на практике доказывали необходимость развития кибернетики и вычислительной техники как передовой отрасли для страны (изобретение ЭВМ); публиковали научные труды; создавали целые области промышленности с нуля. Советская школа в этой области накопила богатый опыт подготовки высококлассных специалистов. Так, В. П. Ильин, рассказывая о корифеях отечественной науки Г. И. Марчуке, А. П. Ершове, Н. Н. Яненко, кратко описывает опыт и наследие Сибирских науч-

ных школ по информатике и вычислительной технике, которые сегодня могут быть крайне полезны для реализации идей концепции технологического суверенитета страны [2]. Можно констатировать, что в 60-х годах прошлого века результаты советских специалистов в области информатики, вычислительной техники и программирования находились на мировом уровне или опережали его. Именно в это время советскими учёными была создана первая вычислительная машина в Европе, велись разработки в области систем машинного перевода, теории распознавания образов, работали над моделированием мыслительных процессов высших животных и человека. Многие разработки остаются актуальными и на сегодняшний день.

Однако большинство проектов наших российских учёных-информатиков не было реализовано. В 90-х годах XX века наша страна отказалась от развития собственного независимого курса в ИТ-области, было закрыто большинство направлений отечественной компьютерной техники, ориентир был взят на копирование западных образцов компании IBM. Л. Грэхэм, занимавшийся изучением вопросов истории инноваций в царской, советской и современной России, пытаясь ответить на вопрос: «Сможет ли Россия конкурировать сегодня?», указывает относительно указанного периода, что «с этого момента в области компьютерных технологий русские оказались и продолжают оставаться на позициях догоняющих и никогда больше не выбивались в лидеры. Анализ публикаций русско- и англоязычных журналов, а также списков докладов и участников международных конференций показывает, что в современных информационно-вычислительных технологиях (и особенно в их фундаментальных концепциях!) российские имена уже давно не фигурируют на заглавных позициях, и эта тенденция склонна к усугублению» [3, с. 132].

К сожалению, сегодня можно только констатировать, что, несмотря на то, что отечественные достижения в области информационных технологий имеют большое значение в истории развития этой отрасли, а отечественные учёные — создатели первых вычислительных машин — могут по праву утверждать, что были

в числе пионеров в этой области, в России нет ни одной IT-компании, играющей важную роль на международном рынке в этой отрасли.

Опыт развития отечественной информатики и информационных технологий свидетельствует не в пользу формирования технологического суверенитета страны на базе западных разработок. Россия должна пойти своим путем развития: заниматься перспективными прорывными направлениями в области информационных технологий; создавать новые технологические решения; генерировать инновации и подготавливать кадры, способные эти инновации воплощать; конструировать высокотехнологичное будущее России.

Подготовка школьников как кадрового потенциала в области информационных технологий. В условиях реализации политики технологического суверенитета в области информационных технологий важное значение приобретает вопрос формирования кадрового потенциала в этой сфере. Качественная подготовка будущего кадрового потенциала в области информационных технологий становится одним из ключевых условий для обеспечения технологического суверенитета и развития страны в целом. При этом технологическое развитие страны возможно при условии эффективного взаимодействия школ, высших учебных заведений, научных организаций, государства и бизнеса. Образовательная система должна активно следовать изменениям в обществе и экономике для того, чтобы решать актуальные задачи, которые будут определять последующее успешное развитие экономики, науки и культуры страны.

Одним из важнейших инструментов подготовки будущего кадрового потенциала в области информационных технологий являются всероссийские, региональные и городские проекты и конкурсы: «Инженеры будущего», «Дети — творцы XXI века», «Большие вызовы», «Наука для жизни», «Потенциал» и др. Для детей школьного возраста проводятся мероприятия различного уровня в рамках внеурочной деятельности и олимпиады по информатике. Особую популярность сегодня имеют кванториумы и кружки по робототехнике.

В рамках популяризации искусственного интеллекта и кибербезопасности, актуаль-

ных трендов современной технологической составляющей информатики за последние два-три года со стороны крупных компаний, таких, как Сбербанк, Microsoft, появилось большое количество образовательных проектов [4; 5; 6], в том числе в виде конкурсных испытаний, например:

- проект «Академия искусственного интеллекта для школьников» (<https://ai-academy.ru/>), модуль «Машинное обучение и большие данные» для общего образования (<https://education.microsoft.com/ru-ru>);
- университет «Иннополис» (<https://ioai.innopolis.ru/>), который предоставляет возможность школьникам 9–11 классов и студентам 1–2 курса со всего мира принять участие в олимпиаде по искусственному интеллекту Innopolis Open;
- Всероссийская олимпиада по искусственному интеллекту среди обучающихся 8–11 классов общеобразовательных организаций в 2021 и 2022 годах (<https://olimp.edsoo.ru/>).

В данном контексте особое внимание следует обратить на новый проект «IT-Вертикаль», организованный по инициативе Департамента образования и науки города Москвы в 2022 году. Благодаря «IT-Вертикали» у школьников 7–9-х классов появляется возможность на новом уровне получать практические и теоретические знания по информатике и информационным технологиям на углубленном и практико-ориентированном уровне, преимущественно посредством активных методов, игровых технологий и проектной деятельности. Сегодня в методической практике уже существует достаточно большой эмпирический опыт по этой тематике [7; 8], который предоставляет школьному учителю идеи для собственных креативных методических решений в области развития IT-компетенций школьников на разных уровнях образования.

Согласно Приказу Департамента образования и науки города Москвы от 04.03.2022 № 120 «Об утверждении стандарта городского образовательного проекта «IT-Вертикаль» в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы» [9], задачами проекта являются:

- обновление содержания учебного предмета «Информатика» с учетом достижений современной науки и развития технологий, в том числе изучение современных языков программирования;
- реализация математических основ технологий искусственного интеллекта и информационной безопасности;
- стимулирование обучающихся к участию в конкурсных и олимпиадных мероприятиях в области информатики, математики и естественных наук.

Инициатором реализации обозначенных задач для системы подготовки будущих ИТ-кадров стал Городской методический центр Департамента образования и науки города Москвы, который взял на себя ответственность по организации и проведению ряда соревнований в формате СТФ.

Формат СТФ в настоящее время является одной из наиболее популярных и широко распространенных форм соревнований. Как указывают в своих работах А. Ю. Егоров, А. С. Минзов, А. Ю. Невский, О. Р. Баронов [10; 11], СТФ-формат завоевал большую популярность среди школьников, интересующихся информационными технологиями и проблемами кибербезопасности. Авторы обращают внимание на два преобладающих в образовательной практике вида СТФ-соревнований [10, с. 27]:

- *командные соревнования*: одна команда выступает в роли защитника (например, защищает веб-сервер от атаки), в то время как другая команда пытается различными способами атаковать инфраструктуру, защищаемую первой командой;
- *соревнования Jeopardy*: участникам выдается постепенно обновляемый список задач, за решение которых команды получают определенное количество баллов.

Следует отметить, что подобная форма соревнований активно поддерживается крупными компаниями как один из способов поиска кадров, привлечения новых специалистов и молодого поколения в ИТ-отрасль. Крупные ИТ-компании сегодня охотно принимают на работу специалистов, даже новичков, с опытом игры в формате СТФ (Яндекс, лаборатория Касперского).

К сожалению, сегодня не все учителя информатики в школах знакомы с направлением СТФ, понимают его суть и формат мероприятия. Однако те, кто участвуют в соревнованиях, осознают, что решение задач СТФ помогает справляться с повседневными задачами намного быстрее и эффективнее. В России более тысячи взрослых игроков СТФ, которые известны специалистам в ИТ-сфере. В мировых играх СТФ сильными игроками традиционно являются корейцы, китайцы, японцы. Они могут решать невероятно сложные задачи. Возможно, использование СТФ-соревнований при обучении информатике в рамках внеурочной деятельности будет способствовать повышению уровня компетенций в ИТ-области у сегодняшних школьников — будущего кадрового потенциала России.

Основные преимущества соревнований в формате СТФ как эффективного средства решения практико-ориентированных задач заключаются в быстром переходе от теоретических знаний к практическим, игровой атмосфере и командной работе. Таким образом, участники эффективно развивают практические навыки и результативнее осваивают теоретический материал.

Для развития практических, социальных навыков, навыков командной работы концепция соревнований в формате СТФ предполагает организацию тренировочных площадок для подготовки команд и индивидуальных игроков к участию в соревнованиях различных направлений. Формат соревнований предусматривает формирование сообществ, объединенных стремлением к профессиональному росту в области информационных технологий. На таких тренировочных площадках школьники могут формировать группы для совместного решения задач. Такие сообщества выполняют обучающую функцию, выступая площадкой поиска новых путей решения профессиональных задач.

В рамках подготовки к соревнованиям предполагается использовать лекции и мастер-классы от разработчиков заданий для совершенствования практических навыков школьников в ИТ-области, приобретения ими новых знаний.

Для реализации в рамках проекта «IT-Вертикаль» соревнований в формате CTF необходимо разработать и реализовать многоуровневые сценарии, призванные мотивировать, повысить заинтересованность обучающихся в информационной безопасности и выявить наиболее талантливых из них. Каждый такой сценарий должен представлять собой цепочку заданий или действий в онлайн и оффлайн-форматах, приводящую к определенному скрытому элементу. Задания могут включать различные зашифрованные элементы для выявления внимательных и одаренных школьников, средства для стимулирования общения ребят друг с другом и с учителями, повышения интереса к деятельности в Т-сфере, тренировки практических навыков, социальной активности в реальном мире, а также в онлайн-формате. Задания имеют различную сложность с целью определения уровня подготовки учеников, стимулирования освоения новых знаний для решения трудных задач. Оффлайн-формат заданий направлен как на выявление наиболее внимательных и заинтересованных школьников, так и на знакомство с программной средой.

В статье И. М. Пономарева, А. А. Селиверстова и др. приводятся практические результаты организации и проведения соревнований в формате CTF для обучения будущего кадрового потенциала в проекте «IT-Вертикаль» [12]:

1. набор нескольких команд CTF из класса проекта «IT-Вертикаль»;
2. повышение осведомленности обучающихся об окружающей их образовательной среде и возможностях, которые она предоставляет;
3. привлечение старшеклассников для помощи учащимся младших классов в сфере информационной безопасности;
4. приобретение новых навыков и знаний в области информационной безопасности;
5. формирование сообщества школьников, заинтересованных в профессиональном росте;
6. создание комплексной системы преемственности поколений.

Для достижения практических результатов при организации соревнований в формате CTF необходимо разработать учебно-

методический материал для подготовки будущего кадрового потенциала к соревнованиям в IT-сфере в формате CTF, задания различных форматов и уровней для обучающихся; создать тренировочную площадку в виде онлайн-платформы с автоматической проверкой; спроектировать и подготовить виртуальную инфраструктуру для онлайн-платформы; разработать архитектуру платформы, включая создание специальных и скрытых разделов сайта; осуществить интеграцию с соревновательной платформой для проведения мероприятий в формате CTF; разработать и реализовать в очно-заочном формате не менее 6 сценариев, каждый из которых представляет цепочку как минимум из четырех заданий разного уровня сложности и формата реализации.

Заключение. Актуальная задача подготовки будущего кадрового потенциала в среде проекта «IT-Вертикаль» решается путем обеспечения разумного сочетания направлений образовательной деятельности, ориентированных, с одной стороны, на развитие критически мыслящих людей, способных успешно реализоваться в профессиональной IT-сфере, и, с другой стороны, на качественное формирование необходимого набора компетенций и навыков у школьников, соответствующих требованиям ФГОС ООО.

«IT-Вертикаль» становится эффективным средством обучения и средой для формирования компетенций в области информационных технологий у школьников, интересующихся информатикой на углубленном уровне, в условиях реализации концепции развития технологического суверенитета России. Фокус представленного проекта направлен в сторону формирования знаний, умений, мотивации обучающихся к освоению профессий в области информационных технологий, информатики и программирования. Среда проекта «IT-Вертикаль» призвана способствовать успешному развитию и самореализации учеников, которые в будущем смогут эффективно участвовать в формировании конкурентоспособного, технологически независимого российского государства [13].

Для обеспечения качественной реализации проекта «IT-Вертикаль», способствующей

подготовке будущего кадрового потенциала в лице современного школьника, практикующим учителям информатики требуется повышение квалификации как в ИТ-сфере, так и в области методического обеспечения организации и проведения СТФ-соревнований. Обеспечить это может система дополнительного профес-

сионального образования. От профессионализма педагогов, опирающегося не только на владение предметным содержанием, но также на глубокое осознание происходящих изменений, достижения отечественной науки, во многом зависит укрепление технологического и мировоззренческого суверенитета страны.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации от 14.04.2022 № 203 «О Межведомственной комиссии Совета Безопасности Российской Федерации по вопросам обеспечения технологического суверенитета государства в сфере развития критической информационной инфраструктуры Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204140035> (дата обращения: 17.03.2023).
2. Ильин В.П. Сибирская информатика: школы Г.И. Марчука, А.П. Ершова, Н.Н. Яненко [Электронный ресурс]. URL: <http://www.prometeus.nsc.ru/math/yanenko/about/ilyin.ssi> (дата обращения: 17.03.2023).
3. Грэхэм Л. Сможет ли Россия конкурировать? История инноваций в царской, советской и современной России / пер. с англ. Ю. Константиновой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.
4. Рыжова Н.И., Трубина И.И., Королева Н.Ю., Филимонова Е.В. Искусственный интеллект как актуальный тренд содержания обучения информатике в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2022. № 2. Ч. 1. С. 11–22.
5. Рыжова Н.И., Трубина И.И. Актуализация изучения этических проблем искусственного интеллекта современными школьниками // Информатика в школе. 2022. № 5 (178). С. 26–31.
6. Пиотровская К.Р., Тербушева Е.А. Интеллектуальный анализ данных в педагогической аналитике // Техническое творчество молодежи. 2016. № 2 (96). С. 10–14.
7. Викторова Т.А. Особенности технологии проектного обучения // Первое сентября: открытый урок. 2009. 6 августа [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/556777> (дата обращения: 17.03.2023).
8. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Развитие цифровых компетенций старшеклассников в школьном курсе информатики посредством кейс-технологий // Информатика в школе. 2021. № 9 (172). С. 39–44
9. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 04.03.2022 № 120 «Об утверждении стандарта городского образовательного проекта “ИТ-вертикаль” в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы» [Электронный ресурс]. URL: https://veshsch.mskobr.ru/files/Document/2021-2022/obrazov-vertikal/_IT_вертикаль_стандарт.pdf (дата обращения: 17.03.2023).
10. Минзов А.С., Невский А.Ю., Баронов О.Р. Применение игровых методов при подготовке специалистов в сфере компьютерной безопасности // Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. 2019. № 1. С. 26–29.
11. Егоров А.Ю., Минзов А.С., Невский А.Ю., Баронов О.Р. Capture the Flag. Игровые модели подготовки специалистов в сфере компьютерной безопасности: учебно-методическое пособие для преподавателей. М.: ВНИИгесистем, 2018. 72 с.

12. Пономарев И.М., Селиверстов А.А., Пеннер Г.А., Зулькарнеев И.Р. Проектирование системы адаптации и обучения студентов младших курсов по направлению информационной безопасности / В сб.: Математическое и информационное моделирование // Материалы Всероссийской конференции молодых ученых. Тюмень, 2021. С. 366–373.
13. Викторова Т.А. Развитие информационных технологий: традиции, которыми мы гордимся, перспективы, которые мы открываем // Учительская газета. 21.02.2023. № 8. С. 3.

References

1. State Duma (2022) *Decree of the President of the Russian Federation of April 14, 2022 No. 203 «On the interdepartmental commission of the security council of the Russian Federation on ensuring the technological sovereignty of the state in the development of the critical information Infrastructure of the Russian Federation»*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204140035> (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)
2. Ilyin, V.P. *Siberian Informatics: G.I. Marchuk, A.P. Ershova, N.N. Yanenko*. Available at: <http://www.prometeus.nsc.ru/math/yanenko/about/ilyin.ssi> (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)
3. Graham, L. (2014) *Can Russia compete? History of innovations in tsarist, Soviet and modern Russia*. M.: Mann, Ivanov and Ferber. (In Russ.)
4. Ryzhova, N.I., Trubina, I.I., Koroleva, N.Yu., Filimonova, E.V. (2022) Artificial intelligence as a current trend in the content of teaching informatics in the context of digitalization. *Teacher of the 21st Century*, no. 2, pp. 11–22. (In Russ.)
5. Ryzhova, N.I., Trubina, I.I. (2022) Actualization of the study of ethical problems of artificial intelligence by modern schoolchildren. *Informatics at School*, no. 5 (178), pp. 26–31. (In Russ.)
6. Piotrowska, X.R., Terbusheva, E.A. (2016) Data mining in pedagogical analytics. *Technical Creativity of Youth*, no. 2 (96), pp. 10–14. (In Russ.)
7. Viktorova, T.A. (2009) Features of project-based learning technology. *September 1: open lesson*. August 6. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/556777> (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)
8. Ryzhova, N.I., Koroleva, N.Yu. (2021) Development of digital competencies of high school students in the school informatics course by means of case technologies. *Informatics at School*, no. 9 (172), pp. 39–44. (In Russ.)
9. Order of the Department of education and science of the city of Moscow dated 04.03.2022 No. 120 *“On Approval of the Standard of the City Educational Project “IT-Vertical” in state educational organizations subordinate to the Department of education and science of the city of Moscow”*. Available at: https://veshsch.mskobr.ru/files/Document 2021-2022/obrazov-vertikal/IT vertical_standard.pdf. (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)
10. Minzov, A.S., Nevsky, A.Yu., Baronov, O.R. (2019) Application of gaming methods in the training of specialists in the field of computer security. *Innovative, Information and Communication Technologies*, no. 1, pp. 26–29. (In Russ.)
11. Egorov, A.Yu., Minzov, A.S., Nevsky, A.Yu., Baronov, O.R. (2018) *Capture the Flag. Game models for training specialists in the field of computer security: a teaching aid for teachers*. M.: VNIIGeosistem (In Russ.)
12. Ponomarev, I.M., Seliverstov, A.A., Penner, G.A., Zulkarneev, I.R. (2021) *Designing a system of adaptation and training of undergraduate students in the direction of information security*. In: *Mathematical and information modeling. Materials of the all-Russian conference of young scientists*. Tyumen, pp. 366–373. (In Russ.)
13. Viktorova, T.A. (2023) Development of information technologies: traditions that we are proud of, prospects that we open. *Teacher's Newspaper*, no. 8, p. 3. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 24.04.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Викторова Татьяна Анатольевна

Магистрант ФПО МГУ, учитель информатики, куратор проекта «IT-Вертикаль» школы № 1584, Москва

Кузьмин Павел Владимирович

Кандидат педагогических наук, ректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

Information about the authors:

Viktorova Tatyana Anatolyevna

Master student of FPE Moscow State University, teacher of computer science, curator of the IT-Vertical project at school № 1584, Moscow

Kuzmin Pavel Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Rector of FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia», 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 378.1

doi: 10.54884/S181570410026340-9

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Светлана Анатольевна Писарева¹, Алла Прокофьевна Тряпицына²

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

¹spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

²triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор изменений, происходящих в высшем педагогическом образовании с момента его возникновения в XIX веке до настоящего времени в аспекте взаимосвязи отечественных традиций и инноваций в подготовке педагогов в вузах различного профиля. Делается акцент на необходимость исследования и поиска научно обоснованных путей фундаментализации содержания педагогического образования, обеспечения реализации преемственности теоретической и практической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогический университет, высшее педагогическое образование, подготовка учителя, модернизация педагогического образования.

Для цитирования: Писарева С. А., Тряпицына А. П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 2. С. 24–33. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026340-9>.

Original article

DOMESTIC TRADITIONS AND INNOVATIONS IN FUTURE TEACHERS TRAINING

Svetlana A. Pisareva¹, Alla P. Tryapitsyna²

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

¹spisareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

²triap2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

Abstract. The article presents an analytical review of the changes taking place in higher pedagogical education from the moment of its emergence in the XIX century to the present time in the aspect of the relationship between domestic traditions and innovations of teacher training in universities of various profiles. The emphasis is placed on the need to research and search for scientifically based ways to fundamentalize the content of pedagogical education, to implement the continuity of theoretical and practical training of future teachers.

Keywords: pedagogical university, higher pedagogical education, teacher training, modernization of pedagogical education.

For citation: Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Domestic traditions and innovations in future teachers training // Man and Education. 2023; (2): 24–33. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026340-9>.

Введение. В современных условиях нестабильного, неоднозначного и тревожного мира возрастает роль образования, так как внешняя среда, характеризующаяся неопределенностью, нелинейностью, возрастающим динанизмом, оказывает серьезное влияние на изменения рынка труда, стимулирует появление новой трудовой реальности в современных условиях ее трансформации.

Рынок узких специалистов, предметников ушел в историю, сегодня возрастает потребность в иных специалистах, готовых меняться вместе с изменением самой профессии, менять эту профессию и выходить в своей деятельности за рамки конкретной профессии. Под влиянием современных представлений о вариативности и множественности знания и путях его освоения, об образовании как сфере, содействующей становлению личности, в условиях сетевого устройства мира профессия трансформируется в трансфессию. При этом формируется среднеразрывной коммуникативности, множественности целевых установок и многозадачности, востребованности профессиональных компетенций, отражающих различные специализированные области деятельности. Период пандемии и затем смешанного обучения стал очень убедительной иллюстрацией этих процессов. Сам по себе корень *trans-fero* означает на латинском не что иное, как «переносить за». Поэтому трансфесионалы — специалисты, готовые переносить свои компетенции за рамки конкретной профессии. Это новый вызов системе образования, который обусловлен, с одной стороны, консервативностью системы, а с другой — острой необходимостью быстрого и в то же время обоснованного реагирования на существующие запросы времени, инновационные идеи.

Быстро меняющийся социально-политический и культурно-экономический контекст современной жизни будет и дальше требовать постоянного внимания к педагогическому образованию как системообразующему фактору обновления всей системы образования. Миссия педагогического образования — «гуманистическое послание», отражающее понимание зависимости социального и технического прогресса от личностных качеств

и творческих способностей человека, готовности бороться за безопасное развитие техногенной цивилизации [1].

Особую значимость педагогическое образование приобретает в решении современной задачи обеспечения прорывного научно-технологического и социально-экономического развития страны (Указы Президента РФ В. В. Путина), которая обуславливает необходимость подготовки специалистов, готовых к работе в условиях неопределенности. Характеристики непрерывного образования включаются в состав показателей развития человеческого капитала, определяющего рост современной экономики. Так, по продолжительности обучения (ожидаемой и средней) Россия занимает в мировом рейтинге 29 место, по индексу человеческого развития — 52 место (данные 2022 года) [2]. Отечественная система образования не дорабатывает в части формирования и быстрого обновления современных знаний, навыков и компетенций, необходимых для постиндустриальной экономики [3]. Другими словами, наступает время, когда развитие педагогического образования становится важнейшей критической технологией — технологией содействия развитию человека средствами образования как одного из основных инструментов государственной политики Российской Федерации в области развития отечественной науки и технологий.

Сегодня все чаще звучат призывы к построению национальной системы высшего образования, возрождению отечественных традиций подготовки специалистов, готовых к решению актуальных задач развития страны. Так, на IV форуме «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» председатель оргкомитета форума президент РАО О. Ю. Васильева отмечала важность преемственности в развитии отечественных традиций педагогического образования и поиске новых моделей педагогического образования. Это подразумевает решение трех основных задач развития системы педагогического образования в стране: 1) возрождение актуальных для современности традиций; 2) переосмысление существующих подходов с позиции национальных ценностей и лучших отечественных образовательных практик;

3) координация усилий по созданию единой национальной системы подготовки педагогических кадров на исследовательской фундаментальной основе.

Материалы и методы. Известно, что традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, представляют собой две стороны процесса развития. О. Н. Крылова отмечает, что педагогические традиции обладают прогностической функцией, которая указывает направление последующего развития [4]. Поэтому в работе над статьей авторы опирались на логический метод педагогического исследования, который подразумевает определение характеристик исторически развивающегося предмета изучения. С этих позиций рассматривались отечественные традиции педагогического образования как предпосылки современных инновационных преобразований.

В общем значении, как отмечает Н. В. Седова, традиция — это одно из средств сохранения и передачи положительного опыта от поколения к поколению. Бесспорным является то, что истинное назначение традиций заключается в обеспечении преемственности развития. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого [5]. Большинство ученых понимают традицию не только как результат развития, но и как основу совершенствования. Н. В. Седова выделяет следующие традиции педагогического образования:

- приоритет подготовки учителей в университетах и структурных подразделениях университетов (при этом следует отметить, что сложились два разных подхода: развитие дисциплин специально-предметного цикла (у истоков этой идеи стоял М. В. Ломоносов) и становление педагогики как «сердцевины» педагогического образования, о чем писал И. Г. Шварц (профессор философии Московского университета);
- ориентация на высокие интеллектуальные ценности, выполнение образовательной, исследовательской, культурной миссии;
- развитие идей о ценности человеческой личности, внутренней свободе, нравственности, моральном долге; о воспитании характера; о развитии и реализации способностей

человека в деятельности, формировании творческой личности; о культе знаний и др. [5].

Традиции отечественного педагогического образования формировались на протяжении веков преемственно кумулятивным путем, затрагивая как институциональное построение системы педагогического образования, так и его содержание и проблему «входа» в педагогическую профессию.

В дореволюционной России основным типом учебных заведений для подготовки учителей начальной школы были учительские семинарии. В университетах Российской империи в 1804 году на основании указа Императора Александра I учреждались новые структурные подразделения — Педагогические институты [6]. Первым педагогическим вузом России в 1804 году стал Петербургский педагогический институт, который вырос из созданной Ф. И. Янковичем еще в конце XVIII века учительской семинарии. Ведущими задачами деятельности Педагогических институтов была *подготовка учителей* для средних учебных заведений, подготовка преподавателей вузов, *проведение научных исследований*. В Педагогические институты принимались выпускники университетов, имевшие степень кандидата (присваивалась после публичной защиты научной работы и окончания университета с отличием). Обучение в Педагогическом институте строилось «согласно с индивидуальными особенностями каждого кандидата». В учебный план входили две группы учебных курсов: «собственные» (базовые) для подготовки преподавателей и магистров-исследователей и «публичные», продолжавшиеся 2 года. Студенты могли записываться на избранные ими курсы в течение первого учебного месяца, менять за этот период свои предпочтения в случае недостаточно продуманного выбора [6].

На основании архивных источников А. Н. Рыжов отмечает, что к 1827 году, согласно решению Комитета устройства учебных заведений Российской империи, произошло оформление таких консультаций в два самостоятельных курса: «Педагогия или искусство преподавания» (2 часа в неделю в первый год обучения) и «Методология» (4 часа в неделю в последний год). Курс методологии сопровождался

включением студентов в работу научных семинаров, которые являлись составной частью научной и образовательной подготовки педагогов. Срок обучения в Педагогических институтах был увеличен с трех до четырех лет.

В 1840 году в Главном педагогическом институте была создана кафедра педагогики, а на основании решения Министерства народного просвещения от 5 ноября 1850 года кафедры педагогики были открыты во всех университетах. После открытия кафедр педагогики всем студентам третьих и четвертых курсов, готовящим себя к преподавательской деятельности, читался теоретический курс педагогики, включавший дополнительный раздел по истории педагогики. Теоретический курс подкреплялся практическими занятиями — устными и письменными упражнениями. С этого времени подготовка педагогов для гимназий и училищ начала осуществляться в рамках четырехлетнего университетского образования. Однако к 1859 году Педагогические институты во всех российских университетах были закрыты, и в следующие годы российские университеты не имели специального структурного подразделения по подготовке старших учителей для средних учебных заведений. Однако традиция получения педагогического образования как подлинно университетского образования сформировалась и нашла свое продолжение уже в годы советской власти [6].

Как известно, в первые годы советской власти Наркомпрос обратился к проверенному еще в дореволюционное время опыту проведения педагогических курсов. Они позволяли мобильно и в короткое время решить неотложную задачу переподготовки и повышения квалификации учительских кадров для работы в условиях советской школы [7]. В 1918–1920-е годы были организованы сравнительно небольшие специализированные школьные, дошкольные и другие педагогические учебные заведения и курсы, которые затем объединились в педагогические вузы.

В 1918 году прошел Первый Всероссийский съезд по просвещению, на котором было принято решение о создании высших педагогических учебных заведений. Ряд педагогических институтов был реорганизован, но

появились и новые, в которых создавались все условия для работы над прогрессивными учебными программами и планами. Дореволюционные учительские семинарии были преобразованы в четырехгодичные институты народного образования, остальные — в постоянно действующие педагогические курсы для подготовки учителей начальной школы.

К 20-е годы в РСФСР сложилась следующая система педагогического образования: педагогические техникумы (с 1937 года — педагогические училища), педагогические институты и университетские педагогические факультеты.

На Всероссийской конференции по педагогическому образованию в феврале 1924 года, организованной Наркомпросом, было принято решение о том, что «подготовка учителя средней школы должна осуществляться в педагогических институтах или на педфаках университетов» [8]. В этой связи Л. А. Степанова отмечает, что открытие педагогических факультетов в системе университетского образования отражало по своей сути одновременно и традицию, и новацию профессионально-педагогической подготовки: высококвалифицированные кадры («старая» профессура) была ориентирована на создание качественно иной системы подготовки учителя с широким и основательным научно-педагогическим образованием и высокой культурой [9].

Необходимо отметить, что педагогические институты как высшие педагогические учебные заведения открывались в крупных городах Центральной России и Сибири — Петербурге (1918 г.), Оренбурге (1919 г.), Томске (1920 г.), Москве (1922 г.), Ярославле (1925 г.), Волгограде (1931 г.), Омске и Красноярске (1932 г.), Туле (1938 г.) и др. Педагогические институты были созданы во всех союзных республиках. В этот же период времени начала формироваться советская система подготовки научно-педагогических кадров и многие педагогические вузы получили право присуждать ученые степени по педагогике. Институциональное формирование системы высшего педагогического образования продолжалось до начала 60-х годов 20 века, когда педагогические институты открывались в самых отдаленных уголках страны, например, в Уссурий-

ске (1954 г.), в Петропавловске-Камчатском (1958 г.), в Магадане (1960 г.).

На рубеже XX-XXI веков система педагогического образования постоянно реформировалась (Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010-е годы, Программа модернизации педагогического образования, Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций 2014 г.). В результате реализации этих программ были определены следующие системные результаты, характеризующие развитие педагогического образования:

- утвердилось понимание того, что модели педагогического образования должны быть вариативными;
- в научно-профессиональном сообществе сформировалось мнение о том, что образовательные программы подготовки педагогических кадров должны иметь модульное построение и модули должны быть сопоставимы по объему (в зачетных единицах);
- сформировалось понимание необходимости разработки различных вариантов моделей, компетентностно-ориентированных и контрольно-измерительных материалов;
- разработана идея усиления практико-ориентированности образовательных программ подготовки педагогических кадров и их согласованности с требованиями профессиональных стандартов [4].

Реализация комплексного проекта способствовала пониманию педагогического образования как образования, обеспечивающего подготовку специалистов, умеющих работать с Человеком на разных этапах его жизненного пути (от дошкольного до постдипломного уровня образования).

Таким образом, к настоящему времени объективно наметились следующие направления инновационного преобразования (развития) системы педагогического образования: а) фундаментальность на основе усиления интегративных (междисциплинарных) связей содержания педагогического образования; б) вариативность организационных структур и моделей, создаваемых с учетом реальных условий деятельности вузов и потребностей

системы образования; в) преемственность теоретической и практической подготовки будущих педагогов.

Результаты. Значительно сложнее решается проблема фундаментальности и практико-ориентированности педагогического образования, причем проблема фундаментальности образования педагога обсуждается в профессиональном сообществе значительно реже, чем практико-ориентированность, которая часто сводится к увеличению часов, отводимых на практику студентов. Нельзя не согласиться с С. Н. Степановой, отмечающей, что современный образовательный процесс, по сути, превратился в *утилитарно-целенаправленное обучение*. Данная практика усиливает чувство пессимизма относительно перспектив университета как формы организации образовательного пространства, в котором синтезированы культура и образование, что образует своеобразную гуманитарную среду, где формируются новые формы организации будущего общества [8].

Важной характеристикой университетского образования является его неутилитарность. Сегодня разработке путей трансформации педагогического образования присуща достаточно высокая степень прагматики и выше, чем ценностные знания, знания теоретические, оценивается информация, имеющая прикладное значение [10, с. 75].

По мнению философов, фундаментальность образования предполагает формирование интегральной картины мира; развитие способности видеть, ставить и решать проблемы, принимать решения в критических ситуациях; умение прогнозировать и осознавать последствия рисков [11]. По мнению авторов статьи, предложенное понимание фундаментальности образования соответствует пониманию университетского педагогического образования и связано, прежде всего, с исследовательской самостоятельной работой по решению учебно-профессиональных задач, которые студенты не могут решить без изучения соответствующих источников (книг, журналов, статистики) или собственного исследования. Научные знания, необходимые для решения задач, отбираются на основе систематизации результатов меж-

дисциплинарных исследований современных проблем образования, фиксирующих влияние внешних факторов на профессиональную деятельность педагога, построение образовательного процесса, взаимосвязи формального, неформального и информального образования [12].

Исследовательский характер университетского образования правомерно отнести к отечественным традициям высшего образования. Помимо упомянутой работы об этом свидетельствуют и исследования, посвященные истории развития студенческих научных обществ. Как отмечает А. В. Кандаурова [13], в 1899 году появилась одна из первых статей о роли, деятельности и культурно-общественном значении студенческого научного общества. В статье В. Е. Рудакова «Студенческие научные общества» отмечается, что «эти общества при удачных руководителях могут благотворно влиять на расширение кругозора молодежи, способствовать развитию в ней критического анализа и находчивости, умению выражаться и т. п., наиболее деятельные члены студенческих обществ были впоследствии сплошь и рядом выдающимися научными, литературными и общественными деятелями» [13, с. 53]. А. В. Кандаурова также выделяет работу С. П. Мельгунова, который подчеркивал, что в 1890-х годах студенческая организация ставили себе в качестве целей «подготовку к будущей общественной деятельности (подъем нравственного и умственного уровня) ...» [13, с. 53].

В Положении о студенческом научном обществе РГПУ им. А. И. Герцена отмечается, что научно-исследовательская деятельность — это деятельность студентов, направленная на получение и применение новых знаний, а научно-просветительская деятельность направлена на распространение знаний, опыта, формирование новых умений, навыков, ценностных установок, компетенций в целях интеллектуального, творческого и профессионального развития студентов [14]. Между тем, реальная практика и анализ научно-педагогических публикаций подтверждают наличие двух тенденций, а именно: снижение числа студентов, стремящихся к научным исследованиям в период профессионального об-

разования, и снижение мотивации обучающихся к научной деятельности [13].

Актуализация исследовательского потенциала университетского педагогического образования, особенно в условиях перехода к модели университета 3.0, становится особенно острой. При этом важно подчеркнуть необходимость более полного соответствия тематики НИР вузов классификатору направлений педагогических исследований в рамках раздела 5.7 «Науки и образование» в соответствии с «Программой фундаментальных научных исследований до 2030 года». Анализ этого документа обуславливает правомерность понимания фундаментальности университетского педагогического образования на основе *междисциплинарных исследований сущности содействия развитию человека средствами образования*, что соответствует антропологическому повороту гуманитарных наук.

Построение образовательного процесса на основе результатов научных исследований, непосредственное включение студентов в проводимые исследования ориентированы на генерацию студентом нового знания, прежде всего, в субъективном смысле; на развитие логики «сознание — понимание — действие — осознание» — от информационного хаоса в образовательной среде к построению собственной модели решения проблемы; на понимание информации, переживание ее через призму личного опыта и формирование личностного знания; на переживание процесса развития знания как мотивирующий фактор; на развитие умений работать со знанием в широком диапазоне возможностей, основанных на принятии идеи жизненного цикла знания; путь к порождению инноваций и коммерциализации знания [15].

Следует подчеркнуть, что в современных условиях особую актуальность приобретают исследования проблем формирования и поддержки мотивации учения, процессов самоопределения школьника в образовательном процессе, содействия обретению им личностной и социальной идентичности в новой образовательной среде, которая предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам и коммуникациям в пространстве интернета вне временных рамок и простран-

ственных ограничений. Существенно меняется отношение к школе как основному источнику образования — цифровизация создает условия, при которых ученик может получить образование вне школы. Возникает объективная потребность поиска и обоснования направлений трансформации образовательного процесса в контексте жизнедеятельности (бытия) школьника [16]. Системообразующим ядром нового содержания становится актуализация *психолого-педагогического потенциала методик обучения как важного фактора нахождения новых ресурсов достижения современного качества общего образования*. В свою очередь, это обуславливает необходимость активизации междисциплинарных исследований проблемы ценностно-смысовых ориентиров трансформации образования, которые на постнеклассическом этапе развития педагогической науки в качестве базовых ориентиров научного поиска определяют именно гуманистические ориентиры, которые обуславливают «переход» от «бездетной» педагогики (методики) к всестороннему педагогическому осмыслению путей построения образовательного процесса, ориентированного на содействие самоопределению человека в условиях растущей неопределенности мира.

В результате институциональных преобразований система высшего педагогического

образования сегодня представлена большим числом вузов — подготовку педагогов осуществляют 34 профильных педагогических вуза, находящиеся в управлении Министерства просвещения РФ и еще около 300 вузов, руководство которыми осуществляют Министерство науки и высшего образования. Поэтому возникла новая проблема формирования единого целостного пространства обеспечения качества фундаментального образования педагогов, построенного на основании современных исследований изменяющейся практики общего и педагогического образования. Исследовательское пространство этой актуальной проблематики активно формируется именно в педагогических вузах, благодаря деятельности научно-педагогических школ, сложившихся научных коллективов. Именно в педагогических вузах организуются коллективные исследования актуальных проблем общего и высшего педагогического образования, что способствует *поиску новых подходов к построению педагогического образования с учетом сложившегося позитивного опыта, результатов апробации инновационных практик и лучших отечественных традиций университетской подготовки педагога*.

Список источников

1. Трубникова Н.В. Гуманитарная среда в техническом вузе: применим ли опыт мировых лидеров в отечественном инженерном образовании? // Инженерное образование. 2010. № 6. С. 84–87.
2. Игнатьева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2015. 390 с.
3. Кузьминов Я.И., Овчарова Л.Н., Якобсон Л.И. (ред.) Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие. М.: ВШЭ, 2018. 62 с.
4. Крылова О.Н. Традиции и инновации в содержании образования // Человек и образование. 2006. № 4–5. С. 70–74.
5. Седова Н.В. Историко-культурные традиции педагогического образования в России // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 31–39.
6. Рыжов А.Н. Забытые традиции подготовки педагогов-магистров в России // Преподаватель XXI век. 2017. № 4-1. С. 9–16.
7. Ялозина Е.А. Подготовка кадров советских учителей в 1920–1930-х годах: организационно-методические поиски и проблемы //Наука и школа. 2009. № 6. С. 66–69.
8. Степанова С.Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве: монография. Томск, 2012.
9. Степанова Л.А. Из истории отечественного педагогического образования: традиции и новации 20–30-х годов XX века // Вестник МГОУ, серия: Педагогика. 2010. № 2. С. 38–44.
10. Строгецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
11. Пушкарёв Ю.В., Пушкарёва Е.А. Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (29). С. 87–98.
12. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования// Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61.
13. Кандаурова А.В. Студенческое научное общество: проблемы, история, перспективы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2023. № 207. С. 47–57.
14. Положение о студенческом научном обществе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «РГПУ им. А.И. Герцена». Утв. решением президиума ученого совета РГПУ им. А.И. Герцена (30 марта 2022 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://old.herzen.spb.ru/students/ssc/sno/> (дата обращения: 10.06.2022).
15. Игнатьева Е.Ю. Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе// Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 39–44.
16. Тряпицына А.П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения / В сб.: Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2022. С. 329–333.

References

1. Trubnikova, N.V. (2010) Humanitarian environment in a technical university: is the experience of world leaders applicable in domestic engineering education? *Engineering Education*, no. 6, pp. 84–87. (In Russ.)
2. Ignatieva, E.Y. (2015) *Pedagogical management of educational activities of students of a modern university*. Ph. D.thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
3. Kuzminov, Ya.I., Ovcharova, L.N., Yakobson, L.I., (eds.) (2018) *How to increase human capital and its contribution to economic and social development*. M.: HSE. (In Russ.)
4. Krylova, O.N. (2006) Traditions and innovations in the content of education. *Man and Education*, no. 4, 5, pp. 70–74. (In Russ.)
5. Sedova, N.V. (2016) Historical and cultural traditions of pedagogical education in Russia. *Bulletin of Leningrad State University Named after A.S. Pushkin*, no. 4-2, pp. 31–39. (In Russ.)
6. Ryzhov, A.N. (2017) Forgotten traditions of training teachers-masters in Russia. *Teacher of the XXI century*, no. 4-1, pp. 9–16. (In Russ.)
7. Yalozina, E.A. (2009) Training of Soviet teachers in the 1920s-1930s: organizational and methodological searches and problems *Science and School*, no. 6, pp. 66–69. (In Russ.)
8. Stepanova, S.N. (2012) *Transformation of the «idea of the University» in the evolving educational space: monograph*. Tomsk. (In Russ.)
9. Stepanova, L.A. (2010) From the history of Russian pedagogical education: traditions and innovations of the 20-30s of the twentieth century. *Bulletin of Moscow State University*, series: Pedagogy, no. 2, pp. 38–44. (In Russ.)
10. Strogetskaya, E.V. (2009) Idea and mission of a modern university. *Educational Studies*, no. 4, pp. 67–81. (In Russ.)
11. Pushkarev, Yu.V., Pushkareva, E.A. (2016) Fundamental knowledge in the continuous educational process: methodology and axiology of the problem. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, no. 1 (29), pp. 87–98. (In Russ.)
12. Tryapitsyna, A.P. (2013) The content of professional training of students – future teachers to solve the problems of modernization of general education. *Universum: Bulletin of the Herzen University*, no 1, pp. 50–61. (In Russ.)
13. Kandaurova, A.V. (2023) Student scientific society: problems, history, prospects. *News of A.I. Herzen RSPU*, no. 207, pp. 47–57. (In Russ.)
14. *Regulations on the Student Scientific Society of A. I. Herzen RSPU. Approved by the decision of the Presidium of the Academic Council, March 30, 2022*. Available at: <https://old.herzen.spb.ru/students/ssc/sno/> (Accessed: 10 June 2022). (In Russ.)
15. Ignatieva, E.Yu. (2012) The concept of pedagogical management of students' educational activities in a modern university. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 39–44. (In Russ.)
16. Tryapitsyna, A.P. (2022) Actualization of the psychological and pedagogical potential of teaching methods. In: *Prospects for the development of research in the field of education sciences. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2022, pp. 329–333. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 30.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Писарева Светлана Анатольевна

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Тряпицына Алла Прокофьевна

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Pisareva Svetlana Anatolyevna

Corresponding Member of RAE, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Tryapitsyna Alla Prokofievna

Academician of RAE, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of Pedagogy of 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 378.1

doi: 10.54884/S181570410027028-5

ПЕДАГОГ В МИРЕ МНОГООБРАЗИЯ: ОТ ПЛЮРАЛИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К ЕДИНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ

*Михаил Наумович Певзнер¹, Петр Анатольевич Петряков^{2✉},
Иван Владимирович Смертин³*

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

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0082-1795>

^{2✉} pap15@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9629-2524>

³ iwan.smertin2@gmail.com, <https://orcid.org/0001-7383-4549>

Аннотация. В статье в современном социокультурном контексте раскрываются различные аспекты многообразия в образовании. С учетом тенденций демократизации и гуманизации общество стремится к расширению многообразия, делает акцент на гетерогенности как катализаторе развития государства. В то же время в русле тенденции централизации общество и государство стремятся ограничить многообразие, видя в нем не только положительные стороны, но и опасности для социальной стабильности и сохранения единого ценностного пространства и культурно-национальной идентичности. В соответствии с этим вектором развития российского государства в последнее время в российском обществе усилилась потребность в создании в стране единого образовательного пространства. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление отношения студентов педагогических специальностей к феномену многообразия в образовательных организациях, а также к усилению тенденции стандартизации в системе образования. В опросе, проведенном методами интервью, онлайн-анкетирования и незаконченного предложения, приняли участие 127 студентов. Зафиксировано в целом положительное отношение респондентов к различным видам многообразия в школе. Участники опроса отметили преимущества культурного, социального и дидактического многообразия. Значительная часть респондентов считает себя подготовленными в теоретическом и методическом плане к работе в гетерогенной образовательной среде. Позитивной оказалась также оценка студентами идеи создания единого образовательного пространства в России, включая введение единых учебников, учебных планов и программ.

Ключевые слова: менеджмент многообразия, культурное многообразие, дидактическое многообразие, гетерогенная образовательная среда, единое образовательное пространство, образовательный стандарт.

Финансирование: научно-исследовательская работа выполнена в рамках грантового проекта РНФ № 22-28-01317 «Возможности и риски интернационализации регионального университета в реальном и виртуальном образовательном пространстве».

Для цитирования: Певзнер М. Н., Петряков П. А., Смертин И. В. Педагог в мире многообразия: от плюрализма педагогических идей к единому образовательному пространству // Человек и образование. 2023. № 2. С. 34–46. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027028-5>.

A TEACHER IN THE WORLD OF DIVERSITY: FROM PLURALISM OF PEDAGOGICAL IDEAS TO UNIFIED EDUCATIONAL SPACE

Mikhail N. Pevzner¹, Pyotr A. Petryakov²✉, Ivan V. Smertin³

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

¹ Mikhail.Pevzner@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0082-1795>

^{2✉} pap15@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9629-2524>

³ iwan.smertin2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7383-4549>

Abstract. The article reveals various aspects of diversity in education in the modern socio-cultural context. Taking into account the tendencies of democratization and humanization society strives to expand diversity, focuses on heterogeneity as a catalyst for the development of the state. In line with the centralization trend, society and the state seek to limit diversity, seeing in it not only positive aspects, but also dangers for social stability and the preservation of a single value space and cultural and national identity. In accordance with this vector of development of the Russian state in recent times in Russian society the need to create a single educational space has increased. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the attitude of the future teachers to the phenomenon of diversity in educational organizations, as well as to the strengthening of the trend of standardization in the education system. 127 students took part in the survey conducted via interviews, online questionnaires and the method of unfinished sentences. The survey revealed a generally positive attitude of respondents to various manifestations of diversity in school. The participants noted the advantages of cultural, social and didactic diversity. A significant part of respondents consider themselves theoretically and methodically prepared to work in a heterogeneous educational environment. The students' assessment of the idea of creating a unified educational space in Russia, including the introduction of unified textbooks, curricula and programs, is also positive.

Keywords: diversity management, cultural diversity, didactic diversity, heterogeneous educational environment, unified educational space, educational standard.

Financing: This work is supported by the Russian Science Foundation under grant No. 22-28-01317 "Opportunities and risks of internationalization of a regional university in real and virtual educational space".

For citation: Pevzner M. N., Petryakov P. A., Smertin I. V. A teacher in the world of diversity: from pluralism of pedagogical ideas to unified educational space // Man and Education. 2023; (2): 34–46. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027028-5>.

Теоретические основы исследования.

Проблема многообразия в обществе и образовании не является новой как в публичном дискурсе, так и в междисциплинарных научных исследованиях. Вместе с тем, во многих странах мира в последнее время продолжается дискуссия о различных аспектах многообразия, его противоречивом характере и потенциальных возможностях. Многие зарубежные исследователи (Грауманн О., Тиллманн К., Пренгель А., Крелл Г., Кнот А. и др.) утверждают, что любой человек ощущает себя более комфортно в гомогенной среде, чем в гетерогенном обществе. По мнению этих ученых, гомогенность, т.е. одинаковость, означает

ясность, предсказуемость, доверительность [1; 2; 3; 4; 5]. В связи с этим многие более охотно осуществляют коммуникацию и взаимодействие с людьми, которые имеют схожие с ними взгляды, интересы и убеждения. Можно предположить, что и многие педагоги также предпочли бы гомогенный класс, в котором обучались бы школьники с одинаковым уровнем интеллектуального и физического развития, с одинаковым социально-духовно-нравственным статусом, одинаковыми поведенческими реакциями. Реальность, однако, в современной системе образования совсем иная. Индивидуальное, культурное, религиозное, социальное и другие виды

многообразия реально существуют в системе образования, независимо от субъективных предпочтений педагогов, и при этом имеют тенденцию к непрерывному расширению. В одном и том же классе учитель может столкнуться с различными группами детей, имеющими особые образовательные потребности: инвалидами, мигрантами, особо одаренными, отстающими, общественно активными и пассивными. Следовательно, современный учитель должен владеть полидеминциональным подходом (от лат. *dimensio* — измерение, размер, размеренность, имеющий отношение к количественному выражению), основы которого должны закладываться в период обучения будущих педагогов в вузе. Термин «полидеминциональный подход» был впервые введен авторами в научный оборот и понимается как способность педагога осуществлять профессиональную деятельность в условиях многозадачности, когда ему одновременно приходится решать педагогические ситуации, разные по природе, характеру проявления и возможным последствиям. Такие ситуации могут быть связаны с физическими, ментальными, этнокультурными различиями обучающихся. Следствием этих различий могут быть неодинаковые реакции школьников на высказывания и стиль общения педагога, разные способы восприятия и обработки учебной информации, различные статусно-ролевые позиции учащегося в детском коллективе. В отличие от известных в педагогике индивидуального и дифференцированного подходов, при полидеминциональном подходе учитель не только учитывает индивидуальные и возрастные особенности учащихся, но и стремится раскрыть и развивать их личностный потенциал, обогащая тем самым поликультурную образовательную среду класса и формируя коллективное знание.

Наряду с полидеминциональным подходом в теории и практике образования используются и другие подходы, которые в своей совокупности с различных позиций рассматривают социальные, экономические и педагогические аспекты многообразия [6; 7]. В этом контексте существенен антидискриминационный подход, фокусирующий внимание на равноправии педагогов и учащихся, пред-

ставляющих различные гетерогенные группы, и отстаивающий их возможность, наряду с представителями доминирующего большинства, принимать участие в разных видах деятельности образовательной организации независимо от расы, этноса, пола, возраста, социального статуса. Данный подход стремится заложить правовые основы противодействия дискриминации и неравноправию.

Прагматический подход ориентирован на использование специфических особенностей гетерогенных групп для обеспечения как экономического, так и педагогического эффекта в образовательной организации. Так, например, в родительские комитеты школ могут привлекаться представители национальных диаспор, осуществляющие тесное взаимодействие с детьми и родителями-мигрантами с учетом их этнокультурных и психологических особенностей. Прагматический подход также обеспечивает конкурентные преимущества образовательной организации за счет возможности привлечения талантливых учащихся — представителей различных гетерогенных групп.

Антропологический подход предполагает восприятие любого человека как ценность, независимо от его социального статуса. Он направлен на раскрытие индивидуально-личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса в различных видах учебной и общественно полезной деятельности. Важной особенностью данного подхода является чувствительность к инаковости, толерантность к многообразию.

Таким образом, обобщая особенности представленных выше подходов, целесообразно подчеркнуть необходимость рассмотрения многообразия как предмета научного изучения и отметить требование приобретения педагогами новых компетенций в связи с его реализацией.

Подчеркнем, что наиболее значимым видом многообразия, которое в настоящее время можно наблюдать в обществах различных стран мира, является культурное многообразие. Развитие культурного многообразия в российском обществе выражается в определенной степени в различных концепциях и моделях поликультурного образования

и воспитания, которые получили распространение в отечественной педагогике в конце XX — начале XXI века. Культурное многообразие в России, в которой проживают представители более 180 национальностей, отличается, прежде всего, взаимопроникновением и взаимообогащением культур различных этносов и сосуществованием разных религий. В этой связи следует заметить, что еще во времена Советского Союза поликультурное образование и интернациональное воспитание были важными аспектами в государственной образовательной политике. В то же время необходимо отметить, что в настоящее время культурное многообразие в России, как и в других европейских странах, во многом связано со значительным ростом количества трудовых мигрантов, вынужденных переселенцев и беженцев.

С проблемой культурного многообразия во всех ее аспектах сталкиваются российские вузы, активно привлекающие к обучению иностранных граждан с целью повышения конкурентоспособности университетов на международном рынке научно-образовательных услуг. Так, в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого в настоящее время получают образование 1250 студентов из 55 стран мира. Такое количество иностранных обучающихся составляет около 10% от общей численности студентов дневного отделения. Осуществляя взаимодействие со студентами из разных стран мира, и руководство университета, и преподаватели должны учитывать их менталитет и особенности образа жизни. Национальные черты иностранных обучающихся могут выражаться в их жизненном ритме, стиле одежды, поведении и манерах, в отношении к окружающим и новым условиям проживания в стране пребывания, а также в «синдроме одиночества» и «культурном шоке».

Адаптация иностранных студентов в новой социокультурной среде является одной из важных задач образовательной политики вуза. При этом длительность периода социально-психологической адаптации студентов из различных стран мира, их удовлетворенность качеством получаемого образования и условиями проживания в России являются значимыми факторами, оказыва-

ющими влияние на состояние социально-психологического климата, корпоративной культуры организации, а также на имидж университета на международной арене. В соответствии с программой стратегического развития университета к 2030 году количество иностранных студентов в НовГУ должно достигнуть 3 600 человек.

Индивидуальные и групповые признаки разнообразия нашли отражение в дидактическом многообразии образовательных систем, моделей и технологий, построенных по принципам дифференциации и индивидуализации обучения. В своем научном исследовании Н. А. Алексеев выделил основания, по которым осуществляются индивидуализация и дифференциация обучения. По мнению ученого, в качестве таких оснований могут выступать: модели и критерии развития личности (самостоятельность, рефлексия, эмоции и др.); индивидуальные показатели психического развития (память, внимание и т.д.); интересы, способности и мотивация обучающихся к учебной деятельности; уровень обученности и обучаемости субъекта учебной деятельности; сформированность учебных компетенций [8]. Анализируя перечень оснований для индивидуализации и дифференциации, составленный Н. А. Алексеевым, необходимо отметить, что в нем не представлены первичные и вторичные признаки разнообразия, которые являются объектами изучения в педагогике, а также менеджменте многообразия, и которые имеют важное значение для организации учебно-воспитательного процесса в современных образовательных системах. Данные признаки многообразия, отнесенные к дидактическому многообразию, были впервые выделены известным американским ученым Р. Томасом. В качестве первичных характеристик ученый рассматривал «врожденные» различия, такие, как пол, физические возможности, возраст, национальность и др. Ко вторичным характеристикам многообразия Р. Томас относил те из них, которые приобретаются индивидом и могут изменяться в течение жизни: стиль работы и общения, индивидуальные и корпоративные ценности, образование и др. [9]. Дидактическое многообразие в современном образовании касает-

ся различных аспектов: вариативности содержания образования и педагогических технологий, множественности общественно-правовых форм, типов и видов образовательных учреждений, многоукладности внутренней жизни организации.

Наиболее ярко дидактическое многообразие проявилось в образовательной практике России в 90-е годы XX — начале XXI века. Повсеместно проводились педагогические эксперименты. Свои идеи развивали педагоги-новаторы (Ш. Амонашвили, С. Лысенкова, И. Волков, В. Шаталов, М. Щетинин, Е. Ильин и др.), создавались авторские школы («Мы — школа» В. А. Караковского, «Адаптивная школа» Е. А. Ямбурга, «Школа диалога культуры» В. С. Библера, С. Ю. Курганова, «Школа развивающего обучения» В. В. Давыдова, «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского и др.), апробировались многочисленные инновационные методики обучения, изучались лучшие зарубежные образовательные практики. Многообразие прочно вошло в жизнь педагогических коллективов, наполнив образовательные организации духом свободы и инновационного поиска. Но в эти годы, пытаясь отойти от однобразия советской школы, мы не заметили, как «с водой выплеснули ребенка». Неуправляемое экспериментирование без должного мониторинга качества образования, игнорирование воспитательной функции школы, субъективизм в отборе содержания, множество альтернативных учебников и педагогических концепций, огульное отрицание опыта прошлого, некритичное копирование зарубежных образцов привели к целому ряду негативных последствий.

Важным шагом в создании единого образовательного пространства России было принятие Государственной Думой поправок к закону «Об образовании в РФ» в сентябре 2022 года, который вводит для школ единые Федеральные образовательные программы вместо примерных и меняет порядок разработки учебников, содержание которых будет единым для учащихся всех школ России. Федеральная основная образовательная программа представляет собой единый документ, включающий федеральный учебный план, календарный график из рабочих

учебных программ, определяющий базовый уровень содержания образования («меньше этого давать школе нельзя, больше — пожалуйста»). Единые стандарты качества касаются гуманитарных предметов, а также системы воспитательной работы.

В русле нововведений реализуется проект «Школа Минпросвещения России». Речь идет о эталонной (идеальной) школе будущего, формирующей единые требования к образовательной среде, содержанию и качеству образования, единые общенациональные процедуры его измерения. В проекте «Школа Минпросвещения России» сформулированы критерии единого образовательного пространства по 8 магистральным направлениям («Знание», «Здоровье», «Творчество», «Воспитание», «Профориентация», «Учитель», «Школьный климат», «Образовательная среда»). По сути, эталонная школа — это общенациональная программа развития школ России, предполагающая поэтапный переход от базового к среднему и эталонному (полному) уровню в зависимости от исходного уровня, особенностей, сильных и слабых сторон организаций [10].

Таким образом, на современном этапе общественного развития происходит переход от плюрализма педагогических моделей и образовательных программ к созданию единого образовательного пространства, что усиливает тенденцию стандартизации и централизации образования. Это подтверждает А. И. Адамский, руководитель Института образовательной политики «Эврика»: «В образовательной политике сейчас все движется в сторону централизации, это отражение определенных общественных настроений, есть запрос на усиление роли государства» [11].

Тенденция стандартизации и централизации коснулась не только школьного, но и высшего педагогического образования. Министр просвещения С. С. Кравцов отмечает, что «сегодня важно обеспечить качество школьного образования по всей территории России, а ключевой фигурой, от которой это зависит, конечно, является учитель. Для нас нет различия, в каком вузе обучался педагог. Важен конечный итог — высокое качество и уровень подготовки учителей. Это — ключевая задача государственного уровня,

и ее достижение невозможно без формирования единого образовательного пространства, что позволит выполнить задачу по входению в первую десятку стран по качеству школьного образования» [12]. В этом контексте важно соблюсти баланс между сохранением единого образовательного пространства и дидактико-методическим многообразием при организации образовательного процесса в вузах и школах.

Материалы и методы исследования. С учетом характера обсуждения требований о соблюдении единого подхода к осуществлению предметной и методической подготовки будущих учителей представлялось интересным выявить отношение преподавателей вуза к образовательным и профессиональным стандартам, а также сравнить его с мнением студентов, обучающихся по педагогическим специальностям.

В фокусе внимания исследования, которое было проведено нами в 2022 году, находилось изучение мнения респондентов о том, как влияет стандартизация педагогического образования на индивидуальный стиль и творческую самореализацию преподавателя вуза в профессиональной деятельности. Результаты данного исследования, в котором приняли участие 84 преподавателя Новгородского государственного университета, осуществляющих подготовку педагогов, были представлены авторами в статье «Педагогическое образование в университете: от единого стандарта к методическому многообразию», опубликованной в журнале «Человек и образование». Опрос, который проводился методом онлайн-анкетирования с последующим анализом и обобщением результатов, выявил противоречивую оценку преподавателями тенденции стандартизации высшего педагогического образования. Подавляющее большинство опрошенных положительно оценили роль образовательных и профессиональных стандартов, поскольку они обеспечивают единые требования к образовательным результатам; способствуют методическому и технологическому многообразию, дают целевые и содержательные ориентиры преподавателю; обеспечивают высокое качество образования. Вместе с тем значительная часть респондентов от-

метили отрицательное влияние стандартов на профессиональную деятельность преподавателей, потому что они мешают инновационной деятельности преподавателя, ограничивают его творческие возможности [13].

Развернувшаяся в последнее время в обществе и системе образования дискуссия о многообразии в образовательных организациях, вариативности обучения и образовательных стандартах побудила авторов продолжить исследование и включить в состав респондентов не только научно-педагогических работников, но и студентов — будущих педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие 127 студентов педагогических профилей Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Методами исследования были интервью, онлайн-анкетирование и метод незаконченного предложения.

Результаты. Для сравнения отношения к образовательным стандартам преподавателей и студентов было проведено интервью с 20 респондентами, обучающимися по педагогическим специальностям на выпускных курсах бакалавриата и магистратуры. Как показали результаты интервьюирования, студенты, в отличие от педагогов высшей школы, оказались единодушны в оценке образовательных стандартов. Все интервьюируемые положительно отнеслись к введению стандартов в вузе и школе. По их мнению, школьников всей страны необходимо обучать по единым стандартам (100%), поскольку стандарты обеспечивают равенство шансов для абитуриентов (84%), определяют стабильные требования к обучающимся в образовательном процессе (73%), создают равные условия для обучающихся и облегчают их переход из одной школы в другую (78%). В то же время разная информация и различные способы ее интерпретации в разных учебниках мешают ученику составить единое представление об изучаемых фактах и явлениях (92%). Но при этом респонденты считают, что необходимо сохранить базовые и профильные программы (69%), учебники должны учитывать новые знания в мире, обществе и науке (87%), учебные планы должны быть едиными, но в то же время гибкими, учитывать запросы школьников и их родителей (76%).

Изучив мнение студентов о роли образовательных стандартов в создании единого образовательного пространства, авторы статьи поставили перед собой исследовательскую задачу — выявить отношение студентов к феномену многообразия в жизнедеятельности образовательных организаций. Для этого использовались метод онлайн-анкетирования и метод незаконченного предложения.

Как показали результаты анкетирования, подавляющее большинство респондентов (84%) рассматривают многообразие как позитивное явление, отмечая при этом, что многообразие позволяет представить альтернативные варианты решения проблем организации (62%); многообразие способствует проявлению индивидуальности и раскрытию творческого потенциала как педагогов, так и школьников (76%); многообразие побуждает организацию изменяться, адаптироваться к внешней среде и развиваться (68%); многообразие позволяет аккумулировать разносторонний опыт сотрудников, принадлежащих к различным гетерогенным группам (56%). По мнению респондентов, в педагогических коллективах, в которых соблюдаются гендерный баланс и работают представители разных поколений, возникает меньше деструктивных конфликтов (72%); наличие в педагогическом коллективе различных возрастных групп способствует продуктивному межпоколенному взаимодействию (64%), организации наставничества (78%) и более быстрой профессиональной и социально-психологической адаптации молодых специалистов (66%). Благодаря многообразию, по мнению опрошенных студентов, появляется возможность привлечения дополнительных кадровых, интеллектуальных, информационных ресурсов для реализации целей образовательной организации (54%); поликультурный состав педагогического и ученического коллектива, как считают респонденты, позволяет погружаться в различные типы культур, одновременно обучать и обучаться, а также использовать различные формы и методы образовательной деятельности, отражающие диалог различных культур (70%).

Только немногочисленная часть респондентов (16%) высказала критическое отноше-

ние к многообразию в образовательных организациях, полагая, что оно является почвой для различных конфликтов как в педагогическом, так и ученическом коллективах (12%), усложняет принятие управленческих решений (14%), отвлекает администрацию школы от решения актуальных проблем (10%). При этом 43% опрошенных отметили противоречивую природу многообразия, оценивая его как «одновременно позитивный и негативный фактор».

Следующий вопрос анкеты касался возможности управления многообразием в образовательных организациях. Все опрошенные считают такое управление возможным. В качестве способов управления были названы принятие правил внутреннего распорядка, ценностей корпоративной культуры, регламентов рабочих процессов (88%); реализация потенциала различных гетерогенных групп педагогов и школьников с учетом их этнокультурных и ментальных особенностей, компетенций и способностей, уровня физического и интеллектуального развития (76%); выстраивание индивидуальной траектории корпоративного обучения и воспитания (74%).

Исходя из сложившихся в обществе стереотипов о существующем страхе перед многообразием, студентам был задан вопрос о причинах таких страхов и способах его преодоления педагогическими средствами. В качестве причин сложившихся стереотипов были названы: невосприятие инаковости (48%); ожидание агрессивных проявлений от представителей других культур и этносов (62%); отсутствие толерантности (54%); отсутствие взаимопонимания между представителями различных поколений педагогов (82%); боязнь нового и необычного (56%); предпочтение пребывания в стабильной гомогенной среде (78%); не желание родителей совместного обучения их «нормальных» детей с детьми с особыми образовательными потребностями (74%). Средствами преодоления страха респонденты считают удовлетворение образовательных потребностей представителей гетерогенных групп (84%); создание необходимых условий для дифференциации образовательного процесса (68%); обогащение корпоративной культуры организации за счет индивидуаль-

ного вклада каждого сотрудника и учащегося (76%); развитие корпоративного духа организации (62%); гуманное отношение ко всем членам коллектива (82%); удовлетворение разнообразных образовательных потребностей представителей различных гетерогенных групп (78%).

В качестве наиболее распространенных видов конфликтов в гетерогенной среде образовательной организации респонденты выделили межличностные и межгрупповые конфликты на почве этнокультурного и языкового многообразия (86%); сложности межкультурной коммуникации (82%); межпоколенные конфликты в разновозрастных коллективах (78%); конфликты в среде иностранных обучающихся — представителей враждующих стран (84%); конфликты на почве различных культур и поведенческих моделей (58%); конфликты на почве несправедливого распределения поручений между мужчинами и женщинами (62%); межрелигиозные конфликты (74%); конфликты на почве полоролевой идентификации и различного понимания роли мужчины и женщины в организации (46%); конфликты на почве различного восприятия картины мира мужчинами и женщинами (48%).

Как показали результаты опроса, большинство студентов позитивно оценивают влияние гетерогенных групп на корпоративную культуру образовательной организации, полагая, что гетерогенный состав обогащает существующие в организации традиции и ценности (82%). Корпоративная культура, по мнению респондентов, обогащается за счет индивидуального вклада сотрудников, аккумуляции их опыта для решения проблемных ситуаций (78%), а также усиливает обмен профессионально значимой информацией, формами и методами педагогической работы (66%). Ряд респондентов отметили, что наличие гетерогенных групп способствует установлению толерантных отношений в педагогическом и детском коллективах (42%).

Для авторов исследования важно было установить оценку студентами степени своей подготовленности к работе в гетерогенной образовательной среде. Мнения респондентов разделились практически поровну: 55% опрошенных считают себя подготовленными к та-

кой работе, 5% — частично подготовленными, 40% отмечают отсутствие у них ряда необходимых компетенций, в числе которых они отмечают умение слушать и понимать других, проявлять индивидуальный подход к учащимся с особыми образовательными потребностями, объективность в оценке действий представителей гетерогенных групп, навыки общения с представителями различных культур, знание и понимание их этнокультурных особенностей.

Отношение к многообразию в образовательной организации было уточнено также с помощью метода незаконченного предложения. Респондентам было предложено закончить предложение: «К преимуществам многообразия я могу отнести...». Предложение было завершено следующими суждениями: разнообразие подходов к ученику; вариативность педагогических решений; содействие проявлению индивидуальности; сплочение педагогов и школьников — представителей разных культур; улучшение деловой коммуникации в педагогическом коллективе; комплементарность в деятельности управлеченческих, целевых и проектных команд; расширение профессиональных возможностей педагогического коллектива; приобретение разностороннего опыта педагогами и школьниками; дифференцированный подход к выполнению работ; разнообразие подходов к организации образовательного процесса; появление креативных идей и решений; благоприятный психологический климат.

Завершая предложение «Недостатками многообразия в образовательной организации, по моему мнению, являются...», студенты предложили следующие варианты окончания предложения: затруднение в принятии общих решений; отсутствие взаимопонимания между отдельными группами и индивидами; наличие межкультурных и языковых барьеров; отсутствие единого образовательного пространства; конфликты между педагогами и школьниками; отсутствие стабильности в школьном коллективе; непонимание организацией перспектив дальнейшего развития; необходимость создания дополнительных условий для успешной профессиональной деятельности педагогов и организаций образовате-

льного процесса; несогласованность в подборе методов и форм обучения школьников с особыми образовательными потребностями.

Обсуждение. В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено отношение студентов — будущих педагогов к проблеме многообразия в образовательной организации, а также к вопросу о создании единого образовательного пространства в России. Авторы зафиксировали в целом положительное отношение к различным видам многообразия в школе. В его пользу студенты привели убедительные аргументы, значительное количество которых свидетельствует о глубоком осмыслении преимуществ культурного, социального, дидактического и других видов многообразия в школах и вузах. Такую позицию респондентов можно объяснить тем, что в последние годы в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин уделяется большое внимание обучению детей с особыми образовательными потребностями, инклюзивному образованию, поликультурным аспектам воспитания. Поэтому вполне логично, что значительная часть опрошенных студентов считает себя подготовленными в теоретическом и методическом плане к работе в гетерогенной образовательной среде, несмотря на всю ее сложность и многоаспектность.

О достаточно глубоком знании по проблеме многообразия свидетельствуют предложенные студентами педагогические средства преодоления стереотипов и существующего в обществе и образовании страха перед многообразием, а также способы управления многообразием в образовательных организациях. Показательно, что студенты отметили не только роль многообразия в организации образовательного процесса, но и позитивно оценили влияние гетерогенных групп на обогащение корпоративной культуры образовательной организации, а также установление толерантных отношений в педагогическом и детском коллективах. Неожиданно позитивной оказалась оценка студентами в ходе интервью тенденции стандартизации в образовании, что можно объяснить результатом активного обсуждения в обществе и образовательных организациях проблемы

воссоздания единого образовательного пространства, введения единых учебников по гуманитарным предметам, единых учебных планов и программ.

Заключение. В мире социального, интеллектуального, культурного, религиозного, дидактического и других видов многообразия педагог обязан обеспечить равенство возможностей для каждого индивида, рассматривая при этом многообразие не как помеху, препятствие, а как ресурс развития личности учащегося и образовательной организации в целом. При этом педагог, осуществляя процесс управления многообразием в образовательных организациях, может столкнуться с тремя дилеммами. Во-первых, необходимо ли сохранять как данность выявленные учащихся различия или нивелировать их для того, чтобы интегрировать всех обучающихся в единую образовательную среду? Во-вторых, достаточно ли обеспечивать равные условия для всех субъектов образовательного процесса или же рассматривать их различия как ресурс для развития образовательной организации? В-третьих, следует ли выявлять и постоянно выделять различия или избегать их публичной «маркировки», в связи с опасностью проявления дискриминации?

На разрешение данных дилемм направлен менеджмент многообразия, который понимается как концепция управления, рассматривающая различия педагогов и учащихся не как недостаток, а как преимущество, которым можно воспользоваться для эффективного организационного развития современной школы. Менеджмент многообразия опирается на компетенции педагогов и учащихся, принадлежащих к различным гетерогенным группам, и идентифицирует их личностные потенциалы для использования во благо организации.

Отношение общества к многообразию в разные исторические периоды было различным. Его определяли тенденции демократизации и гуманизации, с одной стороны, и централизации и стандартизации — с другой. С учетом первой тенденции общество стремилось к расширению многообразия и культурного плюрализма, делало акцент на гетерогенности как позитивном явле-

нии, катализаторе общественного развития. Основным императивом тенденции демократизации является постулат «чем больше многообразия, тем лучше для общества». В то же время в русле тенденции централизации общество и государство стремятся ограничить многообразие, видя в нем не только положительные стороны, но и большие опасности для социальной стабильности и сохранения единого ценностного пространства и культурно-национальной идентичности [14].

В последнее время под влиянием общественно-политических, экономических и социально-педагогических факторов в российском образовании стала усиливаться тенденция централизации и стандартизации, что во многом вызвано потребностью в создании единого образовательного пространства. Воссоздание единого образовательного пространства в России сегодня рассматривается в качестве существенного инструмента обеспечения высокого качества среднего и высшего образования. Целями этого восстановительного процесса, по нашему мнению, являются:

- создание равных условий для всех обучающихся, независимо от социально-экономического статуса семьи, места расположения образовательной организации, условий для воспитания, развития и обучения ребенка;
- снятие адаптационных трудностей при переходе ученика в другую образовательную организацию;

– обеспечение выпускникам базового уровня знаний, необходимого для успешной сдачи ЕГЭ и других испытаний;

– создание ценностного, мировоззренческого фундамента общего среднего образования, формирующего у выпускника российскую государственную идентичность, системные знания о месте РФ в мире, ее исторической роли и территориальной целостности, социальную активность и ответственность, самостоятельность и критическое мышление.

Исходя из результатов проведенного исследования, можем согласиться с тем, что стандартизация в целом положительно влияет на развитие педагогического образования, потому что она способствует созданию единого образовательного пространства в стране и дает педагогам целевые, ценностные и содержательные ориентиры. Единые требования к содержательному наполнению образовательных программ стали называть «золотым стандартом знаний». Станет ли он по-настоящему золотым, покажет время. А педагог по-прежнему будет пребывать в мире многообразия, оно, безусловно, всегда будет присутствовать и в школьном классе, и в университетской аудитории.

Список источников

1. Грауманн О. Школа на пути к инклюзии. Критическая инвентаризация: монография / отв. ред. Л.М. Волосникова; пер. с нем. Н.Д. Иващенко. Тюмень: Издательство ТГУ, 2020. 448 с.
2. Tillmann K.-J. System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. Friedrich Jahresheft, 2004. S. 6–9.
3. Prengel A. Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? — Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts / Seitz S., Finnern N.-K. et al. Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, 2012. S. 16–31.
4. Krell G. Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus Verlag, 2007. S. 32–41.
5. Knoth A. Managing Diversity. Skizzen einer Kulturtheorie. Zur Erschließung menschlicher Vielfalt in Organisationen. Der Andere Verlag, 2006. S. 24–33.
6. Schmitt C., Tuider E., Witte M.D. Diversity Ansätze – Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen. Sozialmagazin, Heft 9/10, 2015. S. 7–13.
7. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Донина И.А. и др. Менеджмент многообразия. Великий Новгород: НГУ им. Яр. Мудрого, 2017. 451 с.
8. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Тюменский государственный университет, 1996. 216 с.
9. Thomas R. Management of Diversity – neue Personalstrategien für Unternehmen – Wie passen Giraffe und Elefant in ein Haus? 1 Auflage, Wiesbaden, 2001. S. 34.
10. Школа Минпросвещения России. Институт управления образованием РАО [сайт]. URL: <https://smp.iuorao.ru/> (дата обращения: 18.03.2023).
11. Агранович М.Г. Как будут работать школы по единым программам и учебникам? // Российская газета. 2022. № 210 (8858) [сайт]. URL: <https://rg.ru/2022/09/19/zolotye-slova.html> (дата обращения: 21.03.2023).
12. Педагогические кадры – основа развития образования и науки // Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова [сайт]. URL: <https://www.msu.ru/news/pedagogicheskie-kadry-osnova-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki.html> (дата обращения: 23.03.2023).
13. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г. Педагогическое образование в университете: от единого стандарта к методическому многообразию // Человек и образование. 2022. № 2 (71). С. 142–154.
14. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ушанова И.А. Многообразие в обществе и образовании: возможно ли управлять многообразием? // Человек и образование. 2018. № 2. С. 10–16.

References

1. Graumann, O. (2020) *School on the way to inclusion. Critical Inventory*: monograph. In: Volosnikov, L. M. (ed.). Translated from German by Ivashchenko, N. D. Tyumen: Publishing House of Tyumen State University. (In Russ.)
2. Tillmann, K.-J. (2004) System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. Friedrich Jahresheft, 2004. S. 6–9.
3. Prengel, A. (2012) Can Inclusive pedagogy fulfill the longing for justice? – Paradoxes of a democratic educational concept. In: Seitz, S., Finnern, N.-K. et al. *Inclusive equal justice? Inclusion and Educational Justice*. Bad Heilbrunn, pp. 16–31.
4. Krell, G. (2007) *Diversity Studies. Fundamentals and disciplinary approaches*. Frankfurt: Campus Verlag, pp. 32–41.
5. Knoth, A. (2006) *Managing Diversity. Sketches of a theory of culture. To promote human diversity in organizations*. Der Andere Verlag, pp. 24–33.
6. Schmitt, C., Tuider, E., Witte, M.D. (2015) Diversity approaches – achievements, ambivalences and challenges. *Sozialmagazin*, vol. 9/10, pp. 7–13.
7. Pevsner, M.N., Petryakov, P.A., Donina, I.A. et al. (2017) *Diversity management*. Veliky Novgorod: Yaroslav the Wise Novgorod State University. (In Russ.)
8. Alekseev, N.A. (1996) *Personality-oriented learning: issues of theory and practice*. Tyumen: Tyumen State University. (In Russ.)
9. Thomas, R. (2001) *Management of Diversity – new HR strategies for companies – How do giraffe and elephant fit into one house?* 1st Edition, Wiesbaden, p. 34.
10. *School of the Ministry of Education of Russia*. Institute of Education Management RAE. Available at: <https://smp.iuorao.ru/> (Accessed: 18 March 2023). (In Russ.)
11. Agranovich, M.G. (2022) *How will schools work according to unified programs and textbooks?* Rossiyskaya Gazeta, no 210 (8858). Available at: <https://rg.ru/2022/09/19/zolotye-slova.html> (Accessed: 21 March 2023). (In Russ.)
12. *Teaching staff is the basis for the development of education and science*. Lomonosov Moscow State University. Available at: <https://www.msu.ru/news/pedagogicheskie-kadry-osnovy-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki.html> (Accessed: 23 March 2023). (In Russ.)
13. Pevsner, M.N., Petryakov, P.A., Shirin, A.G. (2022) Pedagogical education at the University: from a single standard to methodological diversity. *Man and Education*, no. 2 (71), pp. 142–154. (In Russ.)
14. Pevsner, M.N., Petryakov, P.A., Ushanova, I.A. (2018) Diversity in society and education: is it possible to manage diversity? *Man and Education*, no. 2, pp. 10–16. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 24.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 15.05.2023; approved after reviewing on 24.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Певзнер Михаил Наумович

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

Петряков Петр Анатольевич

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

Смертин Иван Владимирович

Специалист по связям с общественностью Междисциплинарного центра открытого образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Pevzner Mikhail Naumovich

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

Petryakov Pyotr Anatolyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Technological and Artistic Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Smertin Ivan Vladimirovich

Public Relations Specialist of the Interdisciplinary Center for Open Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 316.74: 316.43: 373.1

doi: 10.54884/S181570410026373-5

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

*Людмила Николаевна Нугуманова¹, Лилия Авальевна Давлетшина², Расима Равиловна
Шамсутдинова³, Айгюль Зуфаровна Хурамшина^{4✉}*

^{1,2,3,4} Институт развития образования Республики Татарстан, Казань, Россия

⁴ Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Казань, Россия

¹ lyudmila.nugumanova@tatar.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1545-8132>

² davletshina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-0431>

³ tnd@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3447-1954>

^{4✉} aigulsuf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8384-0616>

Аннотация. В статье анализируются результаты экспертного опроса и анализа документов по проблематике полилингвального образования в Татарстане. Согласно результатам экспертного опроса, при отборе педагогических кадров в школы, реализующие полилингвальное образование, наиболее значимыми являются владение кандидатом иностранным и/или национальным языком преподавания, а также высокая квалификация в предметной области. Имеется ряд трудностей в методическом обеспечении полилингвального/билингвального обучения. Так, многие учебные пособия требуют серьезной доработки. Также существует необходимость совершенствования нормативно-правового обеспечения полилингвального образования. Проведенный в ходе исследования анализ документов показал, что имеются пробелы в документационном обеспечении исследованных общеобразовательных организаций, начиная с учредительных документов. Таким образом, полилингвальное/билингвальное образование в Республике Татарстан находится на стадии институционального становления и развития и испытывает трудности, решение которых возможно при деятельном участии системы высшего образования и грамотном учебно-методическом и документационном обеспечении.

Ключевые слова: полилингвальное образование, билингвальное образование, Республика Татарстан, Адымнар, поликультурная среда, социологическое исследование.

Для цитирования: Нугуманова Л. Н., Давлетшина Л. А., Шамсутдинова Р. Р., Хурамшина А. З. Проблемы и перспективы институционального становления полилингвального образования в Республике Татарстан // Человек и образование. 2023. № 2. С. 47–58. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026373-5>.

Original article

PROBLEMS AND PROSPECTS OF INSTITUTIONAL DEVELOPMENT OF POLYLINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Lyudmila N. Nugumanova¹, Lilia A. Davletshina², Rasima R. Shamsutdinova³, Aigyl Z. Khuramshina^{4✉}

^{1,2,3,4} Tatarstan Institute of Education Development, Kazan, Russia

⁴ Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan, Russia

¹ lyudmila.nugumanova@tatar.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1545-8132>

² davletshina@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-0431>

³ tnd@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3447-1954>

⁴ ✉aigulsuf@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8384-0616>

Abstract. The article analyzes the results of an expert survey and analysis of documents on the issues of multilingual education in Tatarstan. According to the results of the expert survey, when selecting teachers for schools that implement multilingual education, the most significant are the candidate's knowledge of a foreign and / or national language of teaching, as well as high qualifications in the subject area. There are a number of difficulties in the methodological support of multilingual / bilingual education in particular. Thus, many teaching aids require serious improvement. There is also a need to improve the legal and regulatory framework for multilingual education. The analysis of documents carried out in the course of the study showed that there are gaps in the documentation support of the studied educational organizations, starting from the constituent documents. Thus, polylingual / bilingual education in the Republic of Tatarstan is at the stage of institutional formation and development and is experiencing difficulties, the solution of which is possible with the active participation of the higher education system and competent educational, methodological and documentation support.

Keywords: polilingual education, bilingual education, Republic of Tatarstan, Adymnar, multicultural environment, sociological research.

For citation: Nugumanova L. N., Davletshina L. A., Shamsutdinova R. R., Khuramshina A. Z. Problems and prospects of institutional development of polylingual education in the Republic of Tatarstan // Man and Education. 2023; (2): 47–58. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026373-5>.

Введение. Объективный процесс глобализации общества и интеграция российского образования в мировое образовательное пространство и в то же время необходимость сохранения самобытности и языков народов России актуализируют вопросы владения не только русским языком, но и иностранными языками и языками народов, проживающих в нашей стране. В случае образовательной интеграции приоритет имеет не имманентная (терминальная) ценность языка, а его инструментальная ценность как средства получения образования.

Российская система образования длительное время была недостаточно ориентирована

на предметное изучение иностранного языка и языков народов России (русский язык как неродной), что не позволяло в полной мере осознать и прочувствовать важность владения ими. Инновационный подход, выразившийся в обучении иностранным и национальным языкам как инструменту освоения неязыковых предметов, позволяет формировать более глубокий интерес и устойчивые лингвистические знания обучающихся [1]. Российские регионы ведут работу по внедрению полилингвального и/или билингвального обучения в общеобразовательные организации. Ход этого процесса требует научного и управлеченческого контроля, а про-

блемы, которые возникают, — своевременного решения. Эта необходимость определила актуальность нашего исследования.

Во исполнение приказа Министерства образования и науки Республики Татарстан от 22 декабря 2021 г. № под-1732/21 «Об утверждении Государственного задания учредителя для государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования “Институт развития образования Республики Татарстан” на 2022 год» сотрудниками информационно-аналитического отдела ИРО РТ проведено прикладное научное исследование «Полилингвальное образование в Республике Татарстан: проблемы и перспективы». Объектом исследования стало полилингвальное образование в Республике Татарстан, предметом — реализация образовательными организациями Республики Татарстан полилингвального обучения. Базу исследования составили образовательные организации Республики Татарстан, реализующие полилингвальное и/или билингвальное обучение.

Целью исследования явились выявление проблемы и перспективы развития полилингвального обучения в образовательных учреждениях Республики Татарстан. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. определить нормативную правовую основу полилингвального образования в образовательных организациях Республики Татарстан;
2. описать состояние полилингвального обучения в образовательных организациях Республики Татарстан;
3. выявить проблемы полилингвального обучения в образовательных организациях Республики Татарстан;
4. представить основные перспективы развития полилингвального образования в Республике Татарстан.

Обзор литературы. В основе системы полилингвального образования в Татарстане лежат педагогические и социологические исследования как фундаментального, так и прикладного характера.

Социологический подход, дающий обоснование использованию национального языка в обучении и коммуникациях как показателю

качества социального капитала региона, представлен в работах М. А. Нураева. В монографии «Качество социального капитала полиэтнического региона: междисциплинарный и полипарадигмальный анализ» язык рассматривается как общественное явление, при этом основное внимание уделяется языковой политике. Автор выделяет три принципа языковой политики в полиэтническом регионе, каким является и Татарстан: 1) строгое и неукоснительное соблюдение равноправия всех национальных культур и языков; 2) режим двуязычия в официальных сферах жизнедеятельности регионального полиэтнического сообщества при равноправии татарского и русского языков; 3) предоставление реальных возможностей получения образования на родном языке всем достаточно крупным этническим меньшинствам, если они этого пожелают [2, с. 80].

Рассматривая язык как общественное явление, М. А. Нураев видит в языковом поведении населения Республики Татарстан усиление тенденции к глобализации хозяйственной практики народов, что, по его мнению, является возможной причиной переориентации на «триязычную» модель: «помимо бюрократизированной политики в сфере изучения татарского языка в школах, очевидно, есть и другие, быть может, более важные факторы, способствующие переориентации этнических сообществ РТ в сфере деловой, профессиональной и карьерной практики с моно- и билингвистической моделями языкового поведения на триязычную модель» [2, с. 115–116].

Социологический подход реализован в рассмотрении полилингвального образования как социального явления и отражения состояния поликультурного развития российского общества. А. К. Еликоева в результате социологического анализа данной сферы пришла к следующим выводам: «Социальные функции национальных языков достаточно узки не только на уровне межэтнического, но и внутриэтнического взаимодействия; слабая динамика расширения социальных функций национального языка обусловлена представлениями большинства социальных групп о его невысокой востребованности для социальной самореализации индивида; низкий интерес к изучению национальных

языков и культур со стороны русского населения и части самого титульного этноса связан не с количеством, а с качеством преподавания этих языков» [3, с. 94]. Следует отметить, что низкий уровень интереса к обучению на родном языке сохраняется: в 2021/2022 учебном году показатель обучения на татарском языке по Татарстану составил 24% [4].

Рассмотрение полилингвизма как социального глобализационного процесса представлено в монографии коллектива авторов «Полилингвальное образование в эпоху постграмотности» [5].

Постграмотность рассматривается авторами в двух аспектах. Во-первых, она предполагает совершенное владение родным языком. Во-вторых, постграмотностью в ее лингвистическом значении является также «грамотность в отношении второго, третьего и многих других языков, освоение которых осуществляется человеком после того, как он овладел родным, или материнским, языком» [5, с. 27].

Базовым принципом полилингвальной модели поликультурного образования определяют функциональное многоязычие, то есть «преподавание на одном и том же образовательном этапе одной части предметов на родном (нерусском) языке, второй — на русском языке, третьей части — на иностранном» [6, с. 224]. Поликультурное образование в российских условиях определяется как приобщение подрастающего поколения к культуре малого этноса, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности и умения жить в многокультурной среде [6].

Одновременно учеными исследуются правовые основы поликультурного образования в Российской Федерации [7; 8]. М. В. Лотфуллин показал, что существует достаточная правовая база для обучения на родном национальном языке. В качестве примера он приводит обучение на татарском языке. Г. Д. Гуторова утверждает, что «в настоящее время в Российской Федерации имеется необходимая нормативно-правовая база для реализации полилингвального образования — осуществления в школе учебно-воспитательного процесса на трех языках: русском, родном и иностранном» [7, с. 70]. Принятие правового акта,

описывающего принципы, структуру, концепцию полилингвального образования в регионе, очевидно, дало бы больше возможностей для его реализации.

Безусловно, активно разрабатывается проблема полилингвизма, полилингвального образования в рамках педагогической и психологической наук [1]. В полилингвальном/билингвальном обучении подчеркивается его метапредметный характер, способствующий синтетическому эффекту от сочетания процессов изучения языка и преподавания учебных предметов на языке. Заметное место в исследовании педагогических подходов в условиях поликультурного общества занимает выявление этнокультурной компетентности педагога и возможностей его развития [9; 10]. В рамках исследования полилингвального образования этнокультурная педагогика выступает как один из элементов, позволяющих содержательно наполнить процесс обучения. Система дополнительного профессионального образования, в свою очередь, становится пространством моделирования поликультурной образовательной среды [11]. В современных публикациях представлен зарубежный опыт и опыт некоторых регионов России по внедрению полилингвального и/или билингвального обучения и его анализ. А. М. Калкаван обобщает: «На сегодняшний день по модели полилингвального образования составлен, издан, опробован и одобрен педагогическим сообществом полный цикл учебников и учебно-методической литературы. Данный Проект получил широкое распространение на всем Северном Кавказе, Башкортостане и в ряде других регионов» [12, с. 121].

Наиболее системно концепция развития полилингвального образования в Республике Татарстан представлена в работах Ф. Г. Ялалова [13]. Центром татарстанского полилингвального образовательного кластера «Адымнар» стал открытый в 2020 году полилингвальный комплекс «Адымнар» на базе школы № 165 г. Казани с углубленным изучением английского языка [12, с. 82]. Татарстанский полилингвальный кластер «Адымнар» из 7 полилингвальных образовательных организаций будет работать в рамках единой концепции, представляющей со-

бой инвариантное ядро полилингвального образования [13, с. 85].

Из запланированных в рамках кластера «Адымнар» образовательных организаций на сегодняшний день начали функционирование три. Процесс становления системы полилингвального образования в Татарстане как социальный процесс его институционализации вызывает интерес социологического и педагогического сообществ. Возникающие в ходе этого становления проблемы, а также перспективы полилингвального образования в регионе стали предметом настоящего исследования.

Материалы и методы. Для сбора эмпирической информации в рамках настоящего исследования были применены опросный метод (экспертное интервью) и анализ документов.

Экспертное интервью. В качестве экспертов выступили руководители образовательных организаций Татарстана, реализующих полилингвальное и/или билингвальное обучение. На основе открытых данных исследователями был составлен список из соответствующих образовательных организаций (далее — ОО) Республики Татарстан, осуществляющих полилингвальное/билингвальное обучение. Выборочная совокупность экспертного интервью составила семь руководителей данных ОО. Социальный портрет экспертов выглядит следующим образом. Преимущественно это представители возрастной категории 30–50 лет, с общим стажем работы более 20 лет, имеющие высшее педагогическое образование. Отметим их существенный разброс в опыте руководящей работы: есть эксперты с опытом менее 3 лет (42%), но большинство — более 3 лет (57%), из них 28% — более 15 лет. Невысокий опыт руководства образовательной организацией с полилингвальным/билингвальным обучением: он составил менее 3 лет у 85% экспертов. Это объясняется недавним возникновением образовательных организаций соответствующего направления обучения.

Экспертный опрос проводился в виде формализованного интервью, индивидуально, с использованием электронных Яндекс-форм. Гайд-интервью включал в себя 11 открытых вопросов о полилингвальном/билингвальном обучении.

Анализ документов. В качестве вспомогательного эмпирического метода применен

качественный анализ документов. Были проанализированы официальные документы образовательных организаций, размещенные на их официальных сайтах. Метод был ранее апробирован для исследования документационного обеспечения управления учебным процессом [14].

Предметом анализа документов стала представленность в учредительных и локальных нормативных актах образовательных учреждений положений, регулирующих полилингвальное/билингвальное обучение, на сайтах этих образовательных организаций.

Результаты исследования. Формализованное экспертное интервью позволило выявить мнения руководителей образовательных организаций, реализующих полилингвальное и/или билингвальное обучение, относительно проблем и перспектив полилингвального образования в Республике Татарстан.

Все опрошенные эксперты сходятся в определении понятия полилингвального образования. Респонденты отмечают в качестве его существенного признака изучение предметов на нескольких языках: национальном и/или иностранном. Некоторые эксперты уточняют, что языки являются не целью, а средством обучения.

Оценивая состояние полилингвального обучения, эксперты работали в следующих направлениях: нормативно-правовое обеспечение, кадровое обеспечение, учебно-методическое обеспечение, отношение родителей обучающихся.

Результаты опроса показывают, что при отборе кадров в руководимые образовательные организации эксперты преимущественно ориентируются на следующие показатели:

- владение языком преподавания на высоком уровне (86% опрошенных);
- высокая квалификация в предметной области (43%);
- педагогический опыт, умение публично выступать, готовность к инновациям (по 14%).

Чуть более половины опрошенных руководителей ОО (57%) отмечают трудности в кадровом обеспечении полилингвального/билингвального обучения. «Сложности есть, так как не хватает опытных специалистов, педагогов в целом» — отмечается в одном из ответов. Директора школ глубоко рассматривают кадровую проблему, опре-

деляя ее причины: «Некоторые трудности связаны с тем, что вузы еще не выпустили «предметников» с одинаково хорошими языковыми и предметными компетенциями, способных преподавать предметы на английском и татарском языках». В основном описанные проблемы выражаются в недостаточно высоком уровне владения языками учителями неязыковых предметов. При этом критерии языковой компетенции учителя директорами школ формулируются недостаточно четко, указывается, что «учителя должны хорошо знать язык преподавания», иногда указывают на уровень «С1» как минимальный. С уровнем языковой подготовки связывают и трудности педагогов: сложность работы в классе на иностранном или национальном языке без деления на подгруппы по уровню подготовленности; трудности в освоении CLIL. Напомним, CLIL (Content and Language Integrated Learning) — термин, описывающий обучающие методики в условиях преподавания предметов на иностранных языках. CLIL преследует две цели, а именно: изучение предмета посредством иностранного языка и изучение иностранного языка через преподаваемый предмет [1].

Обеспеченность учебными изданиями для полилингвального/билингвального обучения большинство экспертов (43%) оценили положительно, еще 29% частично удовлетворены обеспечением, остальные — не удовлетворены. Основная причина неудовлетворенности заключается не в отсутствии учебников и методичек, а в недостаточном учете специфики языка в переводных изданиях (проблема «bad English»). Эксперты также отмечают недостаточность контрольно-измерительных материалов (КИМов).

Оценивая интерес родителей и законных представителей обучающихся к руководимой образовательной организации, эксперты в качестве центрального мотива выделяют именно возможность полилингвального/билингвального обучения (100%). Помимо этого, респонденты называют «высокий уровень подготовки по предметам, высокое качество образовательных услуг, выдающиеся достижения учеников» — 100% опрошенных, «сильный педагогический состав» — 57%,

«престиж, авторитетность школы» — 57%, хорошее оснащение образовательной организации — 48%.

Наиболее важной характеристикой современного состояния полилингвального образования является его нормативно-правовое обеспечение. Эксперты в своих ответах назвали ряд нормативных документов федерального, регионального, муниципального и локального уровней, которые определяют возможность использования национального и/или иностранного языков для преподавания отдельных предметов в руководимой образовательной организации.

Указав внушительный список правовых актов федерального, международного, регионального и локального уровней, эксперты в большинстве своем отмечают отсутствие пробелов в нормативно-правовом обеспечении полилингвального/билингвального образования (57%). При этом эксперты обозначают и некоторые недочеты в нормативном регулировании. «Пробелы имеются в отражении специфики образовательных учреждений, в том числе особенностях составления образовательной программы». Косвенно на наличие пробелов указывает пожелание одного из директоров: «Предусмотреть повышение заработной платы учителей, преподающих предметы с использованием системы CLIL».

Документационное обеспечение управления учебным процессом является существенным показателем менеджмента в образовательной организации [14]. Полилингвальное образование в Республике Татарстан находится на стадии институционального становления и развития [15], в настоящее время реализуется соответствующее обучение, создаются новые организационные формы: появляются полилингвальные комплексы, образовательные организации переводятся с муниципального подчинения на уровень регионального подчинения. Однако говорить об устойчивом состоянии, институционализированности полилингвального образования в Республике Татарстан еще рано.

Состояние нормативно-правового обеспечения полилингвального обучения в образовательных организациях, выявленное на основе анализа документов, подтверждает

недостаточную институционализированность рассматриваемого явления.

На сайтах практически всех рассматриваемых учебных заведений представлены учредительные документы: устав, лицензия и свидетельство о государственной аккредитации. 23% организаций не имеют лицензии и/или государственной аккредитации и/или аккредитованы не все программы, реализуемые в образовательной организации. Например, выявлено, что учреждение реализует все уровни общего образования (учебный план на учебный год свидетельствует о наличии учебных классов с 1-го по 11-й), а государственная аккредитация выдана на начальное и основное общее образование.

Анализ уставов образовательных учреждений показал, что пункт об обучении на иностранном или национальном языке присутствует в тех организациях, в названии которых обозначено полилингвальное образование — таких ОО оказалось 39%.

Основным источником нормативного регулирования полилингвального/билингвального обучения в образовательной организации является такой локальный нормативный акт, как Положение о языках обучения — 100% всех рассмотренных сайтов содержат данный документ.

В учебных планах 23% образовательных организаций представлена реализация полилингвального/билингвального обучения, обозначены траектории для конкретных классов — это образовательные организации, включенные в комплекс полилингвального образования «Адылнар». Непосредственно в учебных планах мы находим указание на осуществление обучения по полилингвальной траектории с применением методики CLIL.

Среди локальных нормативных актов имеются другие документы, содержащие нормы правовых отношений сторон образовательного процесса относительно полилингвального/билингвального обучения. В частности, это Порядок приема детей в образовательную организацию. Некоторые пункты в документе определяют правила отбора детей в полилингвальные и билингвальные классы, описывают условия выбора траектории обучения.

Таким образом, состояние документационного обеспечения образовательных организаций, осуществляющих полилингвальное/билингвальное обучение, демонстрирует поиск и находки для совершенствования нормативно-правового обеспечения обучения на иностранных и национальных языках.

Эксперты, отвечая в рамках интервью на вопрос о проблемах и задачах в реализации полилингвального/билингвального образования, на которые они хотели бы обратить внимание, в числе прочих называют нормативное обеспечение — 29% опрошенных (см. рисунок 1). «Разработать совместный план сетевого взаимодействия всех полилингвальных школ, разработать единую систему нормативной документации», — предлагает один из руководителей ОО.

Наиболее часто среди волнующих экспертов проблем, однако, звучит языковая подготовка учителей-предметников — 57% экспертов так или иначе стремятся обратить внимание исследователей на этот вопрос. Вот некоторые мнения респондентов: «Требуется реальное обучение учителей применять систему CLIL на практике, знакомство с лучшими мировыми практиками (Уэльс, Казахстан, Канада)», «Всем новым педагогам следует пройти хорошие курсы повышения квалификации по полилингвальному образованию, изучить методику CLIL (теорию и практику), создать максимально полилингвальную среду, увеличить языковую практику, привлечь носителей языка». Следует отметить, что при указании именно на эту проблему эксперты дали наиболее развернутый ответ, что в рамках методики интервьюирования свидетельствует о ее доминировании в сознании респондентов.

Ряд экспертов также указали на задачу более качественного учебно-методического и полилингвального/билингвального обучения (43%). Опрошенные руководители ОО заявляют о необходимости разработки «учебно-методических и дидактических комплексов для осуществления полилингвального образования, готовое поурочное планирование и КИМы», «образовательной программы и программы воспитания». Не обходят стороной респонденты и экономическую сторону

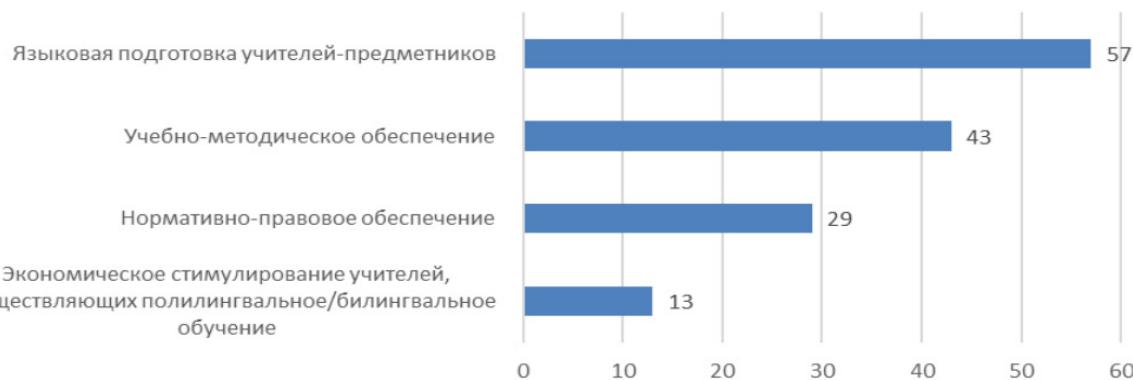


Рис. 1. Вопросы полилингвального образования, на которые необходимо обратить внимание, в % к числу опрошенных

вопроса: они считают «повышение оплаты труда педагогов, работающих по полилингвальному направлению» одной из важнейших задач.

В оценке перспективы развития полилингвального образования в Республике Татарстан эксперты оказались единодушны. Они прогнозируют его развитие и повышение престижности. «Перспектив много, ожидаем самых больших достижений в педагогике полилингвального образования», — коротко отвечает один из экспертов. «В целях обеспечения конкурентоспособности страны и ее граждан считаем, что полилингвальное образование необходимо развивать. Интеграция в мировое экономическое пространство не представляется возможной без знания мировых языков, в частности английского языка. Актуальной задачей современного полилингвального образования является обеспечить успешную интеграцию в мировое образовательное пространство и обеспечение доступа учащихся к актуальной информации на любом из трех языков: татарском, русском, английском языках», — развернуто объясняет другой эксперт.

Для всех ответов руководителей ОО на вопрос о будущем полилингвального образования характерен позитивный, бодрый настрой, что в рамках метода интервью свидетельствует об искреннем характере представленных прогнозов. «В республике уже активно поддерживают эту идею, я думаю, что это только начало», — это мнение достаточно точно от-

ражает основную направленность развития полилингвального образования в Татарстане.

Ценным представляется особое мнение одного из экспертов о необходимости обеспечения преемственности полилингвального образования в системе «школа–вуз».

Таким образом, проведенный анализ документов и результатов экспертного интервью показал наличие ряда проблем и позволил обозначить перспективы развития полилингвального обучения в образовательных учреждениях республики. Следует отметить, что представленные проблемы и вопросы, на которые обращают внимание эксперты, не являются критическими, скорее демонстрируя естественный процесс становления нового вида обучения, востребованного современным обществом, обусловленного потребностями его прогрессивного развития. Эксперты сходятся во мнении о перспективности полилингвального образования в Республике Татарстан.

Обсуждение и заключение. Анализ научной литературы, нормативно-правовых источников, локальных документов образовательных организаций, результатов экспертного интервью показали следующее.

Полилингвальное образование в Республике Татарстан находится на стадии институционального становления и развития:

— оно является объективным современным направлением социального развития на уровне региона, страны и в глобальном масштабе;

- на международном, федеральном и региональном уровнях создана необходимая нормативно-правовая база для развития полилингвального образования в республике;
- начата реализация полилингвального образования посредством реализации Концепции полилингвального комплекса «Адымнар — путь к знанию и согласию».

Руководители образовательных организаций, в которых реализуется полилингвальное/билингвальное обучение, хорошо понимают его суть и видят основные проблемы в его реализации:

- нормативная (недостаточная унифицированность нормативных документов, регулирующих полилингвальное/билингвальное образование);
- кадровая (отсутствие специальной подготовки в вузах);

- учебно-методическая (недостаточное качество перевода аутентичных учебников на языки, недостаточность КИМов).

Анализ документов образовательных организаций также подтвердил отсутствие единства в локальном документационном обеспечении полилингвального/билингвального обучения.

Опрос экспертов продемонстрировал деятельность заинтересованность руководителей общеобразовательных организаций полилингвального/билингвального формата в преодолении возникающих проблем и дальнейшей реализации концепции полилингвального образования в Республике Татарстан, что положительно определяет его перспективу развития.

Список источников

1. Усманова З.Ф., Заяц Т.В., Мукажанова Г.Ж. Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. Москва, июнь 2017 г. Москва: Буки-Веди, 2017. С. 94–97.
2. Нураев М.А. Качество социального капитала полизнтичного региона: междисциплинарный и полипарадигмальный анализ: монография. Казань: Офсет-Сервис, 2015. 192 с.
3. Еликоева А.К. Общественное мнение о полилингвальной системе образования в Российской Федерации: Этносоциологический анализ // Теории и проблемы политических исследований. 2012. № 4. С. 79–98.
4. Министерство образования и науки Республики Татарстан: официальный сайт. URL: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2114475.htm> (дата обращения: 22.12.2022).
5. Гудова М.Ю., Гудов В.А., Гузикова М.О. и др. Полилингвальное образование в эпоху постграмотности / Уральский государственный педагогический университет, Научная группа «Полилингвизм в эпоху постграмотности». Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2021. 230 с.
6. Шамсутдинова Р.Р., Шамсутдинова И.И. Формирование языковой личности в полилингвальной среде / Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия: сб. материалов междунар. научно-практической конференции, Казань, 11 декабря 2019 года. Казань: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова, 2019. С. 222–225.
7. Гуторова Г.Д. Вопросы нормативно-правового обеспечения полилингвального образования // Научный Татарстан. 2021. № 4. С. 65–71.
8. Лотфуллин М.В. Правовые основы поликультурного образования в Российской Федерации // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25758> (дата обращения: 31.04.2023).
9. Давлетшина Л.А., Кондратьева Н.Б., Самойлова А.В. Формирование этнопедагогической компетентности в условиях поликультурности: региональный опыт // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 3. С. 93–100.

10. Латыпова В.М., Муртазина Г.Р. Анализ реализации программ этнокультурной направленности в общеобразовательных организациях Республики Татарстан на современном этапе / Этнопедагогический ежегодник: сб. науч. статей. Вып. 13. Чебоксары: Чувашский государственный ГПУ им. И.Я. Яковлева, 2022. С. 37–42.
11. Нугуманова Л.Н. Моделирование поликультурной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования // Корееведение в России: направление и развитие. 2020. Т. 1. С. 113–116.
12. Калкаван А.М. Перспективы развития полилингвального образования в Республике Татарстан / Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики. IV Междунар. научно-практ. конференция, Елабуга, 23 октября 2020 года. Елабуга: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. С. 118–122.
13. Ялалов Ф.Г. Основы полилингвального образования. Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2021. 192 с.
14. Зинурова Р.И., Хурамшина А.З., Хурамшин И.Г. Менеджмент высшей школы: документационное обеспечение управления учебным процессом // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 14. С. 234–238.
15. Постановление Государственного Совета Республики Татарстан 14.12.2020 № 8-51-6-ПК «О перспективах развития полилингвального образования в Республике Татарстан». URL: https://gossov.tatarstan.ru/file/gossov/docs/other_11130.pdf (режим доступа: свободный) (дата обращения: 07.09.2022).

References

1. Usmanova, Z.F., Zayats, T.V., Mukazhanova, G.Zh. (2017) Implementation of CLIL technology in conditions of polylingual education. In: *Philology and Linguistics in the Modern World: Materials of the I Intern. Scientific Conf.*, June 2017, Moscow, Buki-Vedi, pp. 94–97. (In Russ.)
2. Nugaev, M.A. (2015) *The quality of social capital of a multi-ethnic region: interdisciplinary and poly-paradigm analysis*. Kazan: Ofset-Servis. (In Russ.)
3. Elikoeva, A.K. (2012) Public opinion on polylingual educational system in the Russian Federation. *Theories and Problems of Political Research*, no. 4, pp. 79–98. (In Russ.)
4. Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan. Available at: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2114475.htm> (Accessed: 22 January 2022). (In Russ.)
5. Gudova, M.Yu., Gudov, V.A. et al. (2021) *Polylingual education in the era of post-literacy*. Ural State Pedagogical University. Scientific group «Polylingualism in the era of post-literacy», Yekaterinburg, Ural SPU. (In Russ.)
6. Shamsutdinova, R.R. (2019) Formation of a linguistic personality in a polylingual environment. Legal basis for the functioning of state and regional languages in the conditions of bilingualism and multilingualism. In: *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 11 December, 2019, Kazan, pp. 222–225. (In Russ.)
7. Gutorova, G.D. (2021) Issues of regulatory and legal support of polylingual education. *Scientific Tatarstan*, no. 4, pp. 65–71. (In Russ.)
8. Lotfullin, M.V. (2016) The legal basis of the multicultural education in the Russian Federation. *Modern Problems of Science and Education*, no. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25758> (Accessed: 31 April 2023). (In Russ.)
9. Davletshina, L.A., Kondratyeva, N.B., Samoilova, A.V. (2021) Formation of ethnopedagogical competence in conditions of multiculturalism: regional experience. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, no. 3, pp. 93–100. (In Russ.)
10. Latypova, V.M., Murtazina, G.R. (2022). Analysis of the implementation of ethno-cultural programs in general education organizations of the Republic of Tatarstan at the present stage. In: *Collection of Scientific Articles*. Cheboksary, Chuvash SPU, iss.13, pp. 37–42. (In Russ.)

11. Nugumanova, L.N. (2020) Modeling polycultural educational environment in the system of additional professional education. *The Journal of Direction and Development of Korean Studies Studies in Russia*, vol. 1, pp. 113–116. (In Russ.)
12. Kalkavan, A.M. (2020) Prospects for the development of multilingual education in the Republic of Tatarstan. In: *Modern Problems of Philology and Methods of Teaching Languages: Theory and Practice: IV International Scientific and Practical Conference*, Elabuga, October 23, 2020. Elabuga, pp. 118–122. (In Russ.)
13. Yalalov, F.G. (2021) *Foundations of polylingual education*. Kazan, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, (In Russ.)
14. Zinurova, R.I., Khuramshina, A.Z., Khuramshin, I.G. (2013) Higher school management: documentation support for educational process management. *Bulletin of the Kazan Technological University*, vol. 16, no. 14, pp. 234–238. (In Russ.)
15. Decree of the State Council of the Republic of Tatarstan 14.12.2020 No. 8-51-6-PK «On the prospects for the development of multilingual education in the Republic of Tatarstan». Available at: https://gossov.tatarstan.ru/file/gossov/docs/other_11130.pdf (Accessed: 7 September 2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.05.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 01.05.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Нугуманова Людмила Николаевна

Доктор педагогических наук, ректор Института развития образования Республики Татарстан, Казань

Давлетшина Лилия Аваньевна

Кандидат социологических наук, начальник информационно-аналитического отдела Института развития образования Республики Татарстан, Казань

Шамсутдинова Расима Равиловна

Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой татарского языка и литературы Института развития образования Республики Татарстан, доцент кафедры национальных и глобальных медиа Института социально-философских наук и массовых коммуникаций Казанского федерального университета, Казань

Хурамшина Айгюль Зуфаровна

Кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник информационно-аналитического отдела Института развития образования Республики Татарстан, доцент кафедры социально-гуманистических дисциплин Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Казань

Information about the authors:

Nugumanova Lyudmila Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Rector of Tatarstan Institute of Education Development, Republic of Tatarstan, Kazan

Davletshina Lilia Avalievna

Candidate of Sociological Sciences, Head of Information and analytical department, Tatarstan Institute of Education Development, Republic of Tatarstan, Kazan

Shamsutdinova Rasima Ravilovna

Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Tatar Language and Literature, Tatarstan Institute of Education Development, Republic of Tatarstan; Associate Professor, Department of National and Global Media, Institute of Social Philosophical Sciences and Mass Communications, Kazan Federal University, Kazan

Khuramshina Aigyl Zufarovna

Candidate of Sociological Sciences, Leading Research Scientist of Information and analytical department, Tatarstan Institute of Education Development, Republic of Tatarstan; Associate Professor, Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan

Вклад авторов:

Нугуманова Л.Н. – постановка научной проблемы, стратегическое управление исследованием, разработка концепции статьи.

Давлетшина Л.А. – формирование программы социологического исследования, формулирование вопросов экспертного опроса, организация исследования, редактирование текста статьи.

Шамсутдинова Р.Р. – обзор нормативно-правовой базы исследования, формирование базы вопросов для экспертного интервью, организация сбора эмпирических данных.

Хурамшина А.З. – обзор литературы, статистический и содержательный анализ результатов экспертного опроса, научный анализ документов общеобразовательных организаций, подготовка текста статьи.

Contribution of the authors:

Nugumanova L.N. – formulation of the scientific problem, strategic management of research, development of the concept of the article.

Davletshina L.A. – formation of the sociological research program, the formulation of expert survey questions, control and tactical management of the research, editing the text of the article.

Shamsutdinova R.R. – formulation of the scientific problem, review of the regulatory legal framework, formation of a database of questions for expert interviews, organization of a survey. Conflict of interests.

Khuramshina A.Z. – literature review, statistical and meaningful analysis of the results of an expert survey, scientific analysis of documents of educational institutions, preparation of the text of the article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.013.42

doi: 10.54884/S181570410026346-5

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ И РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Светлана Алексеевна Расчетина¹, Анна Дмитриевна Абашина^{2✉},
Елена Владимировна Титова³*

^{1,2,3} Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

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

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

³ ev-titova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме выявления потенциальных возможностей синергетической методологии для исследования социально-педагогической деятельности как особой системы, трансформирующейся под влиянием нестабильных условий социума. Подчеркнуто, что в настоящее время изменяется предметная область социально-педагогической деятельности, характеризующаяся тенденцией стихийной социализации детей, что влияет на ее пространственно-временные условия, так как пространство детских проблем расширяется, время, необходимое для научного осмыслиения проблем и поиска средств их решения, сокращается. Обращение к синергетическому подходу связано с тем, что он ориентирован на анализ системных процессов, находящихся в незамкнутом, нелинейном, неравновесном состоянии, в движении «порядок — хаос — порядок». В статье для описания процесса организации и самоорганизации социально-педагогической деятельности используются понятия: «аттрактор» (упорядоченный процесс), «флуктуация» (наличие в процессе потенциальных возможностей и для поддержания системы, и для ее разрушения), «бифуркация» (хаотичное состояние процесса). На институциональном уровне движение социально-педагогической деятельности через этапы «порядок — хаос — порядок» определяется ценностными ориентациями субъектов. Они являются центром притяжения для специалистов помогающих профессий, удерживают систему в состоянии устойчивого аттрактора. Нарушение ценностных оснований социально-педагогической деятельности дезорганизует систему, приводит ее в состояние хаоса (бифуркации). На индивидуальном уровне взаимодействия «педагог — ребенок» чувство устойчивости (аттрактора) формируется, если практики, применяемые для решения проблем ребенка, дают положительный результат. В противном случае педагог погружается в рефлексию, ищет пути самоорганизации, содействующей решению проблем.

Ключевые слова: синергетический подход, организация и самоорганизация социально-педагогической деятельности, аттрактор, бифуркация, флуктуация, нелинейный процесс социально-педагогической практики.

Для цитирования: Расчетина С. А., Абашина А. Д., Титова Е. В. Синергетический подход к анализу и реализации социально-педагогической деятельности // Человек и образование. 2023. № 2. С. 59–67. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026346-5>.

SYNERGETIC APPROACH TO ANALYSIS AND IMPLEMENTATION OF SOCIO-PEDAGOGICAL PRACTICES

Svetlana A. Raschetina¹, Anna D. Abashina²✉, Elena V. Titova³

^{1,2,3} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

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

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

³ ev-titova@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of identifying potential possibilities of synergetic methodology for the study of socio-pedagogical activity as a special system that is transformed under the influence of unstable conditions of society. It is emphasized that the subject area of socio-pedagogical activity is currently being transformed, characterized by an increasing trend of spontaneous socialization of children, that its spatial and temporal characteristics are changing, as the space of children's problems is expanding, the time required for scientific understanding of problems and the search for solutions to them is decreasing. The appeal to the synergetic approach is due to the fact that it is focused on the analysis of system processes that are in a nonlinear, non-equilibrium state, in the «order—chaos—order» movement. The article uses the following concepts to describe the process of organization and self-organization of socio-pedagogical activity: «attractor» (an ordered process), «fluctuation» (the presence of potential opportunities in the process both to maintain the system and to destroy it), «bifurcation» (a chaotic state of the process). At the institutional level, the movement of socio-pedagogical activity through the stages of «order—chaos—order» is determined by the value orientations of its subjects. They are the center of attraction for specialists of helping professions and keep the system in a state of stable attractor. Violation of the value bases of socio-pedagogical activity disorganizes the system, leads it into a state of chaos (bifurcation). At the individual level of teacher-child interaction, a sense of stability (attractor) is formed if the practices used to solve the child's problems give a positive result. Otherwise, the teacher plunges into reflection, looking for ways of self-organization that contributes to solving problems.

Keywords: synergetic approach, organization and self-organization of socio-pedagogical activity, attractor, bifurcation, fluctuation, nonlinear process of socio-pedagogical practice.

For citation: Raschetina S. A., Abashina A. D., Titova E. V. Synergetic approach to analysis and implementation of socio-pedagogical practices // Man and Education. 2023; (2): 59–67. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026346-5>.

Введение. В настоящее время для понимания социальных изменений, характеризующих общественную жизнь, особую роль приобретает синергетический подход, нацеленный на исследование отношений «порядок—хаос—порядок» в разных областях природного и социального мира. Синергетика вызвана к жизни необходимостью «нахождения адекватных ответов на глобальные вызовы, с которыми сталкивается развитие современной цивилизации в целом» [1, с. 190]. Синергетический подход имеет «своей стратегической задачей познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой

разной природы, в том числе и в социальных системах» [2, с. 87]. Современные ученые-синергетики полагают, что:

— «научить гуманитариев в полной мере применять формальные методы, наверное, не удастся, а ... понимать синергетические принципы построения моделей реальности ... можно» [2, с. 133];

— «использование синергетического подхода не противоречит прежним методам и подходам к анализу социальных процессов и систем, однако является существенным дополнением, значительно расширяющим методологический аппарат» [3, с. 29].

Обращение социально-педагогической науки и практики к синергетике стимулировано научным интересом к сложным процессам, происходящим в условиях нестабильного социума в педагогической сфере, подверженной глубоким трансформациям. Во-первых, чередование социального хаоса и социального порядка, характерное для современного общественного развития, находит свое отражение в процессах стихийной — целенаправленной социализации подрастающего поколения, влияющих на смыслообразование детей, на становление ценностных позиций и ориентаций. Наблюдается тенденция стихийной социализации детей, осуществляемая за границами семьи и образовательного учреждения в условиях расширения интернет-коммуникации. Во-вторых, в современных условиях меняются пространственно-временные характеристики социально-педагогической деятельности, цель которой состоит в преодолении хаоса в области стихийной социализации и ценностного ориентирования ребенка. Пространство детских проблем расширяется за счет виртуального мира, сужающегося вре́мя, необходимое для научного осмысливания проблем, поиска средств ее решения, превращения найденного средства в «свой», то есть в личностный, подход к реализации цели. Эти трансформации побуждают к анализу социально-педагогической деятельности с позиции синергетической методологии.

Основные результаты исследования. В России приоритетные направления синергетического исследования в области педагогики связаны в основном с вопросами управления отечественной системой образования, с выстраиванием организационной структуры школьного и профессионального образования, с разработкой проектов и программ обучения субъектов образования синергетическому мышлению. Новизна подхода, представленного в данной статье, состоит в том, что синергетика рассматривается как инструмент научного исследования и описания социально-педагогической деятельности как особой практики, нацеленной на выявление и решение социальных проблем детства, формирующихся в условиях движения социума в логике «порядок — хаос — порядок».

Цель исследования — выявление потенциальных ресурсов синергетического подхода для анализа субъект-объектных и субъект-субъектных характеристик социально-педагогической деятельности, ориентированной на гармонизацию отношений ребенка с социальным окружением в условиях нестабильного социума.

Приступая к исследованию, мы отталкивались от представления о том, что синергетический подход предполагает понимание педагогической системы, отличное от классического. В традиционном ключе анализ состояния социально-педагогической деятельности как системного феномена ориентирован на выявление ее компонентного состава (цель — средства — содержание — результат) и связей между компонентами на уровне субъект-объектных (институциональных) и субъект-субъектных (индивидуальных) отношений. В синергетическом подходе понятие «система» исследуется с точки зрения процессов «организации» и «самоорганизации», которые представлены движущимися структурами «порядок — хаос — порядок». Для описания этих процессов используется особый понятийный аппарат, где:

— «порядок» ассоциируется с понятием «аттрактора», под которым подразумевается, с одной стороны, относительно спокойное, то есть упорядоченное состояние социальной системы, результат ее самоорганизации и организации, с другой стороны, — возможная точка роста системы, в которой представлены потенциальные пути ее дальнейшего развития;

— «хаос» ассоциируется с понятием «бифуркации» — особого неравновесного состояния социальной системы, характеризующегося неустойчивостью отношений, всевозможными качественными метаморфозами; хаос определяется как состояние рассеянности структур, разрозненности лементов, отсутствие каких-либо форм, соподчиненностей, иерархий [4];

— движение от «порядка» к «хаосу» и наоборот определяется понятием «флуктуация». В широком смысле оно означает колебание, возмущение, изменение, случайное отклонение системы от равновесия. Появившиеся флуктуации в системе играют двойкую роль. С одной стороны, флуктуация может разру-

шить аттрактор, под влиянием флюктуаций социальная система может потерять свою устойчивость, войти в неравновесное состояние и приблизиться к хаосу, к точке бифуркации. С другой стороны, она может стать источником движения к новому аттрактору.

В трудах синергетиков подчеркивается, что:

- развитие социальных систем осуществляется через чередование относительно продолжительных периодов порядка (состояние аттрактора) и относительно коротких периодов хаоса (состояние бифуркации);
- в хаосе в потенциальном состоянии содержатся (в виде флюктуаций) возможные варианты будущего, в том числе тот вариант, актуализация которого приведет к обновленному порядку;
- наличие в состоянии бифуркации разных потенциальных путей дальнейшего развития системы затрудняет прогноз и требует сосредоточения внимания на малых флюктуациях, которые могут в дальнейшем оказывать сильное воздействие на развитие системы;
- синергетика «предполагает переход от линейного мышления, характеризующегося пониманием развития как предзаданного, жестко детерминированного, не имеющего альтернативы, наличием прямой зависимости между внешним воздействием на систему и ее поведением, к нелинейному, допускающему множественность путей ее развития» [1, с. 193];
- синергетика ориентирует исследователя на анализ незамкнутого, неравновесного, нелинейного характера процессов организации и самоорганизации социальных систем.

Понятие «социально-педагогическая деятельность» стало широко употребляться в конце XX — начале XXI века, когда общество двигалось к рыночной экономике и характеризовалось хаосом отношений в различных сферах общественной жизни. Оно отражало потребность в усилении внимания к социальным основам педагогической деятельности на переломном этапе общественного развития, сопровождаемом формированием сложных социальных проблем, охватывающих практически все группы детского населения. Термин «социально-педагогическая деятельность» стал употребляться в широком смысле слова педагогами, поскольку любой из них должен

был создавать условия для успешного становления ребенка как субъекта образовательного и воспитательного процесса, реализуемого в системе основного и дополнительного образования; в более узком понимании — социальными педагогами, поскольку она стала выступать как профессиональная деятельность, реализуемая в образовательных и социальных учреждениях (организациях), направленная на гармонизацию взаимоотношений ребенка, имеющего социальные проблемы, с целью успешного их разрешения.

Социально-педагогическая деятельность как институциональный процесс уже на этапе своего формирования в конце XX века отвечала трем синергетическим принципам: это был незамкнутый, неравновесный и нелинейный процесс. Они указывали на многовариантность, альтернативность и необратимость возможных путей эволюции социально-педагогической деятельности. *Незамкнутость* определяется как открытость системы влиянию социума. Социально-педагогическая деятельность «родилась» как настоятельная потребность социума. Будучи относительно самостоятельной системой, социально-педагогическая деятельность носит «прорывной характер», решая проблемы ребенка, совершенствуя социум. *Нелинейность* проявляется в том, что синергетика «предполагает переход от линейного мышления, характеризующегося пониманием развития как предзаданного, жестко детерминированного, не имеющего альтернативы, наличием прямой зависимости между внешним воздействием на систему и ее поведением, к нелинейному, допускающему множественность путей ее развития» [5, с. 4]. *Неравновесность* определяется как потенциально возможная неустойчивость системы, связанная с наличием скрытых альтернатив дальнейшего ее развития, которые в условиях общественных изменений актуализируют «балансирование системы» на грани возможного.

Социально-педагогическая деятельность с позиции синергетики может быть представлена на двух уровнях: как организованная «сверху» институциональная практика, реализуемая в социозащитных и образовательных учреждениях, и как индивидуальная самоорганизующаяся практика на уровне взаимо-

действия «социальный педагог — ребенок». В процессе работы над проблемой возникла необходимость соотнести синергетические понятия (аттрактор, флуктуация, бифуркация) со структурой социально-педагогической деятельности, функционирующей на двух уровнях.

Социально-педагогическая деятельность на уровне социозащитной организации. С точки зрения синергетики социальные объекты характеризуются тем, что в них организация дополняется самоорганизацией, «поскольку в обществе действуют люди, одаренные сознанием, ставящие себе определенные цели, руководствуясь мотивами своего поведения и ценностными ориентирами. Поэтому взаимодействие самоорганизации и организации, случайного и необходимого составляет основу развития социальных систем» [6, с. 25]. На этапе становления социозащитных учреждений необходимо было определить «общее содержание жизненных смыслов» людей, «находящихся в сходных жизненных ситуациях» [7, с. 64], прилагались значительные усилия для обозначения «руководящей идеи» (флуктуации), которая может стать ценностным основанием социально-педагогической практики, полем притяжения для специалистов помогающих профессий.

Необходимо было найти путь от ценности к цели социозащитной организации. Синергетический подход предполагает, что «путь к идеалу — не прямолинейное, однозначно детерминированное движение: в связи с воздействием на систему многочисленных и разнообразных факторов сам идеал подвижен, «неравновесен», но он всегда есть» [8, с. 160]. Современные центры социальной помощи семье и детям, объединенные ценностным отношением к ребенку, выступают как достаточно устойчивые аттракторы, проложившие институциональные тропы в хаосе жизни, действующие возвращению ребенка в русло полноценной социализации.

Социально-педагогическая деятельность на уровне межличностного взаимодействия: «социальный педагог — ребенок». Обращение к синергетике было вызвано тем фактом, что цель социально-педагогической деятельности определяется как гармония отношений ребенка и социума. Отметим, что гармония —

это подвижное личностное состояние человека, балансирующего на грани «порядка» и «хаоса». Идея гармоничного развития человека, потребность в воссоздании гармонии его внутреннего мира и отношений с социумом периодически дает о себе знать на протяжении жизни человека. В этом смысле внутренняя гармония выступает как личностная самоценность, имеющая фундаментальный характер. По мнению современных ученых, «потребность в более гармоничном отношении к себе и миру и в более гармоничном функционировании является таким же базовым, фундаментальным стремлением организма, как и другие составляющие ядра личности. При этом психологическая гармония предполагает наличие у личности внутреннего компромисса и оптимального сочетания между стремлением к личной самореализации и стремлением к сотрудничеству с другими людьми» [9, с. 60].

Отметим, внутренняя гармония — зыбкий, «пульсирующий», «ускользающий» феномен. Сошлемся на суждения нескольких авторов. А. Камю: «Стоит мне попытаться уловить это «Я», существование которого для меня несомненно, ... как оно ускользает, подобно воде, между пальцами» [10, с. 29]; К. Ясперс: «Человек не может быть завершенным; для того чтобы быть, он должен меняться во времени» [10, с. 28]; Р. Мей: «Для человека важно будущее время: что я буду представлять собой в обозримом будущем» [11, с. 132]; Л. С. Выготский: «В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, он может стать и тем, и другим, и третьим» [12, с. 54]. О. Г. Дробницкий: «Эти преходящие состояния и переходы в иное, пребывание и проявление, нахождение в ситуации и вечное обновление, устремленность и становление ... сам жизненный процесс в его пульсации и беспокойстве — все это и есть определенность человека» [13, с. 27].

Значимость процесса гармонизации отношений ребенка и социума «многократно усиливается, если ребенок утрачивает ценностные смыслы во взаимодействии с взрослым человеком, стоит на грани отторжения от целенаправленных педагогических процессов» [14, с. 58]. Задача социального педагога состоит в том, чтобы ребенок «сквозь

самый сложный и противоречивый состав жизненной ситуации» мог увидеть «горизонты возможностей и путей изменения этой ситуации и вариантов своего поведения, направленных на реализацию этих возможностей» [7, с. 89]. Автор подчеркивает, что дать человеку (ребенку) смысл жизни невозможno, но можно научить его искать смысл собственной жизни на разных этапах становления как личности и индивидуальности.

Движение от «гармонии» к «дисгармонии» и снова к «гармонии», отражающее сменяющиеся внутренние состояния «порядка», «хаоса» и снова «порядка» в отношениях взрослого и ребенка, потребность в постоянно возобновляемом взаимодействии, содействует формированию новообразований в личности ребенка и педагога как субъектов социально-педагогической деятельности, раскрывает глубинное основание педагогического процесса как развивающего и развивающегося, «пульсирующего» взаимодействия. На всех этапах взросления ребенка в связи с формированием широкого спектра социальных проблем в социально-педагогическом взаимодействии периодически актуализируется потребность в поиске путей предупреждения, (преодоления) дисгармонии (хаоса, бифуркации), восстановления равновесного положения ребенка (порядка, аттрактора) в мире межличностных отношений.

Социально-педагогическая деятельность и аттрактор. Социально-педагогическая деятельность должна соответствовать общепринятым стандартам (порядку, аттрактору). Устойчивый порядок обеспечивается ресурсами и возможностями самого специалиста помогающей профессии: владением социально-педагогическими технологиями (методами, формами), способностью к сопреживанию (эмпатии), к мобильности, умением гибко перестраиваться для решения социальных проблем ребенка, предчувствовать, прогнозировать, «понимать» его эмоциональные состояния, действовать «здесь и сейчас». Аттрактор здесь обеспечивается стабильным, постоянным, привычным методическим инструментарием решения детских проблем, вписанным в значимые профессионально-личностные характеристики.

Социально-педагогическая деятельность и бифуркация. Трансформация социально-педагогической деятельности на уровне межличностного взаимодействия «педагог — ребенок» связана с расширением пространства детских проблем, где к традиционному — семейному и школьному неблагополучию добавляются новые проблемы, формирующиеся в виртуальном мире Интернета. Эти перемены приводят к «хаосу» (бифуркации) в профессиональной деятельности. Специалист находится в неустойчивом, кризисном состоянии, ощущает недостаточность привычного (рутинного) методического инструментария, не отвечающего требованиям современной социокультурной ситуации развития ребенка. В условиях профессиональной бифуркации возникает несколько взаимосвязанных исследовательских задач: специалист должен углубиться в новую для него проблему ребенка, включиться в процессы рефлексии, нацеленные на осознание недостаточности рутинного методического инструментария, которым он владеет, не дающего возможности решить проблему, на выработку нового инструментария, на преобразование себя, то есть включиться в процессы самоорганизации, упорядочивания себя, своего собственного внутреннего мира.

Социально-педагогическая деятельность и флюктуация. В системе социально-педагогической деятельности ценностные ориентации, на которые ориентируются ее субъекты, являются «точкой притяжения», удерживающей ее в состоянии аттрактора (порядка). Флюктуации специалиста принимают вид эмоционально-чувственного переживания недостаточности социальной ситуации для позитивной социализации ребенка. Ценностные ориентации создают эмоциональную преднастройку к решению детских проблем. Состояние сопреживания ребенку предвосхищает целевую установку. Это чувственная основа, в которой укореняются все другие рациональные действия, направленные на предупреждение или преобразование ситуации, на расширение поля положительно направленной социализации ребенка. Овладение новым методическим инструментарием в результате процессов рефлексии (самоорганиза-

ции) рассматривается как новый аттрактор (порядок), позволяющий эффективно взаимодействовать с ребенком в решении его социальных проблем.

Заключение.

1. Сегодня социально-педагогическая деятельность подвержена глубоким трансформациям, что вызывает потребность в поиске методологических оснований ее исследования. Синергетический подход позволяет исследовать достаточно сложные процессы ее организации и самоорганизации в нестабильных условиях социума.

2. Обращение к синергетическому подходу вызвано тем, что социально-педагогическая деятельность ориентируется в качестве цели на понятие «гармонии», которая на уровне личностей взрослого и ребенка представляет собой неравновесный, нелинейный, незамкнутый процесс, пребывающий в чередующемся состоянии «гармония — дисгармония — гармония», то есть «порядок — хаос — порядок». В этой связи у социального педагога, взаимодействующего с ребенком, возникает потребность в постоянной поддержке гармоничных отношений, то есть, по выражению А. С. Макаренко, он должен «держать руку на пульсе отношений».

3. В нестабильных общественных условиях, стимулирующих формирование новых социальных детских проблем, профессиональная деятельность специалиста приобретает

неустойчивый (бифуркационный) характер. Это побуждает его углубиться в новую проблему ребенка и включиться в процессы рефлексии (самоорганизации), ориентированные на осознание недостаточности привычного методического инструментария и выработку новых подходов к решению проблем.

4. Специфика движения социально-педагогической деятельности от порядка (аттрактора) к хаосу (бифуркации) зависит от важной характеристики субъектов социально-педагогической деятельности — ценностных ориентаций, придающих жизненно важный смысл процессу взаимодействия «педагог — ребенок». Разрушение ценностей приводит личностную систему социально-педагогической деятельности к хаосу. Формулирование новой идеи (флуктуации), группирование педагогов вокруг нее является условием самоорганизации, ведет к обогащению социально-педагогической деятельности, принимающей форму нового аттрактора (порядка).

Статью завершим цитатой: «Мир нелинейных явлений страшит, покоряет и неотразимо манит своим неисчерпаемым разнообразием. Здесь нет места чинному стандарту, здесь господствует изменчивость и буйство форм ... Нелинейный мир велик и необъятен, и, хотя на карте его сейчас немало белых пятен, уже имеется несколько обжитых (или, точнее, обживаемых) островков» [10, с. 28].

Список источников

1. Budanov V.G. Synergetics of Communicative Scripts. Towards Otherland. Languages of Science and Languages Beyond / eds. R.E. Zimmerman, V.G. Budanov. Kassel: Kasse university press GmbH, 2005. P. 189–199.
2. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. 240 с.
3. Бразевич С.С. Развитие синергетического подхода в социологии и социальном прогнозировании // Вестник Ереванского университета (Общественные науки). 2012. № 136.5. С. 29–35.
4. Леонтьев Д.А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии / Мир человека: неопределенность как вызов. Москва, 2019. С. 261–273.
5. Абасов З.А. Инновации в образовании и синергетика // Alma Mater. 2007. № 4. С. 3–8.
6. Казакова Т.В., Паркайкина Г.А. Синергетический подход к проблеме самоосуществления человека // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 24–26.
7. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 188 с.
8. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Тюменский государственный университет, 1996. 216 с.
9. Сапронов М.В. Синергетический подход в исторических исследованиях: новые возможности и трудности применения // Общественные науки и современность. 2008. № 4. С. 158–172.
10. Чекалева Е.А. Самоорганизация личности обучающихся в контексте синергетического подхода // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6(91). С. 59–61.
11. Воличенко О.В. Нелинейная архитектура // Наука и новые технологии. 2012. № 6. С. 28–31.
12. Педагогические кадры – основа развития образования и науки // Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова [сайт]. URL: <https://www.msu.ru/news/pedagogicheskie-kadry-osnova-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki.html> (дата обращения: 23.03.2023).
13. Князева Е.Н., Курдюмова С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М.: Либроком, 2014. 256 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. 132 с.
15. Дробницкий О.Г. Моральная философия. Избр. труды. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
16. Расчетина С.А. Исследовательский метод в структуре социально-педагогической деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 3 (226). С. 57–63.

References

1. Budanov, V.G. (2005) Synergetics of Communicative Scripts. In: Zimmerman, R.E., Budanov, V.G. (eds). *Towards Otherland. Languages of Science and Languages Beyond*. Kassel: Kasse university press GmbH, pp. 189–199.
2. Budanov, V.G. (2009) *Methodology of synergetics in postnonclassical science and education*. 3rd ed. Moscow: LKI Publishing House. (In Russ.)
3. Brazevich, S.S. (2012) Development of synergetic approach in sociology and social forecasting. *Bulletin of Yerevan University (Social Sciences)*, no. 136.5, pp. 29–35. (In Russ.)
4. Leontiev, D.A. (2019) Synergetics and personality: towards non-equilibrium personology. In: *The human world: uncertainty as a challenge*. Moscow, pp. 261–273. (In Russ.)
5. Abasov, Z.A. (2007) Innovations in education and synergetics, *Alma Mater*, no. 4, pp. 3–8. (In Russ.)
6. Kazakova, T.V., Parkaikina, G.A. (2008) Synergetic approach to the problem of human self-realization. *Fundamental Research*, no. 5, pp. 24–26. (In Russ.)
7. Sharonov, V.V. (1997) *Fundamentals of social anthropology*. St. Petersburg: Lan. (In Russ.)
8. Sапронов, М.В. (2008) Synergetic approach in historical research: new opportunities and difficulties of application. *Social Sciences and Modernity*, no. 4, pp. 158–172. (In Russ.)

9. Chekaleva, E. A. (2021) Self-organization of students' personality in the context of a synergetic approach. *The World of Science, Culture, Education*, no. 6 (91), pp. 59-61. (In Russ.)
10. Volichenko, O.V. (2012) Nonlinear architecture. *Science and New Technologies*, no. 6, pp. 28-31. (In Russ.)
11. Knyazeva, E.N., Kurdyumova, S.P. (2014) *The foundations of synergetics. Synergetic worldview*. M.: Librocom. (In Russ.)
12. Vygodsky, L.S. (2016) Thinking and speech. M.: Publishing house «National Education». (In Russ.)
13. Drobniitsky, O.G. (2002) *Moral philosophy*. Selected works. M.: Gardariki. (In Russ.)
14. Raschetina, S.A. (2020) Research method in the structure of socio-pedagogical activity. *Bulletin of Orenburg State University*, no. 3 (226), pp. 57-63. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.06.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 01.06.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Расчетина Светлана Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Абашина Анна Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Титова Елена Владимировна

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

Information about the authors:

Raschetina Svetlana Alekseevna

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Theory and Methods of Education and Social Work, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Abashina Anna Dmitrievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education and Social Work, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Titova Elena Vladimirovna

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

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 371

doi: 10.54884/S181570410026347-6

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКА К САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

*Алексей Михайлович Каменский¹, Наталья Сергеевна Баранова²,
Елена Ивановна Евстафьев³✉*

^{1,2,3} Лицей № 590 Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия

¹ kamenskyi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4229-306X>

²likt590@obr.gov.spb.ru

³✉ elnaev@mail.ru

Аннотация. В статье представлены практики создания в общеобразовательном учреждении образовательной среды, направленной на формирование готовности подростка к самоопределению в условиях цифровизации. Конструируемая образовательная среда отвечает задачам цифрового общества — созданию условий широкого выбора для образовательного запроса, его гибкой коррекции при формировании индивидуальной образовательной траектории учащегося. Такая среда характеризуется высокой степенью интенсивности совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой доверия и сотрудничества, где происходит включение учащихся в различные виды индивидуальной и совместной деятельности с учетом их способностей и интересов. Погружение в описанные практики позволяет сформировать у учащихся коммуникативные навыки, получить опыт самооценочной деятельности, способствует созданию собственного ценностно-смыслового поля, основанного на ценностных ориентирах жизни гражданского общества.

Ключевые слова: цифровое самоопределение, готовность к самоопределению, образовательная среда, образовательные практики.

Для цитирования: Каменский А. М., Баранова Н. С., Евстафьев Е. И. Образовательные практики формирования готовности подростка к самоопределению в цифровом мире // Человек и образование. 2023. № 2. С. 68–75. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026347-6>.

EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Original article

EDUCATIONAL PRACTICES OF FORMULATING TEENAGER READINESS FOR SELF-DETERMINATION IN THE DIGITAL WORLD

*Alexey M. Kamensky¹, Natalya S. Baranova²,
Elena I. Evstafyeva³✉*

^{1,2,3}Lyceum № 590, St. Petersburg, Russia

¹kamenskyi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4229-306X>

²likt590@obr.gov.spb.ru

³elnaev@mail.ru

Abstract. The article presents the practice of creating an educational environment in a general education institution aimed at formulating a teenager readiness for self-determination in the conditions of digitalization. The constructed educational environment meets the tasks of modern digital society with the aim to create real conditions for a wide choice for an educational request, its flexible correction in developing of students' individual educational trajectory. Such environment is characterized by a high degree of intensity of joint activity and communication, an emotionally and intellectually saturated atmosphere of trust and cooperation, where students are included in various types of individual and joint activities taking in view of their abilities and interests. Immersion in the described practices allows students to form communicative skills, gain experience in self-assessment activities and contributes to the creation of their own value-meaningful field based on the value orientations of civil society life.

Keywords: digital self-determination, readiness for self-determination, educational environment, educational practices.

For citation: Kamensky A. M., Baranova N. S., Evstafyeva E. I. Educational practices of formulating teenager readiness for self-determination in the digital world // Man and Education. 2023; (2): 68–75. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026347-6>.

Введение. Стремительные технологические преобразования, сопровождающие развитие общества на данном этапе, цифровая трансформация всей жизни требуют постоянного переосмыслиния социальной действительности, оказывают существенное влияние на приоритеты личностного развития, на ценностные ориентации.

Чем больше Интернет развивается и поглощает различные сферы жизни, тем больше времени нынешний подросток проводит в виртуальном пространстве. В современных условиях развития общества актуальной проблемой школы становится выработка целенаправленной политики по образовательному самоопределению школьника в цифровой среде, развитию способности управлять собственным поведением в цифровом мире, нивелировать риски, использовать новые возможности [1; 2].

Требуется проведение трансформации существующих подходов и моделей обучения, направленных на развитие навыков общей цифровой грамотности, социальных и эмоциональных навыков, необходимых для успеха в новом цифровом мире [3; 4]. Нужна интеграция новых технологий, новых форматов обучения (очных и дистанционных, виртуальных

и интерактивных) в уже сложившиеся обучающие практики [5]. От уклада школьной жизни, от школьной среды во многом зависит, будут ли подростки пассивно приспосабливаться к виртуальному миру или активно строить собственное цифровое «я».

Процесс формирования готовности к самоопределению, становление цифровой идентичности — двухсторонний процесс. Он определяется как внешними условиями, так и сферой интересов ребенка, значимыми для него структурами информационного пространства. Поиск ответа на вопросы: как включить ученика в процессы самообразования и саморазвития? как сформировать готовность к самоопределению в условиях цифрового мира? — является центральным для лицея № 590 Санкт-Петербурга в рамках деятельности в статусе федеральной инновационной площадки.

Методы. Для изучения каналов информации в структуре досуга подростков, оценки их цифровых предпочтений, выявления влияния созданной в учреждении культурно-образовательной среды на формирование готовности подростков к самоопределению были использованы методы моделирования, наблюдения и анкетирования.

Готовность к самоопределению и образовательная среда. Самоопределение — это процесс понимания человеком своих особенностей, способностей, возможностей, стремлений, определение собственных критериев, норм и способов оценивания себя и окружающей действительности, выбор ценностей, смыслов и целей жизни, исходя из требований социума, предъявляемых к человеку, и требований, предъявляемых человеком к самому себе [7; 8].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы [6; 7; 8] по проблеме исследования выделены пять компонентов готовности к самоопределению: когнитивный, аффективный, коммуникативный, операционально-деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный компонент отражает процессы формирования осознанного образа себя, осведомленность о своих качествах и способностях, выработку ответственной гражданской позиции; аффективный — отражает переживания относительно собственного поведения, исходя из принятых прав и обязанностей; коммуникативный — характеризует общение, через которое проявляется личностная и гражданская позиция старшеклассника; операционально-деятельностный — отражает действия, через которые проявляется личностная гражданская позиция, а рефлексивный — связан с возможностями субъективного анализа событий, исходя из принятых норм и правил. Формирование готовности подростка к самоопределению должно осуществляться с учетом взаимосвязи всех обозначенных компонентов [8].

В основе разрабатываемых в ходе инновационной деятельности образовательных практик лежат четыре аспекта формирования готовности подростка к самоопределению:

- деятельность, общение;
- смысложизненные позиции, система ценностных ориентаций;
- мотивация;
- рефлексия, самооценка.

Каждый из этих аспектов коррелирует с вышеобозначенными компонентами и оказывает комплексное влияние на развитие индивидуальности участников образовательной деятельности. Так, мотивационный аспект ре-

ализуется через набор педагогических средств и приемов, направленных на вовлечение учащихся в процессы саморазвития; обучение приемам рефлексии — через применение инструментов оценки результатов собственной деятельности, основанных на самооценочных процедурах.

Связующим элементом выступает деятельность, в которой происходит освоение образцов норм и правил, создание ситуаций успеха, осуществление разнообразных проб. Успешная деятельность способствует самоопознанию, желанию расширять свое образовательное пространство, создает условия для конструирования собственной культурно-образовательной среды.

Фундаментом предлагаемых образовательных практик является специально организованная образовательная среда, характеризующаяся высокой степенью интенсивности совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой доверия и сотрудничества, где происходит включение учащихся в различные виды индивидуальной и совместной деятельности с учетом их способностей и интересов [3]. Эта среда характеризуется вариативностью, дающей возможность ребенку осуществлять свободный выбор в учебной и внеурочной деятельности. Важно отметить, что ребенок в сформированной среде может также выбирать собственную позицию (лидер — исполнитель — консультант — организатор), способы деятельности и представления результата. При этом необходимо понимать, что любой выбор должен осуществляться на основании рефлексии (что выбираю? почему выбираю? как учитывается в выборе мой прошлый опыт?).

Конструируемая образовательная среда лицея должна отвечать задачам цифрового общества — созданию условий широкого выбора для образовательного запроса, его гибкой коррекции при формировании индивидуальной образовательной траектории учащегося.

Среда должна не типизировать и «усреднить», а индивидуализировать личность ребенка. Добиться этого можно только через ее формирование с активным участием самого школьника. Современные образовательные

технологии, опирающиеся на информационно-коммуникационные компетенции, позволяют осуществить данный процесс с максимальной эффективностью, превращая образование в самообразование, воспитание — в самовоспитание, реализацию образовательного потенциала — в самореализацию [9; 10].

Образовательная программа лицея базируется на идее развития индивидуальности участников образовательного процесса на базе информационно-коммуникативных технологий. Специализация в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) избрана как базовое направление на современном этапе развития лицея. Направленность обучения связана не с конкретным предметом или предметной областью, а с технологиями работы с информацией. Информационные технологии в образовательной системе лицея становятся интегративным стержнем, вокруг которого строится вся программа обучения. Происходит изменение подхода к самому преподаванию: технологии «работают» на повышение качества освоения практически любого предмета школьной программы.

На основе ИКТ современный школьник может самостоятельно определиться с собственным образовательным полем, на котором будет строиться его образовательный маршрут. Задачей педагога становится помочь ребенку в проектировании образовательной траектории, формировании круга общения в соответствии с выбранным профилем. Не только школа должна создавать ребенку среду обучения и воспитания, но и он сам должен научиться ее строить.

Алгоритм вовлечения учащегося в создание собственной культурно-образовательной среды. Данный алгоритм описывает этапы применения разработанных практик. Каждый шаг алгоритма включает два элемента: исследовательский позволяет отслеживать психолого-педагогические характеристики продвижения ребенка; практический — спектр практик, направленных на формирование готовности подростка к самоопределению в цифровом мире.

Так на первом шаге проводится исследование цифровых предпочтений школьников

и знакомство с правилами безопасности в цифровом мире и цифровыми инструментами, их обеспечивающими.

Второй шаг предполагает погружение обучающихся в специально конструируемую совместными усилиями среду лицея. Совокупность образовательных практик, разработанных педагогами лицея, направлена на предоставление возможности для проявления инициативы, разработку новых форматов взаимодействия участников образовательного процесса, интеграцию новых технологий, новых форматов обучения (очных и дистанционных, виртуальных и интерактивных) в уже сложившиеся обучающие практики, что способствует созданию условий для обеспечения множественного выбора.

Обучающимся по своему выбору предлагаются пройти ряд проб, которые направлены на формирование навыков XXI века: навыков чтения и письма, всех типов грамотности (таблица 1).

В лицее большинство реализуемых проектов используют потенциал цифровых сред. Практики цифрового образования (<https://sites.google.com/view/cifra590/главная-страница>) предлагают Навигатор цифровых образовательных ресурсов, который позволит самостоятельно освоить образовательную программу в случае необходимости. Практики смыслового чтения (<https://sites.google.com/view/laboratoriauspecxa590/главная-страница>) учат такому важному в цифровом пространстве умению, как работа с информацией.

Основная задача практик художественно-эстетического восприятия мира (проект «Палитра души» — <https://палитрадуши.рф>, проект «Добрая лира» — <https://sites.google.com/site/rozavetrov590/home>) — научить ребенка видеть прекрасное, сформировать естественную потребность в красоте средствами различных видов искусства.

Исследовательские практики (<https://sites.google.com/view/b-tipuid/главная-страница>) учат навыкам исследовательской деятельности, знакомят с правовыми основами интеллектуальной собственности, соблюдению авторских прав, знакомят с отдельными аспектами патентной деятельности (проект «Школьный патент»).

Таблица 1

Образовательные практики формирования новых навыков

№ п/п	Образовательные практики	Формируемые навыки и умения
1	Практики смыслового чтения	Умение работать с информацией
2	Практики цифрового образования	Способность самостоятельно без помощи учителя наверстать упущенное, посмотреть интересные научно-популярные видео, посетить лекцию в музее, подготовиться к выпускным экзаменам
3	Практики художественно-эстетического восприятия мира	Желание и умение видеть прекрасное, формирование естественной потребности в красоте средствами различных видов искусства
4	Исследовательские практики	Навыки исследовательской деятельности, раскрытие интеллектуального потенциала
5	Практики игрового взаимодействия	Коммуникативные навыки
6	Практики формирования поведения, основанного на этических принципах	Развитие ценностно-смысовых позиций и эмоционального поля школьника
7	Социальные практики	Освоение основ финансовой и правовой грамотности
8	Практики самоидентификации	Познание себя, умение рефлексировать

Практики игрового взаимодействия (проект «Игровая лаборатория») направлены на развитие коммуникативных навыков, логического и креативного мышления.

Социальные практики (проекты «Наш город» — <https://sites.google.com/site/rozavetrov590/oformlenie-rezultatov>, «Внутришкольная кредитно-денежная система» <https://sites.google.com/site/rozavetrov590/issledovanie>), реализуемые в лицее уже более 30 лет, направлены на развитие финансовой грамотности; формирование у учащихся ценностных ориентаций граждан правового демократического государства, навыков жизни и деятельности среди людей; формирование законопослушной личности, обладающей определенным правовым и политическим опытом, необходимым будущему активному гражданину правового государства, имеющему собственную волю и умеющему ее правильно выразить [9].

На развитие ценностно-смысовых позиций и эмоционального поля школьника направлены практики формирования поведения, основанного на этических принципах (проекты «Наш дом», «Добропочта», «Аллея звезд»).

Практики самоидентификации (курс «Ступени профессионального самоопределения»,

индивидуальные карты) сопровождают путь познания себя, формируют способность к рефлексии и самооценке. Одним из инструментов такой практики являются карты индивидуальных достижений. В лицее № 590 практика заполнения карт достижений существует достаточно давно [9]. Учащиеся записывают в них то, что сами считают своим успехом, в отличие от традиционного портфолио, отражающего внешнее признание и хранящего официальные документы, его подтверждающие. Из этих карт видны подлинные проблемы ребенка, то, что его волнует. Карты достижений хранятся в лицее бессрочно (электронный формат облегчил эту задачу). Выпускники школы имеют возможность познакомиться с тем, что они чувствовали и думали много лет тому назад, чем интересовались, что считали своим успехом: дружбу с товарищами, преодоление языкового барьера, борьбу с вредной привычкой, нормализацию режима дня.

Третий шаг алгоритма предполагает построение собственной культурно-образовательной среды. Результатом этого процесса является осознанный выбор. Именно он отражает ценностно-смыслоное поле подростка и ха-

рактеризует результаты образовательной деятельности учреждения.

Важная роль в создании культурно-образовательной среды школы принадлежит социальным партнерам. В условиях открытости школы учитель становится проводником в информационно насыщенном мире, посредником между новым знанием и учеником, его позиция — «рядом с учеником», стиль общения — доверие и сотрудничество [11]. Большинство практик лицея реализуется совместно с сетевыми партнерами (Союз писателей Санкт-Петербурга, музеи «Разночинный Петербург», «Литература. XX век», «Карла Буллы», муниципальное образование «Юго-Запад», образовательные учреждения региона).

Погружение в описанные практики позволяет сформировать у учащихся коммуникативные навыки, получить опыт самооценочной деятельности, способствует созданию собственного ценностно-смыслового поля, основанного на ценностных ориентирах жизни гражданского общества и ограниченного культурно-нормативными рамками.

Полученный в ходе осуществления проб опыта позволит нашему выпускнику стать уверенным пользователем интернет-пространства, осуществляющим осознанный выбор ресурсов, направленных на личностное саморазвитие в условиях гражданского-правового демократического уклада жизни современного общества.

Выводы. Теоретико-практические аспекты исследования нашли подтверждение в результатах анкетирования школьников по оценке их цифровых предпочтений. Исследование, проведенное среди лицеистов в возрасте от 10 лет и старше (выборка составила 428 человек), отражает особенности влияния пред-

ставленной практики на характеристики выбора подростков.

Основная деятельность в Интернете всех участников анкетирования вне зависимости от возраста связана с поиском информации, общением в социальных сетях и играми, что соответствует реалиям сегодняшнего дня.

Обращают на себя внимание следующие аспекты, имеющие непосредственное отношение к элементам описанной практики. В возрастном диапазоне от 10 до 16 лет и старше на 30% возрастает количество школьников, использующих Интернет для обучения (от 45% в 10–12 лет до 75% в 16 лет и старше). Возрастает роль научно-популярного (с 29 до 42%) и образовательного (с 21 до 39%) контента, на 10% сокращается количество пользователей компьютерных игр. Важно также отметить наличие в сфере цифровых интересов школьников литературоведческого, художественно-эстетического и нормативно-правового контента.

По мере взросления существенно увеличивается (на 40%) доля обучающихся, использующих Интернет для заказа и покупки товаров, возрастает интерес к социально-экономической ситуации в обществе (интерес к чтению новостных лент увеличивается с 17 до 34%), личный опыт становится для школьников значимым источником информации (с 21 до 63%).

Таким образом, проведенное анкетирование подтвердило позитивное влияние созданной в учреждении культурно-образовательной среды на выбор школьниками цифровых ресурсов и степень сформированности их готовности к самоопределению.

Список источников

1. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
2. Сорокоумова Е.А., Молостова Д.Н., Арютина Д.Н. Социализация подростка в процессе интернет-общения // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 138–143.
3. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ.; под науч. ред. П.А. Сергоманова. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
4. Цифровой дебют образовательных отношений: монография / под общ. ред. О.Е. Лебедева, Н.А. Заиченко. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2021. 210 с.
5. Кофейникова Ю.Л. Психолого-педагогические проблемы образования поколения Z в современном социокультурном контексте / Ю.Л. Кофейникова // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 3. С. 67–71.
6. Дубровина И.В. Формирование личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1989. 168 с.
7. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В.Г. Маралов, Н.А. Низовских, М.А. Щукина. М.: Юрайт, 2017. 320 с.
8. Кузнецов Д.В. Критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения старшеклассников// Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 3 (153). С. 128–136.
9. Каменский А.М. Управление саморазвитием школы в условиях цифровой трансформации: учеб. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. 172 с.
10. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми/ под ред. А.С. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, 2019. 440 с.
11. Каменский А.М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса в современной школе // Человек и образование. 2021. № 1. С. 90–96.

References

1. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Nestik, T.A. (2017) *The digital generation of Russia: competence and security*. M.: Sense. (In Russ.)
2. Sorokoumova, E.A., Molostova, D.N. Aryutina, D.N. (2018) Socialization of a teenager in the process of Internet communication. *Pedagogy and Psychology of Education*, no. 2, pp. 138–143. (In Russ.)
3. Gabel, E. (2019) *Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations*. M.: HSE. (In Russ.)
4. *Digital debut of educational relations* (2021) / eds Lebedev, O.E., Zaichenko, N.A. St. Petersburg: CPI SIZU RANEPA. (In Russ.)
5. Coffenikova, Yu.L. (2015) Psychological and pedagogical problems of generation Z education in the modern socio-cultural context. *Bulletin of Saratov Regional Institute of Education Development*, no. 3, pp. 67–71. (In Russ.)
6. Dubrovina, I.V. (1989) *Formation of the personality of a high school student*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
7. Maralov, V.G., Nizovskikh, N.A., Shchukina, M.A. (2017) *Psychology of self-development: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies*. M.: Yurayt. (In Russ.)
8. Kuznetsov, D.V. (2016) Criterion-level scale as a tool for self-assessment of the process of self-determination of high school students. *Proceedings of the Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture*, no. 3 (153), pp.128–136. (In Russ.)
9. Kamensky, A.M. (2022) *School self-development management in the context of digital transformation: tutorial*. St. Petersburg: GAOU DPO «LOIRO». (In Russ.)
10. Tubelsky, A.N. (2019) School of the future, built together with children / Ed. Rusakov, A.S. SPb.: Educational projects. (In Russ.)
11. Kamensky, A.M. (2021) Digital self-determination of participants in the educational process in a modern school. *Man and Education*, no. 1, pp. 90–96. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 10.04.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 03.04.2023; approved after reviewing on 10.04.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Каменский Алексей Михайлович

Доктор педагогических наук, директор, ГБОУ лицей № 590 Санкт-Петербурга

Баранова Наталья Сергеевна

Заместитель директора, ГБОУ лицей № 590 Санкт-Петербурга

Евстафьева Елена Ивановна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора, ГБОУ лицей № 590 Санкт-Петербурга

Information about the authors:

Kamensky Alexey Mikhailovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Director, GBOU Lyceum No. 590, St. Petersburg

Baranova Natalia Sergeevna

Deputy Director, GBOU Lyceum No. 590, St. Petersburg

Evstafyeva Elena Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director, GBOU Lyceum No. 590, St. Petersburg

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

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

Также в статье использовались материалы исследований Е.Н. Елизаровой.

In the article the research materials of E.N. Elizarova were also used.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 159.9

doi: 10.54884/S181570410026448-7

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕЙРОСОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ, ИСПОЛЬЗУЮЩИХ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Артур Владимирович Гараганов

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

psy-kafedra@bk.ru

Аннотация. В статье анализируются и исследуются методологические основы и смысловые подходы нейросоциального интеллекта студентов Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Социально активная молодежь представлена как в реальном мире (университет), так и в виртуальном пространстве образования и интернет-коммуникаций (цифровая образовательная среда). Наиболее значимым в статье является изучение авторами удовлетворенности и неудовлетворенности информационных и образовательных потребностей, а также представлений о цифровых технологиях. Ведущим принципом анализа влияния нейросоциального интеллекта на поведение в образовательных системах выступает выполнение исследовательских работ, в которых отражается решение о дальнейшем образовательном треке и особенностях индивидуального обучения. В ходе данного исследования о сложностях в использовании цифровых платформ сообщило относительно небольшое количество респондентов общей выборки. В целом, было выявлено, что отношение студентов и преподавателей к работе в цифровой образовательной среде — положительное, также обозначена тенденция восприятия цифровизации и изменений человеческого интеллекта как возможность развития.

Ключевые слова: нейросоциальный интеллект, цифровые потребности, цифровые навыки, молодежь, образовательные потребности.

Для цитирования: Гараганов А. В. Методологические основы исследования нейросоциального интеллекта студентов, использующих цифровые технологии // Человек и образование. 2023. № 2. С. 76–85. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026448-7>.

Original article

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF NEUROSOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS USING DIGITAL TECHNOLOGIES

Artur V. Garaganov

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

psy-kafedra@bk.ru

Abstract. The article analyzes and explores the methodological foundations and semantic approaches of the described neurosocial intelligence of students of the Financial University under the Government of the Russian Federation. Socially active youth manifests themselves and is represented both in the real world (university) and in the virtual space of education and Internet communications (digital educational environment). The most significant is the study of satisfaction and dissatisfaction with information and educational needs, as well as ideas about digital technologies. The leading methodological principle of analyzing the influence of neurosocial intelligence on behavior in educational systems is the performance of research works, which in fact are the decision-making on the further educational track and the features of individual learning. In this study difficulties in using digital platforms were reported by a relatively small number of respondents in the total sample. In general, it was revealed that the attitude of students and teachers to work in the digital educational environment is positive, also the tendency to perceive digitalization and changes in human intelligence as an opportunity for development was indicated.

Keywords: neurosocial intelligence, digital needs, digital skills, youth, educational needs.

For citation: Garaganov A. V. Methodological foundations of the study of neurosocial intelligence of students using digital technologies // Man and Education. 2023; (2): 76–85. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026448-7>.

Введение в проблему. Внедрение цифровизации в образовательной системе, распространение дистанционных технологий обучения, согласно постановлению Правительства РФ о создании системы современной цифровой образовательной среды и программе развития цифровых технологий в РФ [1], предъявляют новые требования к педагогам, а также к социальному и психологическому состоянию студентов высших учебных заведений РФ.

Широко описываемые физиологами (И. Сеченов, И. Павлов) явления условного рефлекса, реакции на внешний стимул и ответной реакции приобретают совершенно новый контекст проявления при соприкосновении с виртуальным цифровым миром. Психологические показатели состояния человека: длительность концентрации внимания, скорость обратной связи, сенсорная адаптация, кратковременная память, поведенческие стереотипы, утомляемость, деятельная активность и социальные связи видоизменяются при использовании цифровых технологий как для развлечения, так и для образования.

Педагогические технологии XXI века активно перестраиваются, но данный процесс не всегда идет успешно. Психологические установки и убеждения студентов и преподавателей иногда расходятся и теряют общие точки коммуникативного соприкосновения, среди которых ценностные ориентиры, различные представления и образы мира поколений X-Y и Z-I. До сих пор нет единых технологий, учи-

тывающих и комплексно изучающих цифровой и нейросоциальный интеллект педагогов и студентов в потоке глобализации знаний и навыков [2]. В частности, можно выделить множество аспектов в содержательной интерпретации социального интеллекта: умение устанавливать коммуникации, общие ценности, системная работа, сбалансированное состояние общественного признания, реализация себя. Описание эмоционального интеллекта затрагивает гибкость чувственной и эмоциональной сфер, но не берет в расчет поведение, возникающее в ответ на стимулы цифровых технологий. Именно приставка «нейро» актуально отвечает на этот вопрос, ставя во главу угла цифровое это индивида, нашего цифрового двойника, ежедневно погруженного в виртуальный мир (социальные сети, общение, обучение, выбор покупок на онлайн-платформах).

Нейросоциальный интеллект может игнорировать сигналы и стимулы реального физического мира, голоса близких, временные промежутки, циклы дня и ночи. Социальный ракурс в данном случае является локусом проявления цифрового это, образовательных потребностей и обратной связи цифрового «я» с окружающей средой. Развитый нейросоциальный интеллект может рассматриваться как источник образовательной активности и регулятор жизненно важных процессов, информационных потребностей и результатов деятельности. Часто интеллектуальные

и образовательные потребности учащихся анализируются сквозь призму удовлетворенности или неудовлетворенности их потребностей. Оценить и понять настоящие личностные потребности можно лишь при обобщенном восприятии всего комплекса аспектов личности, однако в современных реалиях более популярен анализ социальной активности через проблематику удовлетворения потребностей или их неудовлетворения.

Отсутствие удовлетворения собственных потребностей может иметь серьезные последствия для личности. Как указывала Е. В. Соколова [3], побудительный мотив к удовлетворению личностных потребностей способствует поиску объективных возможностей удовлетворения. В то же время иногда личность отвергает часть своих потребностей и замещает их аналогами с негативным подтекстом.

Признанные во всем мире ученые в области управления и менеджмента подробно рассматривали проблематику личностных потребностей, а такие авторы, как Рассел Акофф и Кингиз Хаксевер, доказывали, что психологический комплекс понятий «удовлетворенность» и «неудовлетворенность» базируется на ожиданиях индивида [4; 5]. Отсюда определение удельной ценности ожидаемых событий, желаемых или же, напротив, нежелательных. Таким образом, при получении результата меньше собственных ожиданий происходит откат к проблеме удовлетворенности, если результат больше, то проблема считается решенной.

При этом в популярных психологических словарях понятие удовлетворенности как психическое состояние предметно не рассматривается. Так, например, в работах А. Петровского и М. Ярошевского термин определяется как «удовлетворение процессом труда и его результатами» [6], что предполагает некое оценочное мнение.

В справочнике по социальной психологии В. Крысько [7], удовлетворенность предстает как «психическое состояние индивида под эмоциональной окраской, появляющееся при соответствии намерений и установок с последствиями деятельности». Здесь удовлетворенность взаимосвязана с общением, отношениями и трудом. К. А. Абульханова-Славская

изучает удовлетворенность в рамках психологического исследования, при этом не увязывает прямо с потребностью, удовлетворяемой сейчас. Автор считает, что между самой потребностью и ее удовлетворением возникает множество сложных и быстрых психологических явлений, среди которых можно отметить уровень достижения, степень притязаний, процессы саморегуляции и т.д. [8].

Представляет интерес рассмотрение методологии личностных потребностей в рамках диагностики социально-цифровой жизнедеятельности индивида. Базой социального направления здесь является учебная и исследовательская теория и практика, которые становятся основой анализа и оценки личностных потребностей. Суть метода: наставник осуществляет вводный инструктаж по вопросам самостоятельного анализа цифровой социальной жизни клиента, что позволяет выработать персональные решения для имеющихся проблем и затруднений личностного характера [9].

Педагогическим фундаментом здесь выступает ориентирование на объективные данные новых аккредитованных методических пособий с разъяснением клиенту вопросов по выполнению взаимосвязанных регулярных заданий, предусматривающих:

- смысловое самоопределение индивида в интернет-пространстве и его изменение в процессе обучения с использованием цифровых технологий;
- поиск способов решения проблем удовлетворения личностных потребностей посредством дистанционных методов обучения;
- приобретение и установка актуальных жизненных целей в виртуальном и реальном пространствах;
- адекватное понимание и отношение к объективным внешним условиям;
- принятие важных решений в отношении собственного личностного развития;
- прогноз будущих результатов от внедрения регулярных изменений и использования виртуальных аватаров на онлайн-платформах с искусственным интеллектом и в социальных сетях.

Постепенное решение поставленных профессионалом задач приближает к главной цели — созданию проекта личной жизни с ори-

ентированием на социум, цифровые возможности и объективные внешние факторы. В таком проекте внутренние побудительные мотивы и личностные убеждения индивида превращаются в действенные ориентиры жизненного поиска, приобщают к получению нового опыта, лучше отражают специфику личностных потребностей и являются ресурсом индивидуальности личности.

Научная литература определяет учебно-исследовательскую деятельность как саморазвивающуюся систему наставничества, сотрудничества и творчества с элементами индивидуальности. Отличным результатом обучения или наставничества являются сильное желание поиска новых знаний и вынесение собственных суждений [10].

Данное методическое пособие является отличным инструментом для организации и проведения учебной и исследовательской работы, содержит в себе пошаговый алгоритм действий, что позволяет респонденту выработать собственный автопортрет с учетом комплекса условий и аспектов, призванный улучшить качество жизни через оптимизацию процессов жизнедеятельности [11].

Профессиональный подход к оптимизации действует ряд психических функций индивида, обеспечивающих высокую валидность и надежность результатов. Рассмотрим эти функции подробнее.

Функция диагностики. В методические рекомендации должны входить различные онлайн-задания и вопросы (минимум 20). Широкий перечень вопросов позволяет получить значительный спектр информации, позволяющий в полной мере оценить концепцию жизни, объективность этой концепции и перспективы будущей реализации [11].

Функция проявления знаний и незнания. Порой незнание говорит о знании даже больше, чем само знание. Основоположник педагогики как отдельной научной дисциплины чешский писатель Ян Коменский говорил, что бывает даже сопротивление получению знаний о незнании. Сам факт понимания данной концепции является мощным стимулирующим мотивом для получения новых знаний и приобретения мудрости. Советский философ Мераб Мамардашвили писал: «Употребляя

термин “не знаю” в быту, человек определяет некую отрицательную пустоту, однако, когда разговор касается собственного пути или личных испытаний, то термин “не знаю” приобретает значение некой реальности, и именно в этом его глубокая сила» [12, с. 331].

Функция самопознания. Проектная деятельность в рамках объективных показателей исследований позволяет респонденту взглянуть на себя самого будто во внутреннем зеркале; осознать различные возможности удовлетворения потребностей и принять конкретные решения в выборе подходящих инструментов достижения целей.

Функция придачи личного смысла. Новый уровень знаний индивида — личные, имеющие индивидуальный смысл для человека, принятые его внутренним миром и незаменимые в качестве основы для удовлетворения собственных потребностей личности. Психическая работа здесь идет через прикладные и теоретические обобщения: личные знания органично встраиваются в существующую психоэмоциональную базу личности, постепенно развиваются и превращаются в собственное [3].

Функция тренинга. При регулярном выполнении комплекса взаимосвязанных заданий происходит постоянное накопление опыта и формирование оптимизированных личностных качеств. Происходит формирование внутренних структур психики через усвоение реальной окружающей действительности, присвоение жизненного опыта. Вместе с тем, осуществляется подъем уровня осмысливания и роста осознанности. Посредством решения задач происходит изучение проблемы и принятие решений, создание модели информации и рассмотрение причин по выбору одной из осмысленных моделей, что приводит к принятию важных решений, меняющих жизнь человека.

Функция индивидуализации. Приобретая знания, опыт и активно исследуя окружающую среду, индивид дает точное определение собственного отношения к внешнему миру, к которому вынужден приспосабливаться для удовлетворения личных потребностей. Таким образом он проецирует на объекты и субъекты окружающей среды личные субъективные

убеждения и представления. Придание индивидуального смысла окружающей среде оживляет ее, а также способствует достижению гармонии внутреннего с внешним. С точки зрения общей психологии, это опосредованное средовое присвоение и освоение субъект-объектного и проецирование в реальность личных представлений о жизнедеятельности.

Все признаки и характеристики цифровой образовательной среды, перечисленные выше, оказывают воздействие на образовательные и информационные потребности.

Особенности нейросоциального интеллекта учащихся вузов определяются высокой скоростью обработки информации, концентрированным вниманием и анализом больших объемов информации, которая используется в программах дистанционного обучения студентов.

В целом групповой нейросоциальный интеллект и возможности работы малых студенческих групп — это результат работы программ и платформ искусственного интеллекта, которые используются молодежью как в процессе учебы, так и в повседневной жизнедеятельности. Такие группы выполняют задания и обучаются достижению поставленных целей быстрее и, как правило, совместными действиями. При ослабленных коммуникациях в виртуальной интернет-среде, а также сниженных цифровых навыках наблюдаются низкая групповая сплоченность и отсутствие интереса к выполнению командной работы, уменьшается вероятность совместных результативных достижений.

Методы исследования. Для анализа данных, полученных в результате анкетного опроса, при изучении нейросоциального интеллекта были использованы следующие методики:

1. Психодиагностические методы исследования интеллекта по Л. Ф. Бурлачук [13].

2. Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций [13].

3. Программа оценки образовательного процесса для развития цифровых компетенций преподавателей и удовлетворения информационных потребностей студенческой молодежи [14].

Результаты. Перечисленные методики использовались студентами и преподавателями

столичного вуза в ходе большого опроса на конференции о цифровизации образовательных программ. В исследовании приняли участие 98 студентов и 17 преподавателей. Возраст респондентов составил от 18 до 45 лет. Опрос носил анонимный характер, а полученные данные представлены в обобщенном виде в таблице 1.

В результате была получена трехуровневая модель нейросоциального понимания собственного компетентностного уровня, включающая различные варианты субъективности (теоретические и эмпирически полученные), и зафиксированные как проявления в повседневной реальности. Низкие проценты, начиная с 19 до 44, могут быть кодированы как маркеры социального уровня.

Средние процентные данные от 54 до 65 были нами обозначены маркерами социального лидерства и управляемых компетенций.

Высокие проценты, начиная с 69 до 89, получили название маркеров базовых цифровых компетенций, необходимых большинству студентов современных университетов.

Наивысшие проценты от 90 до 99 являются навыками развитого уровня нейросоциального интеллекта.

В то же время дальнейшее описание концепции нейросоциальных компетенций, предполагающее анализ динамики и работу со значительными данными, способствовало более компактной методике субъективной оценки на основе ранее полученных данных.

Среди основных потребностных запросов, сформулированных студентами и преподавателями Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в январе-марте 2023 года, были выделены следующие (в порядке важности):

1. цифровые компетенции;
2. гибридное обучение;
3. мягкие навыки;
4. персонализация и автономное обучение;
5. совмещение обучения с практикой у работодателя;
6. нейрообразование и нейроинтеллект в социуме;
7. образование в соцсетях (образовательный контент от профессионалов);
8. онлайн-обучение.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Какие 3 навыка важно получить студенту/педагогическому работнику высшего образования в 2023 году?» (процент проголосовавших по каждому навыку)

<i>Навыки</i>	<i>%</i>
креативность	33
адаптивность	54
работа с удаленной аудиторией	89
цифровая коммуникативность	94
освоение системы Линукс	37
работа в гибридной аудитории	67
работа с аудиторией	88
знания в науке	95
знания в методике	75
работа с программными продуктами, платформами	92
владение современными технологиями	97
работа в цифровой среде	95
навык проведения интересных интерактивов на семинарах	89
навык проектирования занятий	44
создание цифровых двойников реальных процессов	18
вовлечение новых студентов в образовательную информационную среду	73
гибкость в работе со студентами / аспирантами / преподавателями	93
компьютерная грамотность, работа онлайн, методология работы онлайн	99
умение мотивировать	65
навыки по работе с имеющимися приложениями	67
умение разрабатывать идеи для приложений	34
основы педагогики, андрагогики	19
использование цифровых инструментов в качестве одного из технических средств обучения	69
работа с файлами, коммуникация в соцсетях, работа с Big data	90
работа с фейками	78

Среди представлений и ассоциаций на словосочетание «цифровизация образования» студентами были названы следующие (таблица 2).

Полученные результаты свидетельствуют о достаточной осведомленности студентов относительно целей цифровизации образования, но о компетенциях преподавателя цифрового вуза студенты осведомлены слабо, что приводит к непониманию и постановке вопроса: «Как оценить цифровые навыки преподавателя/специалиста», вследствие чего теряется возможность прямого диалога и непосредственной передачи знаний. Выяв-

ленное случайным образом качество «доверие специалисту, обладающему цифровыми компетенциями», ведет к радикальному изменению коммуникаций студентов в пространстве цифрового образовательного курса.

Заключение. При проведении эмпирического исследования необходимо решение методологических проблем. Так, объект исследования может быть определенной аудиторией или сетевым сообществом, функционирующим посредством социальных медиа. Они же могут определять характер взаимодействия участников и менять представления о буду-

Таблица 2

Распределение представлений и ассоциаций на словосочетание «цифровизация образования»

<i>Представления и ассоциации</i>	<i>%</i>
онлайн-обучение	56
электронная среда / цифровые образовательные сервисы	65
новаторство / партнерство	23
молодежный вуз	13,5
оцифрованный курс	37
современный преподаватель	67
Бот	48
компетентный, адаптивный/профессиональный специалист	82
игра и обучение	44
искусственный интеллект	86
Вебинары	59
возможности, производительность	17
планшет / смартфон / ноутбук	21,5

ящих компетенциях. Модель нейросоциального интеллекта на сегодняшний день представляется наиболее адекватным и перспективным направлением при изучении поведения обучающихся онлайн и онлайн в различных сетевых сообществах.

Значительный разброс в обладании цифровыми навыками у студентов пока не позволяет применить методологическую модель нейросоциального интеллекта для всех категорий и групп. Однако одним из подходов, позволяющим снять данное ограничение, может стать анализ коммуникации студентов с искусственным интеллектом и обучение последнего. Обратная волна влияния нейросети на индивида уже делает возможным замерить нейросоциальный интеллект участников сетевого сообщества или цифровой среды. Интерпретация вновь полученных данных будет расширяться с появлением новых вводных, связанных с совершенствованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей.

Также отметим, что в результате проведенных исследований и опросов было выявлено, что отношение студентов и преподавателей к работе в цифровой образовательной среде (ЦОС) в целом положительное. Половина опрошенных полагают, что цифровизация и изменение человеческого интеллекта — это возможность развития. Менее 15 процентов высказались нейтрально, редко используя цифровые сервисы и инструменты. О сложностях в использовании цифровых платформ высказались менее 3 процентов из общей выборки.

У студентов-социологов, политологов и экономистов нейросоциальный интеллект выражен сильнее, чем у психологов, с более выраженным эмоциональным и когнитивным компонентами. Соответствующие показатели студентов выше в группах по сравнению со студентами-одиночками.

Список источников

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 № 3427-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025> (дата обращения: 17.03.2023).
2. Гараганов А.В. Нейросоциальный интеллект: эволюция потребностей и интеллекта человека в эпоху глобальной цифровизации // Самоуправление. 2022. № 5(133). С. 296–301.
3. Соколова Е.В. Анализ образовательных потребностей современных студентов // Образование в России и актуальные вопросы современной науки: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 16–17 мая 2022 года / под научной ред. П.А. Гагаева, Е.П. Белозерцева. Пенза: Пензенский ГАУ, 2022. С. 409–412.
4. Акофф Р.Л. Планирование будущего компании. М.: Сирин, 2002. 256 с.
5. Хаксевер К., Рендер Б., Рассел Р.С. Управление и организация в сфере услуг: теория и практика / под ред. В.В. Кулибановой. СПб.: Питер, 2022. 725 с.
6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
7. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб.: Питер, 2021. 415 с.
8. Абульханова-Славская К.А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта / Современная личность: Психологические исследования. М.: ИП РАН, 2012. С. 17–35.
9. Pedagogical management of civil education of research universities students / V.V. Yepaneshnikov, N.B. Pugacheva, G.S. Goloshumova et al. 2016. Vol. 6, No. 2. P. 23–27.
10. Николаева Н.В. Информационно-образовательная среда вуза в контексте смешанного обучения // Коллекция гуманитарных исследований. 2022. № 4 (33). С. 24–30. DOI: 10.21626/j-chr/2022-4(33)/3.
11. Гараганов А.В. Цифровые потребности студентов российских вузов / А.В. Гараганов, А.С. Канюк // Современное образование: традиции и инновации. 2023. № 1. С. 116–119. DOI: 10.51623/23132027_231_116.
12. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2023. 1072 с.
13. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2020. 672 с.
14. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023614547 Российской Федерации. Автоматизация образовательного процесса для развития цифровых компетенций преподавателей и удовлетворения информационных потребностей студенческой молодежи (Automation of the educational process for the development of digital competencies of teachers and meeting the information needs of students): № 2023613387/ А.С. Канюк, А.В. Гараганов. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50426949_60764748.PDF (дата обращения: 17.03.2023).

References

1. State Duma (2022) *Decree of the Government of the Russian Federation dated December 2, 2021 No. 3427-r*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070025> (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)
2. Garaganov, A.V. (2022) Neurosocial intelligence: the evolution of human needs and intelligence in the era of global digitalization. *Selfmanagement*, no. 5(133), pp. 296–301. (In Russ.)
3. Sokolova, E.V. (2022) Analysis of the educational needs of modern students. In: Gagaeva, P.A., Belozertsev, E.P. (eds.) *Education in Russia and current issues of modern science: Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference*, Penza, May 16–17, 2022. Penza: Penza State Agrarian University, pp. 409–412. (In Russ.)
4. Akoff, R.L. (2002) *Planning for the future of the company*. M.: Sirin. (In Russ.)
5. Haksever, K., Render, B., Russell, R.S. (2022) *Management and organization in the service sector: theory and practice*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
6. Petrovsky, A.V., Yaroshevsky, M.G. (1998) *Brief psychological dictionary*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.).
7. Krysko, V.G. (2021) *Dictionary-reference book on social psychology*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
8. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (2012) The problem of correlation of personality, individuality, subject. In: *Modern personality: Psychological research*. Moscow, pp. 17–35. (In Russ.)
9. Yepaneshnikov, V.V., Pugacheva, N.B., Goloshumova, G.S. et al. (2016) *Pedagogical management of civil education of research universities students*, vol. 6, no. 2, pp. 23–27.
10. Nikolaeva, N.V. (2022) Information and educational environment of the university in the context of blended learning. In: *Collection of humanitarian research*, no. 4 (33), pp. 24–30. (In Russ.)
11. Garaganov, A.V., Kanyuk, A.S. (2023) Digital needs of students of Russian universities. In: *Modern education: traditions and innovations*, no. 1, pp. 116–119. DOI 10.51623/23132027_231_116. (In Russ.)
12. Mamardashvili, M. (2023) *Psychological topology of the path*. M.: Merab Mamardashvili Foundation. (In Russ.)
13. Raigorodsky, D.Ya. (2020) *Practical psychodiagnostics. Methods and tests*. Samara: Bahrakh-M. (In Russ.)
14. Kanyuk, A.S., Garaganov, A.V. (2023) Certificate of state registration of the computer program No. 2023614547 Russian Federation. *Automation of the educational process for the development of digital competencies of teachers and meeting the information needs of students* № 2023613387. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50426949_60764748.PDF (Accessed: 17 March 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 24.04.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторе:

Гараганов Артур Владимирович

Доктор психологических наук, профессор, руководитель отдела исследований и разработок, старший научный сотрудник Центра «Локомотивы роста», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва

Information about the author:

Garaganov Artur Vladimirovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Research and Development Department, Senior Researcher at the Center «Locomotives of Growth», Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow



Научная статья

УДК 37.012.1

doi: 10.54884/S181570410026348-7

СОВРЕМЕННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

*Светлана Витальевна Конанчук^{1✉}, Андрей Николаевич Ващурин²,
Сергей Витальевич Кудряшов³*

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

^{1✉} moskov_sveta@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1774-8944>

² dojdi2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5700-1317>

³ skudr33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4382-833X>

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы и тенденции развития современного эстетического образования в России. Отмечается, что российское эстетическое образование сегодня переживает ряд позитивных инновационных трансформаций, связанных с процессами усиления виртуальной составляющей в художественной культуре и социальной сфере. Ряд научных мероприятий, таких, как международные конференции и Российский эстетический конгресс, прошедшие за последнее пятилетие, послужили активным стимулом для развития теоретической и практической эстетики и эстетического образования. Выявлены актуальные направления современной эстетики: нейроэстетика, культурологическая эстетика, энвайронментальная эстетика, сомаэстетика и синестетическое направление, которые оказывают стимулирующее влияние на процессы развития эстетического образования. Указывается особая роль и перспективы применения синестетических методологий в современной эстетике и эстетическом образовании, поскольку в условиях цифровизации культуры синестезия как феномен невербального ассоциативного мышления становится одним из главных средств сохранения целостности мировосприятия, важным методом развития гибкости мышления и способности воображения.

Ключевые слова: эстетика, эстетическое образование, эстетическое восприятие, эстетическое сознание, эстетический опыт, синестезия, синтез искусств.

Для цитирования: Конанчук С. В., Ващурин А. Н., Кудряшов С. В. Современное эстетическое образование: актуальная проблематика и основные тенденции // Человек и образование. 2023. № 2. С. 86–91. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026348-7>.

Original article

MODERN AESTHETIC EDUCATION: CURRENT PROBLEMS AND MAIN TRENDS

Svetlana V. Konanchuk^{1✉}, Andrey N. Vashurin², Sergey V. Kudriashov³

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

^{1✉} moskov_sveta@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-1774-8944>

² dojdi2006@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5700-1317>

³ skudr33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4382-833X>

Abstract. The article discusses the main problems and trends in the development of modern aesthetic education in Russia. It is noted that Russian aesthetic education is currently undergoing a number of positive innovative transformations associated with the processes of strengthening the virtual component in artistic culture and the social sphere. A number of scientific events, such as international conferences and the Russian Aesthetic Congress, held over the past five years, have served as an active incentive for the development of theoretical and practical aesthetics and aesthetic education. The current trends of modern aesthetics are identified: neuroaesthetics, cultural aesthetics, environmental aesthetics, somaesthetics and synesthetic area, which have a stimulating effect on the development of aesthetic education. The special role and prospects of using synesthetic methodologies in modern aesthetics and aesthetic education are indicated, since in the conditions of digitalization of culture, synesthesia as a phenomenon of nonverbal associative thinking becomes one of the main means of preserving the integrity of world perception, an important method of developing flexibility of thinking and the ability of imagination.

Keywords: aesthetics, aesthetic education, aesthetic perception, aesthetic upbringing, aesthetic consciousness, synesthesia, synthesis of arts.

For citation: Konanchuk S. V., Vashurin A. N., Kudriashov S. V. Modern aesthetic education: current problems and main trends// *Man and Education*. 2023; (2): 86–91. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026348-7>.

Введение. Современные суждения о том, что отечественная эстетика находится в кризисном состоянии, можно трактовать как осмысление состояния смены научной парадигмы, выражющееся в стремлении осмыслить перспективы теории и практики эстетической науки в современном культурном контексте, в выявлении соотношения классических традиций и актуального проблемного поля, а также в попытке обновления понятийно-категориального аппарата эстетики. В связи с указанными вопросами эстетическое образование столкнулось с такими проблемами, как необходимость совершенствования существующих классических методологий и эстетических практик, среди которых в первую очередь можно назвать методы развития эстетического сознания, эстетического вкуса и креативности. Потребность в трансформациях связана с неуклонным расширением сферы эстетики и усилением влияния мультимедийных арт-практик и цифровых технологий, активизирующих все чувственные каналы восприятия информации, усилением виртуальной составляющей в художественной культуре и социальной сфере, в том числе и в образовании [1].

Исследование и результаты. За последнее пятилетие в российской эстетике произошел ряд важных событий, значительно по-

влиявших на ее развитие. В 2018 году на базе Санкт-Петербургского государственного университета было сформировано Российское эстетическое общество (РЭО), основной целью создания которого стало развитие теоретической и практической эстетики, а также эстетического образования. Кроме того, усилия РЭО направляются на объединение российских специалистов в области эстетики и стимулируют привлечение широкой общественности к эстетическим исследованиям. В 2019 году в Санкт-Петербурге состоялся первый Российский эстетический конгресс, второй — в 2021 году в Екатеринбурге, а в мае 2023 года планируется провести третий Российский эстетический конгресс во Владимире, тема которого — «Эстетика во времена глобальных перемен». В Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова с 2018 по 2023 год проходили международные научные конференции, посвященные проблеме синестезии и синтеза искусств («Полилог и синтез искусств: история и современность, теория и практика»). Проблематика перечисленных научных форумов связана в первую очередь с общими вопросами развития эстетической культуры и образования в современной России. В широком смысле это актуальные проблемы изучения эстетических феноменов

и явлений, институтов, практик, всей совокупности эстетического опыта, накопленного к настоящему времени, в узком смысле — это исследование состояния современного эстетического образования и воспитания, выявление перспектив их развития, новых направлений и методологий.

Многочисленные научные мероприятия, посвященные изучению современной эстетики и эстетического образования, способствовали выявлению актуальных направлений и основных тенденций эстетической науки, среди которых особое значение имеют следующие: нейроэстетика, сомаэстетика, энвайронментальная (экологическая) и культурологическая эстетика, а также синестетическое направление. Эти актуальные направления указывают вектор перспективных инновационных изменений, которые необходимо осуществить в сфере современного эстетического образования.

На современном этапе цель эстетического образования и эстетического воспитания содержит широкий спектр составляющих, начиная от развития сенсорной восприимчивости и художественно-образного воображения «до эстетического упорядочения с помощью гармонии и ритма любых процессов жизнедеятельности человека» [2, с. 5]. Для осуществления указанных целей необходимы соответствующие изменения и обновления в методах обучения. Так, например, традиционный «объяснительно-иллюстративный» или «информационно-рецептивный» метод образования, относящийся к классической закрытой модели, в настоящее время в отечественной педагогике зачастую заменяется на «открытые формы» образования и воспитания, в которых «чувства и знание сливаются в единое целое», а «за исходное начало берется человек с его неповторимостью как постоянный источник ... развития» [3, с. 9, 11, 42].

В настоящее время в российской эстетике и эстетическом образовании все чаще применяется невербальный способ преподавания, связанный с обращением к первичным элементам чувственного опыта человека — ощущениям, более сложным — соощущениям, а также сопредставлениям, относящимся к когнитивной сфере. Такой метод называ-

ется синестетическим, он связан с исследованиями феномена синестезии (*synaesthesia*) или особого свойства мультисенсорного ассоциативного мышления, составляющего основу художественного и эстетического сознания. Можно отметить, что одним из наиболее успешных способов развития синестезии в процессе обучения является метод сочетания таких приемов, как слушание музыки и одновременно отображение в цвете ее настроения, темпа, ритма, формы и тональности звучания, а также упражнений на метафорическое обозначение соответствий звука и цвета [4, с. 220–226].

Эффективно применение заданий на выбор соответствующего музыке коммуникативного архетипа. По мнению Е. А. Лупенко, здесь существует «эмоционально-смысловая оценка звучания музыкальных элементов и соответствующих тонов. Таким образом, мы имеем дело с классическим межмодальным переходом: звук — эмоция — цвет» [5, с. 40], т.е. феноменом синестезии.

Коляденко Н. П. для развития ассоциативного аудиовизуального мышления предлагает применять метод прослушивания неизвестных музыкальных фрагментов, каждый из которых содержит один музыкальный образ, а затем выбор цветовых соответствий звучащим фрагментам, указывая в порядке убывания три цвета из десяти, представленных на цветовых кругах. Затем следует подобрать к музыкальным фрагментам по три из предлагаемых графических символов, среди которых — геометрические фигуры (круг, квадрат, ромб) и предметные символы (солнце, тучи, крест, хлеб, слезы, паук). В данном случае символы являются аккумуляторами и проводниками различных психических процессов, выполняя функцию фокусирования и усиления психической и биологической энергии [2, с. 133].

Перечисленные методы развития синестетических способностей и изучения феномена синестезии относятся к опыту использования музыкальной графики в европейской художественной педагогике (О. Райнер, Г. Зюндерман, Б. Эрнст), а также к российскому экспериментальному опыту, осуществленному в НИИ «Прометей» (Казань) под ру-

ководством Б. М. Галеева, И. Л. Ванечкиной и И. А. Трофимовой [6].

В книге И. Л. Ванечкиной и И. А. Трофимовой «Дети рисуют музыку» представлен обзор основных направлений применения музыкальной графики в эстетическом образовании и педагогике. Среди перечисленных направлений и методов авторы особое значение придают практике педагогов из Германии и Финляндии. Прежде всего, это опыт рисования музыкальных произведений, созданных на тему живописных работ, таких, например, как «Картички с выставки» Мусоргского или «Беклин-сюиты» Регера. Среди российских педагогов авторы книги отмечают синестетические методы в работах Б. Яворского, К. Гоголадзе, Ю. Хижняк, М. Эпштейна, С. Московской [С. Конанчук] и многолетний собственный опыт под руководством Б. М. Галеева.

К классическому музыкальному рисованию (беспредметному или свободному рисованию) относятся работы М. Чурлениса, В. Кандинского, П. Клее, Ф. Купки, Р. Делоне, В. Черноволенко и других художников. Эти живописные произведения могут быть названы визуальными эскизами, имеющими сходство с мыслеобразами в чувствознании, а структура композиции этих картин соответствует законам музыкального мышления.

Синестетические методики развития креативности и гибкости мышления включают в себя беспредметное рисование не только музыки, но и поэтических произведений, глубинный невербальный подтекст которых может быть выражен с помощью абстрактных визуальных образов, основанных на сочетаниях линий, цветовых пятен и форм, энергии символов. Выполнению подобных заданий предшествует синестезийный анализ стихотворения, объединяющий разномодальные ощущения и приводящий их к общему эмоциональному знаку, который затем отображается в визуальных образах.

Обобщая, можно подчеркнуть, что рисование поэтических произведений, прежде всего, способствует отходу от сугубо реалистического понимания поэтического текста, помогая сосредоточиться на поэтической речи и законах эстетического мышления. Кроме того, такое рисование помогает свободному пере-

воду «временных координат» художественного текста, преобладающих в музыке и поэзии, в «пространственные координаты», характерные для изобразительного искусства [2, с. 135–137]. Обучающиеся способны осознать и прочувствовать синестетическую роль единого «пространства-времени» или «хронотопа» как важной характеристики подлинного произведения искусства.

Коляденко Н. П. отмечает, что музыкальная графика как часть синестетической методологии имеет, прежде всего, эстетическую и познавательную направленность, а арт-терапевтический эффект возникает уже автоматически, в данном случае он вторичен. Овладение элементами визуального мышления позволяет постичь саму суть музыки как идеальной модели беспредметного процесса формирования художественных образов; осознать значение закона общего эмоционального знака, объединяющего сенсорные модальности; прочувствовать эффект эмпатии, погружаясь в мир художественного произведения и многое другое. Таким образом, синестетическая методика, частью которой является рисование музыки, выполняет основную задачу эстетического воспитания и образования — развитие художественной одаренности, стимулирование творческой активности, повышение уровня чувствительности за счет формирования полимодальных координат личности, способствующих сохранению ее целостности [2, с. 140].

Заключение. Одной из актуальных проблем современной эстетики является изучение процесса становления новой чувственности, связанного с увеличением потока информации, в который погружен современный человек.

Отмечается, что интерес к феномену синестезии и синестезийной проблематике в настоящее время неуклонно растет в связи с развитием компьютерных технологий и средств аудиовизуальной коммуникации, появлением таких новых видов искусства, как световая архитектура, медиаискусство (виртуальное, электронное, сетевое), видеоигры, компьютерная робототехника и др. [1].

Синестезийное восприятие характеризуется способностью интеграции интеллекта и интуиции, сознательных и бессознатель-

ных способов мироощущения, что проявляется в развитии творческих способностей личности и универсальной чувственности с ее целостностью и гармоничностью.

В современной эстетике и эстетическом образовании постепенно возрастает интерес

к изучению синестетических методологий, направленных на развитие креативности, совершенствования эстетического сознания и художественного мышления.

Список источников

1. Конанчук С.В. Проблемы современного эстетического образования: становления новой чувственности // Человек и образование. 2021. № 1 (59). С. 71–75.
2. Коляденко Н.П. Музыкально-эстетическое воспитание: синестезия и комплексное воздействие искусств. Новосибирск, 2003. 258 с.
3. Шевелева С. Открытая модель образования (синергетический подход). М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 48 с.
4. Томашева А.А. Природа синестезии и ее развитие у детей // Вопросы музыкальной синестетики: история, теория, практика: Сборник научных статей. Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки, 2016. 256 с.
5. Лупенко Е.А. «Цветной слух» – реальность или миф? // Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 3. С. 32–43.
6. Ванечкина И.Л., Трофимова И.А. Дети рисуют музыку. Казань: «ФЭН», 2000. 120 с.

References

1. Konanchuk, S.V. (2021) Problems of modern aesthetic education: the formation of a new sensibility. *Man and Education*, No. 1 (59), pp. 71–75. (In Russ.)
2. Kolyadenko, N.P. (2003) *Musical and aesthetic education: Synesthesia and the complex impact of the arts*. Novosibirsk. (In Russ.)
3. Sheveleva, S. (1997) *Open model of education (synergetic approach)*. Moscow: IChP «Publishing house Magister». (In Russ.)
4. Tomasheva, A.A. (2016) The nature of synesthesia and its development in children. *Issues of musical synesthetics: history, theory, practice: Collection of scientific articles*. Novosibirsk: M.I. Glinka Novosibirsk State Conservatory, pp. 220–226. (In Russ.)
5. Lupenko, E.A. (2012) «Color hearing» – reality or myth? *Experimental Psychology*, vol. 5 (3), pp. 32–43. (In Russ.)
6. Vanechkina, I.L., Trofimova, I.A. (2000) *Children draw music*. Kazan: “FEN”. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 16.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted or publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Конанчук Светлана Витальевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры управления социальной сферой Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Вашурин Андрей Николаевич

Кандидат философских наук, доцент кафедры управления социальной сферой Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Кудряшов Сергей Витальевич

Кандидат культурологии, доцент кафедры управления социальной сферой Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Konanchuk Svetlana Vitalyevna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Social Sphere Management, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Vashurin Andrey Nikolaevich

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Social Sphere Management, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Kudriashov Sergey Vitalyevich

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Department of Social Sphere Management, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 377.5

doi: 10.54884/S181570410026364-5

РАЗВИТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОРСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

Земфира Османовна Козырь

Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Морской колледж, Новороссийск, Россия

Zemfira.kozyr@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал морского колледжа в условиях дистанционного обучения, дано авторское определение этому явлению, раскрыто его содержание, достоинства, характерные особенности и компоненты. Описаны педагогические условия развития и реализации воспитательного потенциала. Выявлены принципы, формы и методы воспитания курсантов, являющиеся наиболее эффективными в дистанционном формате. Разработана педагогическая модель развития и реализации воспитательного потенциала колледжа дистанционно, выделены ее структурные части, а также модули авторской целевой программы. Авторская целевая программа как ядро педагогической модели показала результативность с четко выраженной положительной динамикой в развитии уровней воспитанности курсантов. Развитие уровней воспитанности курсантов доказано экспериментально путем применения валидных научных методик, адаптированных к специфике Морского колледжа.

Ключевые слова: воспитательный потенциал дистанционного обучения, морской колледж, воспитание, дистанционное обучение, модель, педагогические условия.

Для цитирования: Козырь З. О. Развитие и реализация воспитательного потенциала морского колледжа в процессе дистанционного обучения курсантов // Человек и образование. 2023. № 2. С. 92–99. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026364-5>.

Original article

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MARITIME COLLEGE IN THE PROCESS OF CADETS' DISTANCE LEARNING

Zemfira O. Kozyr

Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Maritime college, Novorossiysk, Russia

Zemfira.kozyr@mail.ru

Abstract. The article examines the educational potential of the Maritime College in the conditions of distance learning, gives the author's definition of this phenomenon, reveals its content, advantages, characteristic features and components. The pedagogical conditions for the development and realization of educational potential are described. The principles, forms and methods of education of cadets, which are the most effective in the distance format, are revealed. The pedagogical model of the development and realization of the educational potential of the college remotely has been developed, its structural parts, as well as modules of the author's target program have been identified. The author's target

program, as the core of the pedagogical model, has shown effectiveness with clearly positive dynamics in the development of the levels of education of cadets. The development of the cadets' education levels has been proved experimentally through the use of scientific methods valid for the research topic and adapted according to the specifics of the Maritime College.

Keywords: educational potential of distance learning, maritime college, education, distance learning, model, pedagogical conditions.

For citation: Kozyr Z. O. Development and implementation of the educational potential of the maritime college in the process of cadets' distance learning *Man and Education*. 2023; (2): 92–99. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026364-5>.

Введение. Социально-экономические процессы в нашей стране направлены на развитие качества образования, в том числе качества подготовки специалистов, готовящихся в системе среднего профессионального образования (СПО). Будущие специалисты морского транспорта должны быть не только подготовлены к профессиональной деятельности, но и быть воспитанными членами социума с высокими духовно-нравственными качествами, активной гражданской позицией. Цифровые технологии, развитие Интернета, создание особых информационных сред открывают новые возможности в организации воспитательной работы в условиях среднего профессионального образования. Повышение роли дистанционного обучения и воспитания курсантов связано со спецификой морской специальности, длительным нахождением курсантов в условиях мореплавания. Существенным фактором организации процесса дистанционного обучения и воспитания является нестандартная ситуация, связанная с возникновением пандемии. Экспериментальные исследования и опросы показали, что большинство учащихся морского колледжа владеют навыками работы с информацией, ее поиска и использования в учебной деятельности. В то же время в дистанционном формате недостаточно актуализируется и реализуется воспитательный потенциал морского колледжа, рассматриваемый как совокупность средств и возможностей развития субъектов образовательной деятельности в этих условиях. Таким образом, цель исследования — научное обоснование процесса актуализации воспита-

тельного потенциала в особых условиях дистанта, с опорой на специфику будущего специалиста морского флота.

Проводимые исследования опираются на разработки в области активизации воспитательной деятельности молодежи, в частности на вопросы организации дистанционного обучения в высшей школе (Е. А. Тукова) [1] и на исследования мотивации студентов в условиях дистанта (Р. В. Базалий) [2]. Академик РАО, профессор И. В. Роберт особо подчеркивает значение актуализации воспитательной деятельности дистанционного обучения, ставит вопрос об актуальности выявления закономерностей, принципов, методик воспитания обучающихся в условиях информационного общества [3]. Вместе с тем, тема развития и реализации воспитательного потенциала курсантов морского колледжа в условиях дистанционного обучения в отечественной педагогике практически не рассматривалась.

Материалы и методы исследования. Работа опирается на педагогический эксперимент, проводимый на базе Морского колледжа ГМУ Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск. Был организован исходный констатирующий эксперимент по выявлению исходного уровня компьютерной грамотности и формирующий эксперимент в области организации процесса воспитания и развития обучаемых.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрение подходов отечественных и зарубежных ученых к понятию «воспитательный потенциал» позволяет прийти к выводу, что под данным явлением следует рассматривать совокупность возможностей,

средств, условий по организации воспитательного процесса, развития у воспитанников духовно-нравственных качеств.

Воспитательный потенциал Морского колледжа представлен следующими компонентами:

- *мотивационный компонент* (развитие у курсантов целевых установок, интересов, мотивов деятельности, потребности в достойной защите Отечества, овладении духовно-нравственными ценностями);
- *коммуникативный компонент* (развитие навыков общения курсантов с преподавателями, со курсниками, развитие общительности, деловитости, толерантности);
- *знаниевый компонент* (актуализация социально значимых знаний, расширение мировоззрения, правовой культуры, совершенствование самообразовательной деятельности, аналитических и конструктивных способностей, знание и выполнение конституционных обязанностей);
- *деятельностный компонент* (активное участие в социально значимой деятельности, актуализация исторической памяти, участие в патриотических мероприятиях и т.д.).

Воспитательный потенциал, рассматриваемый нами как средство, технология и возможность актуализации воспитательной деятельности среди курсантов, является динамическим понятием, что связывается с качественными и количественными изменениями его существенных характеристик (компонентов), а также с изменением его восприятия и способов его реализации. В значительной мере развивающие эффекты воспитательного потенциала в нашем исследовании связаны с уровнями сформированности духовно-нравственных качеств личности.

Развивающему эффекту дистанционного обучения посвящен ряд работ отечественных ученых. Так, Д. М. Маломонова предлагает рассматривать дистанционное обучение как педагогическую систему, развитие которой связано с применением компьютерных технологий [4]. Согласно Р. Р. Аделовой, развивающие эффекты происходят в коммуникативном или информационном пространстве [5]. В. А. Спицын считает, что дистанционное обучение — область научно-педагогического знания, где реализуется принцип «учись учить-

ся», обеспечивается качественное улучшение учебно-воспитательной работы и успешное овладение самой учебной деятельностью [6].

В исследовании раскрыты следующие развивающие эффекты воспитательного потенциала дистанционного обучения, которые требуют особой квалификации преподавателя:

- актуализация самостоятельной и познавательной деятельности курсантов по овладению комплексом знаний, умений и навыков, развитию мировоззрения, правовой культуры;
- совершенствование конструктивной деятельности, возможностей самостоятельно разработать программу деятельности;
- использование Интернета для расширения культурно-образовательного потенциала;
- развитие организационных способностей, оценочно-рефлексивных умений, опережающих способов деятельности, навыков диагностики, самоанализа.

Развитие самостоятельности, а именно — закономерное и последовательное изменение качественных характеристик обучаемых в дистанционном формате, осуществляется в следующих интеллектуальных стадиях:

- *начальная ступень развития* (курсант в состоянии осуществлять лишь интуитивный поиск информации; развиваются причинно-следственные связи и символическое мышление);
- *средняя ступень развития* (на данном этапе плохо развито абстрактное мышление, но появляются дополнительные способности в виде группировки, расстановки и классификации информации);
- *высокая ступень развития* (характеризуется выдвижением гипотез, синтезированием идей, мыслительным комбинированием информации; хорошо развито абстрактное мышление, контроль собственного познания и рефлексия).

Педагогическая модель развития и реализации воспитательного потенциала колледжа в условиях дистанционного обучения. Основной целью моделирования является прогнозирование образовательного процесса дистанционного обучения в аспекте расширения и обогащения воспитательных возможностей колледжа в интересах повышения качества и результативности воспитания курсантов в период обучения. Реализация этой

цели связывается с формированием научного мировоззрения курсантов; выработкой активной гражданско-патриотической позиции; привитием позитивных отечественных ценностных ориентаций; профессиональным становлением; формированием готовности к воинской службе и защите Отечества.

Модель реализации воспитательного потенциала построена на принципах: начального знания, комплексности, непрерывности, интегративного согласования, контекстности, модульности и др. Развитие воспитательного потенциала предполагает совершенствование уже имеющихся сформированных качественных и количественных характеристик. Для осуществления поисковой деятельности, обеспечения двусторонней коммуникации в дистанционном формате необходимо иметь стартовые навыки взаимодействия с информационно-компьютерными технологиями как передающей стороне, так и принимающей (*принцип начального знания*). *Принцип комплексности* рассматривается с позиции преемственности, дополнительности, совершенствования, углубления различных аспектов воспитательной деятельности, рассматриваемых в системе очного обучения в колледже и дистанционного формата мореплавательной практики. *Принцип непрерывности* регламентирует непрерывность образовательно-воспитательного процесса независимо от географических и временных ограничений. Воспитание курсантов должно осуществляться как на практике в условиях мореплавания, так и в условиях пандемий или вынужденной удаленности от учебного центра. Интеграция образования и воспитания в дистанционном формате возможна только при согласованности целей и задач взаимодействующих сторон (*принцип интегративного согласования*). Концептуальная единица воспитательного материала должна быть выражена модулем — законченным элементом системы (*принцип модульности*).

Методологический блок. Методологическую основу исследования составили следующие подходы: *ресурсный подход*, который предполагает комплексное задействование ресурсов образовательной организации в виде информационного, образовательного и ме-

тодического потенциала; *интегративный подход*, который используется в развитии духовно-нравственных качеств, социокультурных знаний и профессиональной компетентности курсантов; *деятельностный подход*, который предусматривает активное включение курсантов в воспитательно-развивающую деятельность; *средовый подход*, который предусматривает творческое применение информационных воспитательно-образовательных сред в развитии и реализации потенциала Морского колледжа дистанционно.

Структурно-функциональный блок модели характеризует основные направления деятельности по реализации и развитию воспитательного потенциала дистанционного обучения. Это связано с такими актуальными видами деятельности, как военно-патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие личности, воспитание трудолюбия, самостоятельности, активности, правовое воспитание, эколого-спортивное воспитание.

По степени взаимодействия педагога с курсантами в удаленном формате, применительно к специфике морского колледжа, наиболее эффективными методами развития и реализации воспитательного потенциала дистанционно являются:

Самообучение — метод взаимодействия курсанта с образовательными ресурсами при опосредованном участии преподавателей, командиров рот. Данный метод предполагает подбор и создание преподавателем различных образовательно-воспитательных ресурсов (аудиоматериалов и видеоматериалов), разработку учебных пособий, лекций, приложений, программ и т.д. Этот метод используется при асинхронности образовательного процесса и нестабильности сети Интернет в условиях мореплавания. Наличие мотивации и заинтересованности у курсанта — это залог успешной реализации воспитательного потенциала морского колледжа при использовании данного метода.

Метод «один к одному» предполагает индивидуализированный подход к обучению и воспитанию. Применение данного метода эффективно как в условиях мореплавания (в случае возникновения проблемных ситуаций, требующих разъяснения, наиболее эффективно дополняет метод самообучения),

так и в периоды временной нетрудоспособности курсанта (болезни). Метод предполагает использование таких технологий, как смартфон, электронная почта, голосовые сообщения, Skype, Zoom.

Метод «один ко многим» может использоваться благодаря развитию современных информационных технологий, увеличению скорости и пропускной способности сети Интернет. В его основе лежит изложение преподавателем учебного материала всему курсантскому коллективу, при этом обучаемые не играют активной роли в коммуникации. Мотивировать и вдохновлять курсантов, поддерживать в них интерес, поощрять любопытство и проявление инициативы наиболее результативно в режиме онлайн. В условиях мореплавания применение данного метода проблематично в связи с десинхронизацией образовательного процесса. Большую эффективность он приобрел при реализации воспитательного потенциала морского колледжа в условиях коронавирусных ограничений, временных физических ограничений курсантов или при комплексной форме обучения и воспитания курсантов.

Метод обучения и воспитания «многие ко многим» может включать такие формы обучения, как коллективные творческие дела, квиз-викторины, игры, онлайн-беседы с ветеранами, профессионалами в морской отрасли. Применение исследовательских и проблемных способов обучения и воспитания обеспечивает активное, интенсивное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. Роль преподавателя при таком методе заключается в постановке учебной задачи и создании комфортной психологической среды сотрудничества среди курсантов.

По характеру познавательной деятельности наиболее эффективными методами воспитания и обучения курсантов морского колледжа выступают: *метод проектов* (предусматривает создание конечного итогового продукта как результата проявления самоорганизации, самоконтроля, самостоятельности курсанта в процессе обучения и воспитания); *метод проблемного обучения* (постановка сложных познавательных задач и актуальных проблем, решение которых носит практическую, либо теоретическую значимость; способству-

ет развитию познавательной активности, приобретению навыков решения задач и проблем в будущем); *исследовательский метод* (характеризуется четко поставленной целью, продуманной и обоснованной структурой, широким арсеналом использования методов исследования, обработки и оформления результатов).

Вышеописанные методы нашли свое практическое применение как в условиях мореплавания (в асинхронном режиме обучения и воспитания курсантов), так и на суше (комплексная форма обучения). Именно благодаря использованию таких подходов, где преподавателю отводится контролирующая роль, развиваются творческие интересы курсантов, их когнитивные качества, самостоятельные способности по формированию знаний, рефлексия.

Реализация воспитательного потенциала морского колледжа в дистанционном формате возможна в асинхронном (во время морской практики) и синхронном (на время болезни и пр.). Для асинхронного режима эффективно применение слайдовых презентаций, видеолекций, программ, тестов, электронных учебников, видеороликов, тренажеров с удаленным доступом и т.д. Вся информация должна быть оптимизирована (уменьшена без потери качества) для быстрой скорости передачи с применением WhatsApp, Telegram, электронной почты.

Неограниченность во времени и стабильность Интернета на суше открывают возможности использования дополнительных форм для синхронного режима реализации воспитательного потенциала колледжа: видеоконференции, квиз-викторины, веб-квесты, семинары, теледебаты, компьютерное анкетирование и тестирование, имитационные модели. Skype, Zoom, Discord, Hangouts — приложения с удобным интерфейсом и возможностью бесплатной загрузки — наиболее оптимальны для осуществления онлайн-взаимодействия между преподавателем и курсантами.

Программно-процессуальный блок включает программно-методическое обеспечение и организационно-педагогические условия. Программно-методическое обеспечение составляют: изучаемые учебные дисциплины, учебно-воспитательный комплекс, стратегии гражданско-патриотического и професси-

онального воспитания курсантов, нормативно-методические материалы, внеучебная деятельность и ядро педагогической модели авторской целевой программы «Оптимизация духовно-нравственного воспитания курсантов в период дистанционного обучения». Структура модели авторской целевой программы включает следующие модули: ценностно-ориентировочный (аксиологический), содержательно-развивающий (теория воспитания), модуль сопровождения развития (установочный), рефлексивно-деятельностный. На изучение авторской целевой программы отводится 72 часа.

К организационно-педагогическим условиям можно отнести: реализацию воспитательного потенциала при изучении общеобразовательных и общетехнических дисциплин; совершенствование цифровой образовательной среды; улучшение цифровой компетентности преподавателей по проведению воспитательной работы с курсантами в условиях дистанта; ориентирование органов студенческого самоуправления на активизацию воспитательной работы с курсантами в удаленном формате; объединение и усиление роли курсантского коллектива в формировании и развитии личности курсанта; привитие курсантам сетевого этикета; обеспечение обратной связи и рефлексии воспитательного процесса, проводимого дистанционно.

Результативный блок содержит критерии, уровни развития и реализации и результат. В качестве критериев оценивания результативности развития и реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения выбраны: когнитивный (используется для оценки знаний курсантов о нормах, принятых в сфере воспитания и социализации); деятельностный (отражает степень активности и проявления инициатив у курсанта в воспитательных мероприятиях, проводимых в колледже); мотивационный (используется для оценки мотивов социального взаимодействия и социально полезной деятельности, позитивных и ценностных ориентаций); рефлексивный (используется для оценки собственного участия в воспитательных мероприятиях, оценки самоконтроля и самоанализа). Все критерии выбраны в исследовании с учетом рекоменда-

ций отечественных ученых В. И. Загвязинского [7] и В. В. Краевского [8].

Диагностика курсантов по описанным критериям осуществлялась с использованием следующих валидных методик, адаптированных к специфике морского колледжа: методика Н. Е. Щурковой «Размышления о жизненном опыте»; методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; методика Е. Н. Степанова «Определение общественной активности»; методика Н. П. Капустиной «Оценка уровня культуры и воспитанности».

Помимо вышеизложенных критериев, выделены уровни развития и реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа: высокий, средний и низкий.

Экспериментальная проверка работоспособности модели была осуществлена в три этапа: *констатирующая* часть эксперимента (определение критериев и показателей, формирование диагностических методик, проведение первичной диагностики, интерпретация результатов первичной диагностики); *формирующая* часть эксперимента (реализация модели и создание педагогических условий); *контрольная* часть эксперимента (проведение повторной диагностики, повторная интерпретация результатов, отслеживание динамики).

При проведении диагностики работоспособности модели общий состав участников был поделен на две группы: экспериментальную и контрольную. Репрезентативность выборки подтверждается суммарным количеством участников эксперимента — более 200 человек.

В *констатирующей* части эксперимента выявлено, что превалирующее число курсантов (более 73%) имеют среднюю устойчивость гражданской позиции, стараются посещать воспитательно-развивающие мероприятия в колледже, но имеют затруднения в принятии ответственных решений. Организаторами и идейными вдохновителями в коллективных делах не готовы стать более 10% курсантов. Лишь немногие ребята (15%) способны к рефлексии, творческому подходу, готовы делиться своими знаниями и навыками.

По результатам педагогического эксперимента четко прослеживается положитель-

ная динамика на всех уровнях воспитанности. Так, на высоком уровне воспитанности в экспериментальной группе находятся свыше 50% ребят. Средний уровень значительно снизился (45%). На нижнем уровне воспитанности в экспериментальной группе также наблюдается снижение относительного количества курсантов (1,5%).

Заключение. Экспериментальные исследования подтвердили, что проведение воспитательной работы в колледже в условиях дистанционного обучения согласно авторской модели развития и реализации воспитательного потенциала формирует и развивает у курсантов как профессиональные, так и духовно-нравственные качества. Развитие расширение мотивационного поля жизненно важных установок, культуры социального взаимодействия

возможны только путем совместной целенаправленной воспитательной работы преподавателей, руководителей, командиров рот и курсантского коллектива.

Применение методов, форм и средств дистанционного обучения, адаптированных с учетом специфики морского колледжа, для развития и реализации воспитательного потенциала морского колледжа позволяет обеспечивать непрерывность воспитательно-развивающего процесса в течение всего образовательного периода с целью формирования курсанта как высоконравственной личности, «разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9].

Список источников

1. Тукова Е.А. Организация воспитательной работы со студентами дистанционной формы обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vospitatelnoy-raboty-so-studentami-distantsionnoy-formy-obucheniya/viewer> (дата обращения: 28.11.2022).
2. Базалий Р.В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Т. 8. С. 1–12.
3. Роберт И.В. Научно-педагогические условия развития образования периода цифровой трансформации // Современное дополнительное профессионально-педагогическое образование. 2022. № 1 (18). С. 42–50.
4. Маломонова Д.М. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения / Практика реализации образовательного процесса в дистанционном формате: сборник докладов в рамках Всероссийской научно-практ. интернет-конференции, 30 марта – 30 апреля 2021 г. Самара: ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж», 2021. С. 237–242.
5. Аделова Р.Р. Дистанционное обучение – одна из форм организации учебного процесса. URL: <https://solncesvet.ru/> (дата обращения: 14.11.2022).
6. Спицын В.А. Дистанционное обучение в средних специальных учебных заведениях как фактор обеспечения качества подготовки специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2006. 28 с.
7. Загвязинский В.И. Методология педагогического исследования: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2022. 106 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (дата обращения: 17.02.2023).
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/> (дата обращения: 19.01.2022).

References

1. Tukova, E.A. (2021) *Organization of educational work with distance learning students*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vospitatelnoy-raboty-so-studentami-distsantsionnoy-formy-obucheniya/viewer> (Accessed: 28 November 2022). (In Russ.)
2. Bazaliy, R.V. (2020) Development of motivation of students in the conditions of distance learning. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 3(8), pp. 1–12. (In Russ.)
3. Robert, I.V. (2022) Scientific and pedagogical conditions for the development of education in the period of digital transformation. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, no. 1(18), pp. 42–50. (In Russ.)
4. Malomonova, D.M. (2021) Psychological and pedagogical features of distance learning. In: *The practice of implementing the educational process in a remote format: Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Internet Conference*, 30 March – 30 April 2021. Samara: GAPOU SO «Samara State College», pp. 237–242. (In Russ.)
5. Adelova, R.R. (2016) *Distance learning is one of the forms of organization of the educational process* Available at: <https://solncesvet.ru/> (Accessed: 14 November 2022). (In Russ.)
6. Spitsyn, V.A. (2006) *Distance learning in secondary specialized educational institutions as a factor in ensuring the quality of training of specialists*. Abstract of Ph.D. thesis, Volgograd. (In Russ.)
7. Zagvyazinsky, V.I. (2022) *Methodology of pedagogical research: textbook for universities*. 2nd edn., M. (In Russ.)
8. Kraevsky, V.V. (2001) *Methodology of pedagogy: A manual for pedagogical researchers*. Available at: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (Accessed: 17 February 2023). (In Russ.)
9. *Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025*. (2015) Available at: <http://static.government.ru/media/files/> (Accessed: 19 January 2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 23.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторе:

Козырь Земфира Османовна

Преподаватель Морского колледжа ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, Новороссийск

Information about the author:

Kozyr Zemfira Osmanovna

Teacher of the Maritime College of F.F. Ushakov GMU, Novorossiysk



Научная статья

УДК 37.011

doi: 10.54884/S181570410026363-4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ЧАСТНЫХ ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

*Светлана Дмитриевна Аксёнова¹, Мария Сергеевна Корнеева², Олег Георгиевич Прикот^{3✉},
Наталья Евгеньевна Тагаева⁴*

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

¹ s.d.aksenova@gmail.com

² mskorneeva1@edu.hse.ru

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

⁴ netagaeva@edu.hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль агентской позиции участников образовательного процесса в реализации концепта продуктивного образования в практике частных школ Санкт-Петербурга, выявлены маркеры проявления агентской позиции и других факторов реализации концепта. Определен рейтинг факторов. Дефиниция агентской позиции сформулирована в контексте метамодернистского образовательного дискурса. В статье показано, что агентская позиция детей является наиболее значимым фактором для реализации концепта продуктивного образования в практике частных школ Санкт-Петербурга. Данные, полученные авторами статьи с помощью качественных и количественных методов, взаимно верифицируют друг друга, что позволяет констатировать значительную степень достоверности представленных авторами результатов. В статье сделан вывод о преобразующей роли продуктивного образования в рамках актуального образовательного континуума.

Ключевые слова: концепт продуктивного образования, факторы реализации концепта продуктивного образования, агентская позиция, практика частных школ, контент-анализ, концепт-облако, факторный анализ.

Благодарности: авторы выражают глубокую благодарность руководительницам частных школ Санкт-Петербурга Ирине Сергеевне Беляевой (Школа ИЛИ), Ларисе Рудольфовне Герапинович (Школа «Унисон»), Валентине Владимировне Михайловой (Монтессори-школа Михайловой) за поддержку наших исследовательских идей.

Для цитирования: Аксёнова С.Д., Корнеева М.С., Прикот О.Г., Тагаева Н.Е. Продуктивное образование в практике частных школ Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2023. № 2. С. 100–113. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026363-4>.

EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Original article

PRODUCTIVE EDUCATION IN THE PRACTICE OF PRIVATE SCHOOLS IN ST. PETERSBURG

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

^{1,2,3,4} Higher School of Economics, 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 article examines the role of agent-based position of participants of the educational process in the implementation of the concept of productive education in the practice of private schools in St. Petersburg, identifies markers of agent-based position and other factors in the implementation of the concept. The rating of factors has been determined. The definition of the agentic position is formulated in the context of the metamodern educational discourse. The article shows that the agency position of children is the most significant factor for the implementation of the concept of productive education in the practice of private schools in St. Petersburg. The data obtained by the authors using qualitative and quantitative methods mutually verify each other, which allows us to state a significant degree of reliability of the results presented by the authors. The article concludes about the transformative role of productive education in the current educational continuum.

Keywords: concept of productive education, factors of implementation of the concept of productive education, agency position, practice of private schools, content-analysis, concept-cloud, factor analysis.

Acknowledgement: The authors express their deep gratitude to Irina Sergeevna Belyaeva (the principal of ILI School), Larisa Rudolfovna Gerapinovich (the principal of Unison School), Valentina Vladimirovna Mikhailova (the principal of Mikhailova Montessori School) for supporting our research ideas.

For citation: Aksenova S. D., Korneeva M. S., Prikot O. G., Tagaeva N. E. Productive education in the practice of private schools in St. Petersburg // Man and Education. 2023; (2): 100–113. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026363-4>.

Введение. Нами сформулирован концепт продуктивного образования, продемонстрированы основные черты гипотетического механизма внедрения его положений в практику петербургской школы. В основе реализации концепта продуктивного образования в школьной практике лежит так называемая «агентская позиция» деятелей — хозяев базовых процессов в образовании. С нашей точки зрения, агентская позиция людей в образовательных отношениях проявляется в контексте их персонализации. Целью нашего исследования не является специальная понятийная работа, априори будем считать, что в пространстве нашего исследования персонализированная позиция деятеля адекватна его агентской позиции.

Базируясь на содержании ранее выявленных базовых признаков проявления концепта продуктивного образования в образовательной практике [1, с. 27], нами сформулировано определение *концепта продуктивного образования*: «Продуктивное образование — персонализированный подход к образованию, когда приобретение знаний, умений, навыков, ценностных установок и культурных кодов происходит на основе реализации агентской

позиции учащегося в образовательном процессе, предполагающей его участие, совместно с педагогом-наставником и/или тьютором, в трансформации образовательных целей, конструировании образовательного контента, выборе формата обучения и образовательных технологий, а также социально и персонально значимую проектную деятельность, базирующуюся на ценностном проживании опыта проектирования. Обучение, осуществляемое в рамках продуктивного образования, содержит в основе аттестации самооценку учащегося и детскую оценку качества профессиональной деятельности педагога» [1, с. 28].

В определении содержатся коды — маркеры проявления персонализированной позиции школьника в образовательном процессе, которые нами использованы в ходе рейтингования факторов проявления концепта продуктивного образования. Этот процесс будет описан ниже. Включенное наблюдение позволило сделать вывод, что наиболее отчетливо действие концепта продуктивного образования наблюдается в практике частных школ. На этой основе сформулирован следующий исследовательский вопрос: *какие факторы*

свидетельствуют о реализации в школьной практике концепта продуктивного образования и какие из них прежде всего способствуют его реализации?

В своем исследовании отталкиваемся от общего предположения, что применение в современном образовательном процессе концепта продуктивного образования способствует реализации в практике школ агентской позиции обучающихся. Однако также полагаем, что агентскую позицию следует рассматривать и определить с точки зрения актуального метамодернистского образовательного дискурса.

В отечественной [3] и зарубежной [4; 5; 6; 7] литературе под агентностью субъекта в образовании понимается «его способность делать ситуативный выбор, действовать направленно и стратегично, ориентируясь на собственные профессиональные ценности и «запросы», а также способность к трансформации ситуации, даже если выбор этой ситуации не был им определен» [3, с. 75], причем в большинстве источников речь идет об агентности учителей. Агентивное поведение учащихся рассматривается прежде всего в контексте реализации постулата выбора, когда школьники выступают в качестве предмета изучения и выбирают из предлагаемого им взрослыми набора вещей и процессов [8; 9]. Подобное поведение нельзя в полной мере считать агентивным. Гораздо реже в источниках встречаются описания свидетельств проективно-трансформирующего поведения детей, когда они сами создают содержание выбора [10; 11; 12].

В последнее время набирают силу представления о так называемой «трансформирующей агентности», рассматриваемой как проявление проактивной позиции субъекта

[13; 14]. Этот подход очень важен для целей нашего исследования, однако, нам представляется, предъявляемые авторами положения принципиально не полны.

Полагаем, что современные представления о трансформирующей агентности должны стать более адресными, персонализированными, а агентскую позицию субъекта образовательного процесса целесообразно рассматривать в контексте проявления пяти базовых характеристик образования метамодерна, сформулированных нами ранее [1, с. 26], и актуализированной в логике ответа на пять базовых вопросов:

«Когда?» — характеристика «времени» (метамодерн);

«Кто?» — основной перспективный деятель (человек ALPHA LUDENS) [15; 16];

«Как?» — методология (продуктивное образование) [1];

«Где?» — «место», «формат» (образовательная экосистема) [1];

«Зачем?» — достижение субъективного благополучия участников образовательных отношений [17; 18].

Предлагаем авторское определение агентности, реализуемой в контексте дискурса «времени» метамодерна, на которое будем опираться, определяя сущность агентской позиции школьников частных школ Санкт-Петербурга и ее роль в реализации концепта продуктивного образования.

Агентность — это взаимная реконструкция п-мерных континуумов среды и аутопоэтической¹ системы, реализующих отношениях друг с другом кемп-дэвидскую стратегию² доверия в контексте динамического карнавала³ персональных ценностей сотрудничающих деятелей среды и системы.

Методы и результаты исследования. В рамках данного исследования, проведенного

¹ Живая саморегулируемая система, сочетающая в себе черты открытости и закрытости — основы экосистемной логики развития. В состоянии автономной закрытости накапливает уникальный потенциал саморазвития, основываясь на котором, открывается среде, устанавливает с ней отношения взаимного доверия и обменивается жизненно необходимыми энергиями и информацией [19].

² Поведенческая стратегия, исключающая заключение компромиссных договоров. Названа нами по наименованию места заключения предварительного соглашения (1978 год) о мирном договоре между Египтом и Израилем, подписанного в 1979 году [16]. Предмет договора здесь — главная цель каждой из договаривающихся сторон. К реализации данной стратегии склонна социальная экосистема.

³ В основе явления — ценностный релятивизм метамодерна, взаимный обмен ценностными установками (масками — персонами), сокращение и разрыв социальных дистанций («учитель» — «ученик»), смешение социальных ролей и статусов, традиций, институтов и культурных кодов [2; 16].

с помощью исследовательских интервью, было взято шесть интервью у представителей руководства и учителей трех частных школ Санкт-Петербурга.

Для расшифровки интервью применялась программа SpeechPad. Для анализа расшифрованных данных проведенных интервью была использована программа Atlas.ti [20], которая позволила выделить наиболее часто повторяющиеся понятия в интервью, а затем сделать концепт-облако по каждому понятию отдельно, то есть воспользоваться методом осевого кодирования. Под концептами в данном случае следует понимать определенные лексические единицы, которые распределяются в облаке в зависимости от частоты повторения соответствующих им языковых единиц.

Помимо этого, программа Atlas.ti позволяет анализировать большие текстовые массивы данных с помощью кодирования. Было необходимо вручную задать коды для подходящих слов/фраз/частей текста, объединить их в группы по факторам. Далее все интервью были объединены в одну группу, к которой применили заданные ранее коды. Эти коды стали основой для формулировки маркеров. Программа создала Sanku-диаграммы на основе частотности проявления факторов.

Самым распространенным понятием в интервью стало слово «ребенок». Это особенно важно, поскольку в частных школах в качестве носителей агентской позиции нами исследовались младшие школьники — представители поколения ALPHA [15]. Это слово упоминается 107 раз в разных вариантах.

В концепт-облаке группы «ребенок» нашли свое отражение такие значимые концепты, как «мотив», «родитель», «роль», «переживание», «поддержка», «педагог», что свидетельствует о том, что переход внешней мотивации во внутреннюю (базовое свойство продуктивного образования) возможен при поддержке со стороны родителей и/или учителя. Особое место заняли слова из категории эмоций («чувство», «поддержка», «реакция», «адаптация», «переживание»), что подчеркивает мысль о том, что выбор детей чаще всего эмоционален и спонтанен. Также в концепт-облаке группы «ребенок» мы нашли слова, свидетельствующие об агентской позиции ре-

бенка: «мнение», «принцип», «игра», «запрос», «обсуждение» и «интерпретация».

Следующее концепт-облако составлено по понятиям «продукт», «проект», «результат», «процесс». В этом концепт-облаке отражено противоречие, которое обсуждалось в ходе интервью: что важнее в проектной деятельности школьника — процесс (39) или продукт (8)/результат (38) (цифры в скобках соответствуют количеству упоминаний). Достаточно часто упоминаются слова «возможность», «мотив» и «проблема», что указывает на то, что, говоря об агентской позиции, мы рассуждаем в рамках аутопоэтической (саморегулируемой) системы.

Концепты «мир», «игра», «история», «человек», «реорганизация» направляют нас в сторону рассуждений об изменениях, которым подвергаются устоявшиеся нормы образовательного процесса в мире метамодерна.

Еще одним центральным понятием для концепт-облака стало понятие «учитель» (17)/ «педагог» (28).

В этом концепт-облаке отразилась как формальная часть работы учителя («формат», «система», «принцип», «семинар», «конференция»), так и новые аспекты, которые возникли в связи с вызовами времени («цифра», «проект», «реорганизация», «эксперимент»). Также в этом облаке концептов нашли свое отражение различные роли учителя («тьютор», «завуч», «лидер», «кочевник», «мама», «администрация»), что говорит о смешении социальных ролей. В этом облаке впервые появился концепт «благополучие», что свидетельствует о том, что помимо агентской позиции ребенка на его благополучие в школе также довольно сильно влияет учитель.

Частям текстов интервью, отражающим необходимое понятие, были присвоены коды (маркеры). В результате была получена группа маркеров, разделенная на 5 факторов, представленных в таблице 1.

Маркеры были сгруппированы по факторам в программе Atlas.ti, была получена Sanku-диаграмма по проявленности факторов во всех школах (рисунок 1). Чем шире линия, тем сильнее проявился тот или иной фактор.

Sanku-диаграмма была проанализирована на наличие выявленных факторов в деятель-

Таблица 1

Матрица факторов и маркеров продуктивного образования

Факторы	Маркеры	Факторы	Маркеры
Фактор 1 Активная («агентская», «персонализированная») позиция детей в образовании	<ul style="list-style-type: none"> – участие детей в конструировании образовательного контента; – выбор формата обучения; – выбор образовательных технологий; – участие в трансформации образовательных целей; – самооценивание; – ценка качества работы учителя 	Фактор 4 Изменение позиции родителей	<ul style="list-style-type: none"> – реальное участие в детско-взрослых проектах; – участие в расшкольивании (выведение образовательного процесса за стены школы); – социальное партнерство, соучредительство; – ожидания от образовательного процесса
Фактор 2 Изменение по- зиции педагога (учителя)	<ul style="list-style-type: none"> – динамичное изменение ценностей («ценностный релятивизм»); – смена образовательных ролей («учитель – ученик»); – сокращение традиционных социальных дистанций 	Фактор 5 Распределенное управление	<ul style="list-style-type: none"> – многоцентричное управление — делегирование полномочий; – самоорганизация — представление каждому актору права самостоятельно принимать и реализовывать решения; – вовлечение владельцев базовых процессов (школьники, учителя, родители) в принятие решений; – горизонтальная связь между агентами на всех уровнях управления; – сетецентризм — отсутствие единого центра принятия решения; – вовлечение внешних стейкхолдеров в управление
Фактор 3 Изменение образователь- ных форматов и технологий	<ul style="list-style-type: none"> – динамичное изменение ценностей («ценностный релятивизм»); – смена образовательных ролей («учитель – ученик»); – сокращение традиционных социальных дистанций – проектная деятельность; – игропрактика; – геймификация; – эдьютеймент; – цифровизация 		

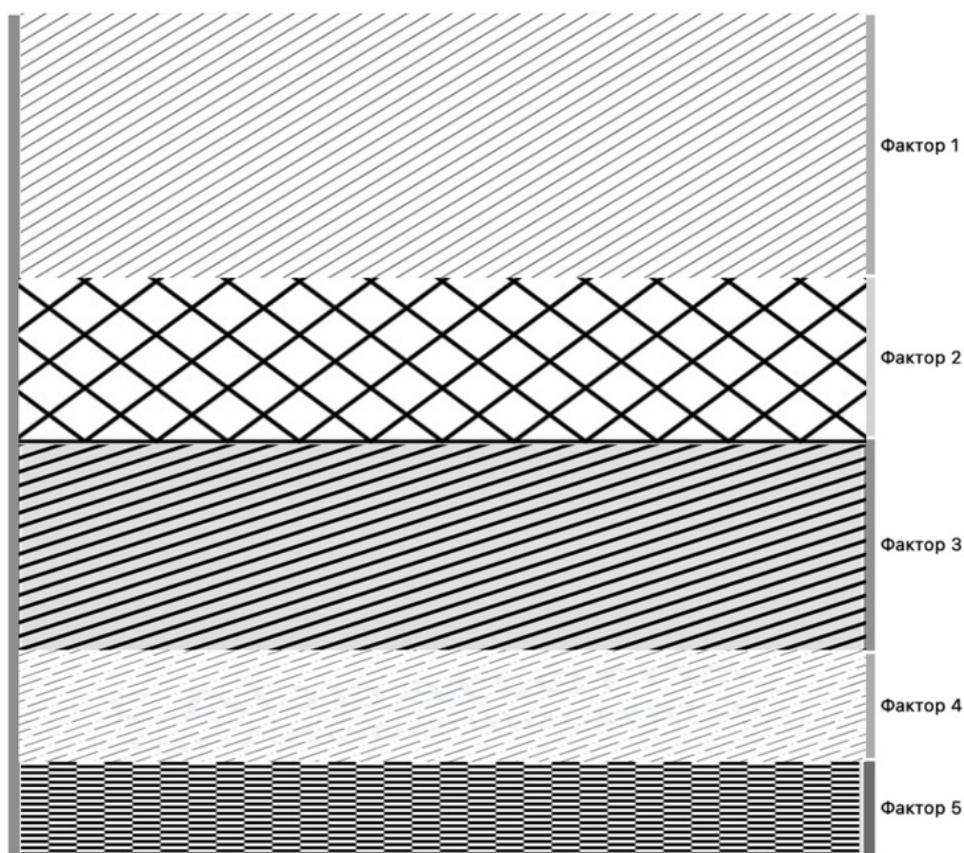


Рис. 1. Проявление факторов продуктивного образования в частных школах

ности всех исследуемых частных школ. Значения частотности представлены в таблице 2.

Самым частотным оказался фактор 1 «Активная (“агентская”, “персонализированная”) позиция детей в образовании». Значение его упоминаний = 44. Это значит, что в исследуемых школах обучение детей частично построено в рамках персонализированной модели обучения. Они могут влиять на образовательные форматы и технологии, в их образовательном процессе присутствуют такие процедуры, как самооценивание и оценка ребенком учителя.

На втором месте фактор 3 «Изменение образовательных форматов и технологий», количество упоминаний = 36. На наш взгляд, это связано прежде всего с изменениями внешней среды. Особенно ярко проявлен маркер цифровизации, что обусловлено стремительной трансформацией цифрового мира от состояния Web2 к состоянию Web3 и возрастанию

роли образовательного потенциала метавселенных [17, с. 7–8; 18].

Показатели проявления фактора 2 «Изменение позиции педагога (учителя)» (27 упоминаний) позволяют констатировать, что для действующих педагогов остается проблемой адекватное восприятие агентской позиции школьников поколения ALPHA, триггером которой является динамическая эволюция образовательного континуума в контексте цифровых трансформаций.

Фактор 4 «Изменение позиции родителей» (18 упоминаний) и фактор 5 «Распределенное управление» (16 упоминаний) находятся примерно на одном уровне. Влияние их на реализацию концепта продуктивного образования в практике наименее значительно. Если рассматривать фактор 4, то результаты исследования не подтверждают распространенное мнение о том, что сообщество родителей частных школ более активно вли-

Таблица 2

Значения частотности выявленных факторов

Частные школы Gr=133; GS=6	
Фактор 1 Gr=44	44
Фактор 2 Gr=27	27
Фактор 3 Gr=36	36
Фактор 4 Gr=18	18
Фактор 5 Gr=16	16
Totals	141

яет на содержание образовательного процесса и принятие управленческих решений по его изменению, чем родители учащихся государственных школ. Фактор 5 свидетельствует о том, что в исследуемых школах обнаружены некоторые черты распределенного управления, способствующие проявлению агентской позиции школьников, однако в отношении привлечения педагогов и родителей к управлению система продолжает сохранять признаки авторитарной.

На основе выявленных и систематизированных выше факторов-маркеров нами были

разработаны анкеты для родителей и учителей. Опрос проводился в онлайн-формате с помощью Google-форм. Анкетирование носило анонимный характер. Соответствие вопросов анкеты маркерам представлено в таблице 3.

Полученные данные были обработаны с использованием таблиц Excel: в одну были занесены результаты ответов родителей, в другую — педагогов. Поскольку анкеты содержали большое количество открытых вопросов, мы закодировали ответы, применяя к ним значения от 1 до 4 (в некоторых случаях 1-2 и 1-3). Далее мы оценили прояв-

Таблица 3

Сопоставление маркеров и вопросов для анкетирования

<i>Для кого анкета</i>	<i>Вопрос</i>	<i>Маркер</i>
Учителя	«В школе у детей достаточно много свободы выбора. На что или на кого чаще всего хотят повлиять дети?»	участие в трансформации образовательных целей
	«Как часто на уроках дети сами оценивают свою деятельность? В каких случаях такая оценка обязательна?»	Самооценивание
	«Как, на Ваш взгляд, дети оценивают Вашу роль? Они ставят Вам оценки?»	оценка качества работы учителя
	«Что для школы важнее: думать о настоящем или о будущем и почему?»	динамичное изменение ценностей («ценностный релятивизм»)
	«Что такое, по Вашему мнению, учебный предмет и каковы его границы?»	

Для кого анкета	Вопрос	Маркер
Учителя	«Кем Вы считаете себя в Вашей школе? Придумайте метафору»	смена образовательных ролей
	«Когда Вы ведете урок (занятие), какая профессиональная маска — роль Вам наиболее близка: «экспериментатор» («ученый-исследователь»), «конструктор» («инженер»), «эзотерический учитель» («жрец»), «проектировщик» («лидер»), «философ» («наблюдатель»), «значимый взрослый» («модератор»), «facilitator» («помощник»), «коллега» («дискуссант»). Отнеситесь к предложенному списку. В нем чего-то недостает?»	
	«Понимает ли, на Ваш взгляд, ребенок разницу между тьютором и учителем?»	
	«Какой совет Вы дали бы ребенку, который пришел учиться в Вашу школу?»	
	«Что самое приятное в работе в Вашей школе?» (опишите одной фразой)	
	«Результатом проектной деятельности должен быть ...» (ранжирование по степени значимости)	
	«Что такое, с Вашей точки зрения, цифровое благополучие ребенка в Вашей школе?»	
	«Управление в Вашей школе это...»	
	«Как Вы думаете, есть ли у школы стратегия развития? Если Вы считаете, что есть, то в чем она состоит?» (очень кратко...)	
Родители	«Как часто Ваш ребенок с удовольствием идет в школу?»	оценка качества работы учителя
	«Как часто Ваш ребенок возвращается из школы довольным и в хорошем настроении?»	
	«Как Вы оцениваете проектную деятельность в школе?»	проектная деятельность
	«Как Вы оцениваете практику онлайн-обучения в школе?»	Цифровизация
	«Как часто Вы проводите время с ребенком в стенах школы?»	социальное партнерство
	«Как Вы оцениваете соответствие образовательных результатов ребенка Вашим ожиданиям?»	ожидания от образовательного процесса
	«Как часто Вы недовольны деятельностью школы, в чем конкретно это выражается?»	
	«Как Вы оцениваете разнообразие деятельности ребенка в школе?»	

ленность маркеров и разделили их на три группы: группа 1 — маркеры, которые проявились на 80% и больше, группа 2 — на 50-79% и группа 3 — менее 50%. Затем была построена гистограмма и отмечены те факторы, маркеры внутри которых показали результат выше 60%. Было введено следующее условие: «Если показатель хотя бы одного из маркеров фактора выше 60%, то этот фактор считается проявленным в ответах респондентов».

Выборка составила 33 педагога, работающих с детьми с 1-го по 11-й класс из трех негосударственных школ, а также 84 родителя или законных представителя детей с 1-го по 11-й класс.

По результатам общей анкеты педагогов, где представлены ответы учителей трех исследуемых школ, удалось выделить факторы: 1, 2, 3 и 5. Фактор 4 не был проявлен, так как в анкете отсутствовали вопросы о взаимодействии с родителями обучающихся.

По итогам анализа анкет учителей были подсчитаны проценты проявленности маркеров. Результаты представлены в таблице 4.

Рассмотрим, как выглядит распределение всех факторов в процентном соотношении вместе и какие факторы можно отметить в ответах на анкеты педагогов (рисунок 2).

Согласно результатам, представленным на диаграмме выше, можно сделать вывод, что

Таблица 4

Результаты анкетирования учителей

Факторы	Маркеры и их процент проявленности		
Фактор 1	78% (маркер: самооценивание)	69% (маркер «оценка качества работы учителя»)	54% (маркер «выбор образовательных технологий»)
Фактор 2	30% (маркер «смена образовательных ролей»)	87% (маркер «динамичное изменение ценностей»)	
Фактор 3	54% (маркер «цифровизация»)	79% (маркер «проектная деятельность»)	
Фактор 5	48% (маркер «показатели распределенного управления»)	72% (маркер «вовлечение владельцев базовых процессов»)	

в исследуемых школах представлены 4 из 5 искомых факторов продуктивного образования. Стоит отметить, что ярче всего проявился фактор 1 «Активная ("агентская", "персонализированная") позиция детей в образовании».

В анкетах родителей нашли отражение факторы 1, 2, 3 и 4. Фактор 5, связанный с управлением, не отражен, поскольку анкета не содержала вопросов по поводу управления в школе.

По итогам анализа анкет родителей были подсчитаны проценты проявленности маркеров. Результаты представлены в таблице 5.

Рассмотрим, как выглядит распределение всех факторов в процентном соотношении вместе и какие факторы можно отметить в ответах на анкеты родителей (рисунок 3).

Таким образом, по результатам родительских опросов проявились факторы 1, 2, 3 и 4. Отметим, что фактор 1 «Активная ("агентская", "персонализированная") позиция детей в образовании» и фактор 4 «Изменение позиции родителей» проявились больше остальных. Это прежде всего связано с тем, что анкета была направлена на выявление позиции родителей.

При сопоставлении результатов контент-анализа интервью с результатами факторного анализа с элементами статистики было выявлено, что фактор 1 «Агентская позиция детей в образовании» представлен ярче всех в исследуемых школах, что позволяет нам говорить о том, что дети 1-4-го классов этих школ активно участвуют в собственном процессе образования.

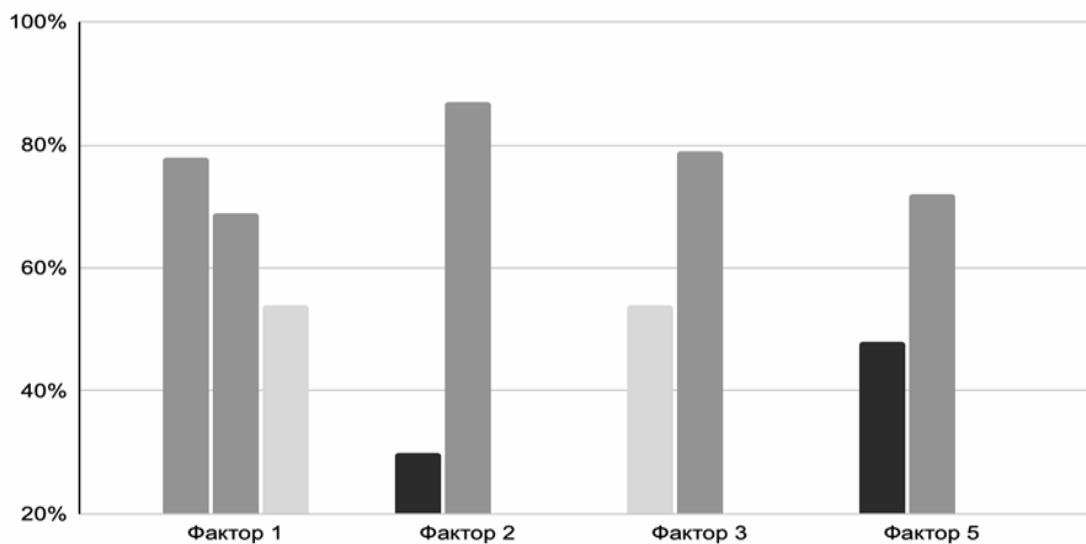


Рис. 2. Распределение факторов по результатам анкетирования учителей

Таблица 5

Результаты анализа анкет родителей по проявленности маркеров

Факторы	Маркеры и их процент проявленности		
Фактор 1	9 % (маркер «оценка качества работы учителя»)	92% (маркер «оценка качества работы учителя»)	-
Фактор 2	78% (маркер «смена образовательных ролей»)	-	-
Фактор 3	80% (маркер «проектная деятельность»)	58% (маркер «цифровизация»)	-
Фактор 4	92% (маркер «ожидания от образовательного процесса»)	76% (маркер «ожидания от образовательного процесса»)	30% (маркер «социальное партнерство»)

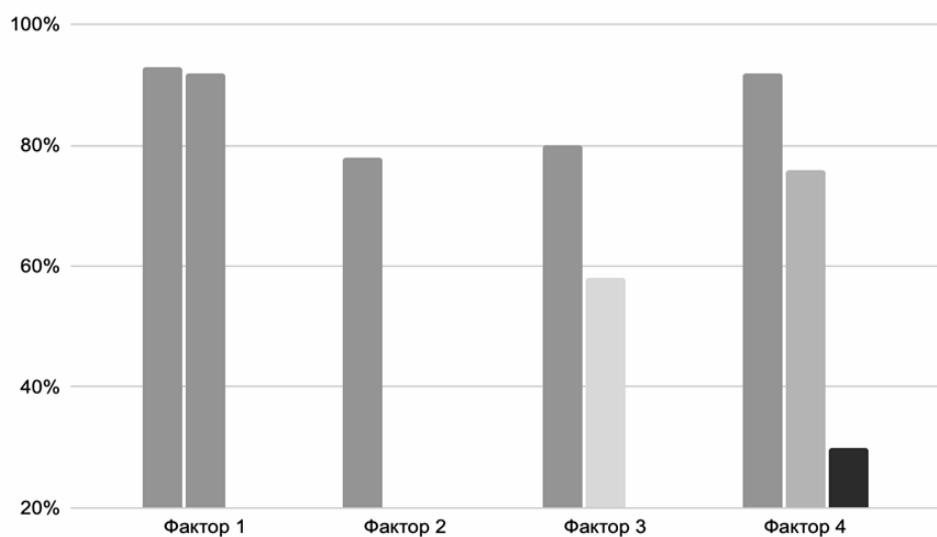


Рис. 3. Распределение факторов по результатам анкетирования родителей

Обсуждение результатов исследования.

Начиная исследование, мы исходили из следующих предположений:

1. Родители в частных школах будут играть особую, активную роль в достижении их детьми высоких образовательных результатов. Поэтому они должны оказывать давление на принятие управленческих решений, трансформирующих образовательный процесс.

2. В частных школах собраны особенные педагоги, наиболее компетентные и в профессиональном, и в личностном плане. Они осознают проактивный характер продуктивного образования и готовы участвовать в творческом преобразовании образовательного процесса.

3. Учитывая значительное действие первых двух указанных факторов, система управления в частной школе не может не носить распределенного характера, так как она должна создать условия для реализации проактивного потенциала родительского и учительского сообществ.

Предположение о том, что вышеперечисленные факторы, представленные в таблице 1, будут базовыми при реализации концепта продуктивного образования в практике частных школ Санкт-Петербурга, оказалось несостоительным. Как видно из представленных выше данных (таблицы 2, 4 и 5), наша гипотеза не нашла подтверждения и на первый план вышли факторы агентской позиции детей и тесно связанного с ней фактора выбора форматов организации образовательного процесса, что и нашло подтверждение в предложенном выше определении концепта продуктивного образования.

Данные, полученные феноменологическими и статистическими методами, взаимно дополнили друг друга. Феноменологические данные, полученные в ходе нарративных интервью и включенного наблюдения, обра-

ботанные с помощью программы *Atlas.ti*, позволили определить значимость факторов реализации концепта продуктивного образования в частных школах Санкт-Петербурга, а данные статистического и факторного анализа фактически верифицировали эти результаты и позволили, в свою очередь, выявить представления родителей и педагогов частных школ о реализации концепта продуктивного образования и о значимости тех или иных факторов для процесса реализации.

Выводы. Концепт продуктивного образования является актуальной действительностью как для основного, так и для дополнительного образования. Дети поколения ALPHA воспринимают среду продуктивного образования как дружественную, в которой они чувствуют себя весьма гармонично. N-мерное пространство реализации концепта способствует проявлению их проективно-трансформационного потенциала, самостоятельности и целевой устойчивости. Континуальный характер продуктивного образования позволяет ALPHA-людям воспользоваться преимуществами характерной для них склонности к синтетическому мировидению, актуализировать в деятельности задатки трансцензального мышления.

Благодаря трудам деятелей российского образования (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский) заложен фундамент современной проактивной позиции ребенка, предлагающей трансформацию внешней образовательной мотивации во внутреннюю. Концепт продуктивного образования обладает значительным преобразующим потенциалом, возможностью полноценной реализации агентской («субъектной», «персонализированной») позиции всех участников современных образовательных отношений — детей и взрослых в отечественной школе.

Список источников

1. 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>.
2. Прикот 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. Заиченко Л. И. Цифра и агентивность учителя в международных исследованиях // Цифровой дебют образовательных отношений / под общ. ред. О. Е. Лебедева, Н. А. Заиченко. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХИГС, 2021. С. 73–85.
4. Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P. K., Paloniemi S. What Is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work // Educational Research Review. 2013. Vol. 10. Pp. 45–65.
5. Priestley M., Edwards R., Priestley A., Miller K. H. Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre // Curriculum Inquiry. 2012. Vol. 42. № 2. Pp. 191–214.
6. Toom A., Pyhalto K., Rust F. Teachers' professional agency in contradictory times// Teachers and Teaching. 2015. Vol. 21(6). Pp. 615–623.
7. Hokka P., Vahasantanen K., Mahlakaito S. Teacher educators' collective professional agency and identity — Transforming marginality to strength // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 63. Pp. 36–46.
8. Ермолина Е. А. Агентность и образовательный выбор учащихся: кейс частной гимназии г. Ярославля // Исследователь. 2020. Т. 3. С. 30–57.
9. Островерх О.С., Тихомирова А. В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283.
10. Нилл А. Воспитание свободой. М.: АСТ, 2019. 480 с.
11. Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. М.: Альпина Диджитал, 2017. С. 74–75.
12. Материалы о школе Садбери Вэлли [Электронный ресурс]. URL: <https://www.svsmodel.ru/> (дата обращения: 05.09.2022).
13. Сорокин П.С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241.
14. Самостоятельность и проактивное поведение: научный доклад / под ред. П. С. Сорокина. НИУ ВШЭ, 2023. 380 с.
15. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha Accessed 12.08.2022. URL: <https://mccrindle.com.au/insights/blog/gen-alpha-defined/> (дата обращения: 12.08.2022).
16. Прикот О. Г. Стратегическое управление в образовании: методология и кейсы проектных решений: онлайн-курс [Электронный ресурс]. URL: <https://openedu.ru/course/hse/STRATED/> (дата обращения: 10.03.2023).
17. Прикот О. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна // Образовательная политика. 2022. № 4(92). С. 8–16.
18. Прикот О. Цифровое благополучие персоны в образовательной экосистеме метамодерна // Образовательная политика. 2023. № 1(93). С. 2–13.
19. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. М.: ПРОГРЕСС-ТРАДИЦИЯ, 2001. 223 с.
20. Рудь Д. С. Возможности и ограничения ATLAS.ti при обработке массивов текста: кодирование и количественный анализ / Практики анализа качественных данных в социальных науках. М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 202–243.

References

1. Aksanova, S.D., Korneeva, M.S., Prikot, O.G., Tagaeva, N.E. (2023) Concept of productive education in the context of metamodernist discourse. *Man and Education*, no. 1, pp. 24–37. (In Russ.)
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. Zaichenko, L.I. (2021) Digital and teacher agency in international studies. In: Lebedev, O. E., Zaichenko, N.A. (eds.) *Digital debut of educational relations*. SPb: IPSA SZIU RANHIGS. (In Russ.)
4. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P.K., Paloniemi, S. (2013) What Is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. *Educational Research Review*, vol. 10, pp. 45–65.
5. Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., Miller, K.H. (2012) Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for *Manoeuvre*. *Curriculum Inquiry*, vol. 42. no. 2, pp. 191–214.
6. Toom, A., Pyhalto, K., Rust, F. (2015) Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, vol. 21(6), pp. 615–623.
7. Hokka, P., Vahasantanen, K., Mahlakaarto, S. (2017) Teacher educators' collective professional agency and identity — Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, vol. 63, pp. 36–46.
8. Ermolina, E.A. (2020) Agency and educational choice of students: the case of a private gymnasium in Yaroslavl. *Researcher*, vol. 3, pp. 30–57. (In Russ.)
9. Ostroverh, O.S., Tikhomirova, A.V. (2021) Co-participatory design of the educational space of the new school. *Educational Studies*, no. 3, pp. 260–283. (In Russ.)
10. Neill, A. (2019) *Educating with freedom*. Moscow: AST. (In Russ.)
11. Walker, T. (2017) *The Finnish learning system: How the best schools in the world work*. M.: Alpina Digital. (In Russ.)
12. *Materials about Sudbury Valley School*. Available at: <https://www.svsmodel.ru/>. (Accessed: 5 September 2022). (In Russ.)
13. Sorokin, P.S., Zykova, A.B. (2021) «Transforming agency» as a subject of research and development in the XXI century: review and interpretation of international experience. *Public Opinion Monitoring: Economic and Social Change*, no. 5, pp. 216–241. (In Russ.)
14. Sorokin, P.S. (ed.) (2023) *Self-Reliance and Proactive Behavior: Research Report*. HSE. (In Russ.)
15. McCrindle, M., Fell, A. *Generation Alpha*. Available at: <https://mccrindle.com.au/insights/blog/gen-alpha-defined/> (Accessed: 12 August 2022).
16. Prikot, O. G. *Educational ecosystems: contexts and cases*. Available at: <https://openedu.ru/course/hse/STRATED/> (Accessed: 10 March 2023). (In Russ.)
17. Prikot, O. (2022) Digital well-being of the person in the educational ecosystem of the metamodern. *Educational Policy*, no. 4 (92), pp. 8–16. (In Russ.)
18. Prikot, O. (2023) Digital well-being of the person in the educational ecosystem of the metamodern. *Educational Policy*, no. 1 (93), pp. 2–13. (In Russ.)
19. Maturana, U., Varela, F. (2001). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Moscow: Progress-tradition. (In Russ.)
20. Rud, D.S. (2023) Possibilities and limitations of ATLAS.ti in processing text arrays: coding and quantitative analysis. In: *Practices of Qualitative Data Analysis in Social Sciences*. Moscow: HSE, pp. 202–243. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 19.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 14.06.2023; approved after reviewing on 19.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Прикот Олег Георгиевич

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

Аксёнова Светлана Дмитриевна, Корнеева Мария Сергеевна, Тагаева Наталья Евгеньевна
Магистранты 2 курса программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Prikot Oleg Georgievich

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

Aksenova Svetlana Dmitrievna, Korneeva Maria Sergeevna, Tagaeva Natalia Evgenievna

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

Вклад авторов:

С.Д. Аксёнова – 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 и практике.

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 and practice.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.54884/S181570410026431-9

ЭКОСИСТЕМА КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ

Василий Петрович Панасюк¹, Лира Юльевна Монахова^{2✉}, Роза Моисеевна Шерайзина³

¹Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

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

³ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

¹ panasykvpqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

^{2✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

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

Аннотация. В статье анализируются понятия «экосистема» и «экосистемный подход», возможность использования потенциала экосистемного подхода применительно к решению вопросов управления и оценки качества образования в школе. Акцентируется внимание на наличии общих тенденций в бизнес-среде и сфере общего образования. Рассматриваются признаки и проявление экосистемного подхода применительно к экосистеме качества школьного образования (кооперация и конкуренция; формирование новых ценностей деятельности и полезности школы; ставка на интегрированные решения; эффект экономии от разнообразия). Отдельное место в статье отводится трактовке качества школьного образования как многомерного и междисциплинарного феномена. Дается характеристика субъектов деятельности, обеспечивающих качество образования в рамках школьной экосистемы, и процесса создания ценности. Также в статье представляются и обсуждаются результаты опроса педагогических работников общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области по проблематике формирования и развития экосистемы качества школьного образования. На основе проведенных теоретических и экспериментальных исследований сформулированы обобщающие выводы, определены перспективы дальнейшего изучения феномена «экосистема качества школьного образования».

Ключевые слова: качество школьного образования, управление и оценка качества образования, экосистема, многомерность качества образования, экосистема качества школьного образования.

Для цитирования: Панасюк В. П., Монахова Л. Ю., Шерайзина Р. М. Экосистема качества школьного образования: формирование и развитие // Человек и образование. 2023. № 2. С. 114–121. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026431-9>.

Original article

ECOSYSTEM OF SCHOOL EDUCATION QUALITY: FORMATION AND DEVELOPMENT

Vasily P. Panasyuk¹, Lyra Y. Monakhova^{2✉}, Rosa M. Sherayzina³

¹ St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

² S. M. Budyonnny Military Academy of Communications, St. Petersburg, Russia

³ Yaroslav- the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

¹ panasykvpqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

^{2✉} lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

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

Abstract. The article analyzes the concepts of «ecosystem» and «ecosystem approach», their evolution in the field of business, economics, the possibility of using the potential of the ecosystem approach in relation to solving management issues and assessing the quality of education at school. Attention is focused on the presence of analogies, common trends and approaches in the business environment and the field of general education. The signs and manifestations of the ecosystem approach in relation to the ecosystem of the quality of school education are considered (cooperation and competition; formation of new values of activity and usefulness of the school; the focus on integrated solutions; the effect of saving on diversity). A special place in the article is given to the interpretation of the quality of school education as a multidimensional and interdisciplinary phenomenon. The characteristic of the subjects of activity that ensure the quality of education within the school ecosystem and the value creation process is given. The article also presents and discusses the results of a survey of teaching staff of secondary schools in St. Petersburg and the Leningrad region on the formation and development of the ecosystem of the quality of school education. On the basis of theoretical and experimental studies generalizing conclusions are formulated, prospects for further study of the phenomenon of «ecosystem of school education quality» are determined.

Keywords: quality of school education; management and evaluation of the quality of education; ecosystem; multidimensionality of the quality of education; ecosystem of the quality of school education.

For citation: Panasyuk V. P., Monakhova L. Y., Sherayzina R. M. Ecosystem of school education quality: formation and development // Man and Education. 2023; (2): 114–121. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026431-9>.

Введение. Потребности науки об образовании с необходимостью приводят к идее поиска универсального методологического основания для описания жизнедеятельности субъектов, функционирующих в сфере образования. В статье анализируется опыт применения экосистемного подхода, исследуются возможности использования его потенциала к вопросам, связанным с совершенствованием механизмов управления и оценки качества образования на уровне школы. Такое исследование является актуальным с учетом усиливающейся конкуренции между школами по качеству и ресурсам, привнесением в управление образовательными организациями бизнес-моделей (включая модели слияния, кооперации, укрупнения школ), принципов стандартизации и технологизации, сквозного управления качеством, кадрового менеджмента, анализа внутренней среды и внешнего окружения. Безусловно, актуальность связана и с рассмотрением качества школьного образования как многомерного, сложного феномена.

Можно констатировать, что понятие «образовательная экосистема» до настоящего времени не имеет однозначной трактовки [1; 2]. В самом широком смысле экосистем-

ный подход — это новая управленческая парадигма организации процесса образования [3; 4]. В рамках проведенного исследования экосистемный подход можно рассматривать как «единый комплекс управляемых сред функционирования индивидуума», предполагающий «создание и развитие совокупности благоприятных поддерживающих сред, представляющих образовательные ресурсы и отложенные, гармоничные отношения между участниками образовательного процесса» [5, с. 184].

Методы исследования. В основу исследования положены материалы по проблематике управления и оценки качества школьного образования, анализу качества как сложного междисциплинарного понятия, многомерного феномена.

В целях получения представляемых в статье данных, обобщающих выводов использовались методы теоретического исследования: анализ применимости экосистемного подхода для совершенствования механизмов и технологий управления и оценки качества школьного образования; методы индукции и дедукции (переход от частных вопросов рассмотрения экосистем к более общим и наоборот при следовании принципу системно-

сти в ходе изучения того или иного явления, объекта); изучение конкретного свойства явления многомерного объекта (экосистема качества в школе; экосистемы, образующиеся в результате различных коллабораций школы в рамках социального партнерства) без учета их других, менее важных характеристик. В отношении эмпирического уровня познания в процессе исследования были задействованы методы опроса, наблюдения, сравнения, накопления и отбора значимых фактов, выявления связей между ними.

Результаты. Анализируя стремительное развитие экосистемного подхода в качестве нового концептуального обоснования к проектированию конкурентных бизнес-моделей (например, горизонтально и вертикально интегрированных компаний), поиску источников эффективности компаний, объяснению законов конкуренции и поведенческих стратегий их развития в инновационной среде, можно констатировать, что в бизнес-лексиконе прочно закрепился термин «бизнес-экосистема». Понятие, обозначаемое этим термином, предполагает, что границы той или иной организации не замыкаются на определенную отраслевую принадлежность. Ее деятельность в логике экосистемы простирается и на предельные отрасли.

В этой связи, Стаценко В. В., Бычкова И. И. (2021) отмечают: «Процесс формирования экосистем бизнеса, несомненно, будет продолжаться. При этом придется решить большое количество сложнейших проблем технического, юридического и организационного характера» [6, с. 48].

Если говорить о наличии аналогий, просматривающихся в бизнес-среде и сфере общего образования, то уже сегодня можно определенно увидеть следующие общие тенденции, зафиксировать признаки экосистемного подхода:

- использование аутсорсинга как способа минимизации затрат и издержек при выполнении несвойственных, но необходимых для обеспечения жизнедеятельности школы функций (питание, клининг, бухгалтерский учет);

- ориентация на вертикальную интеграцию, которая предусматривает объединение

школы с другими образовательными организациями (в рамках одного юридического лица или на принципах делового партнерства) в логике обеспечения многоуровневого образования, преемственности уровней общего, профессионального, высшего образования;

- стремление к получению синергетического эффекта от объединения школы с другими школами (инициативные прагматичные альянсы), невзирая на наличие определенных элементов конкуренции; школы объединяют свои потенциалы и ресурсы в рамках конкретного проекта, при этом сохраняя конкуренцию между собой по другим направлениям;

- реализация стратегии опережающего образования в условиях цифровой трансформации школ, ориентированной на получение дополнительного импульса развития в нестабильной и непредсказуемой среде;

- повышение роли в проектировании и осуществлении основных производственных процессов не только прямых, но и опосредованных потребителей, партнерских структур. Применительно к школе имеется в виду, что целый ряд направлений ее деятельности, инновационных стратегий не столько инициируются ею, исходя из собственных видения и предпочтений, сколько вытекают из логики ее партнерства, интеллектуальных обменов, социальных обязательств и миссии (сетевые профессиональные сообщества, проектные технологии обучения, стратегии воспитания).

Применительно к экосистеме качества школьного образования можно констатировать, что все больше преобладают глобальные, общеотраслевые, сквозные линии взаимодействия; имеют место новые формы и новый баланс кооперации и конкуренции между образовательными организациями; получают развитие новые эффекты, не только и не столько связанные с прагматичным видением образовательного результата; набирают темпы процессы интенсивного развития; формируются новые ценности деятельности и критерии полезности школы на фундаменте идей образовательного общества, человеческого капитала, квалитативизма, ноосферизма; делается ставка на интегрированные решения вместо ставки на конкретные результаты, их индикативное представление;

достигается эффект экономии от разнообразия паритетов.

Экосистема качества школьного образования, несомненно, получает новый импульс развития при условии гармоничного встраивания в нее цифровых технологий. Это позволяет оказывать значительное влияние на улучшение качества подготовки учащихся: увеличивается доступность образования, повышается мотивация к учению и эффективность работы преподавателя, снижаются ресурсные затраты и исключаются субъективные интерпретации оценки учебных достижений обучающихся, реализуется персонифицированный подход. Кроме того, включение широкого спектра цифровых сервисов и инструментов в школьную практику обеспечивает «бесшовный переход» в сферу профессиональной деятельности.

С учетом вышесказанного представляется возможным анализ создания ценности в виде качества школьного образования, выделение цепочек, этапов созидания такой ценности, оценки вклада ключевых структур, колабораций, в которых участвует школа.

Прежде всего, требует уточнения трактовка самого понятия «качество». Качество школьного образования может и должно рассматриваться как многомерный и междисциплинарный феномен, не только как ценность для конкретного человека, но и как общественное благо. В квалитологии качество как научная категория представляется с внешних и внутренних системных позиций. То есть имеет место выделение внутреннего и внешнего системно-социального качества (качество с позиций, по оценкам и нормам, принятым в сфере образования; качество с позиций, по оценкам и нормам, принятым вне отрасли «Образование», в обществе в целом, на отраслевом разрезе) [7].

Многомерность означает то, что качество образования в целом, отдельные его составляющие (процессы, результаты, содержание, управление) являются сложными, многоаспектными объектами, требующими для своего раскрытия, интерпретации, анализа поэлементной разбивки, применения инструментов декомпозиции, фрактального представления с целью последующей оценки на основе использования инструментов квалиметрии.

В классических работах по квалитологии и ее разделам (теория качества, теория управления качеством, теория оценки качества) принцип многомерности реализуется посредством многоаспектного представления свойств того или иного процесса, объекта. Совокупность тех или иных свойств отражает качество такого процесса, объекта. Одновременно многообразие свойств диктует необходимость выбора системы индикаторов, квалиметрического инструментария для их адекватной оценки, рассмотрения, учета в ходе управления [8; 9; 10].

Многомерность применительно к личности обучающегося или педагога связана с такими понятиями, как разносторонность и гармоничность. В частности, профессионально-педагогическая деятельность учителя может быть представлена, оценена на основе показателей универсализма (владение широким арсеналом цифровых средств, выход на метапредметный уровень преподавания), вовлеченности в различные виды профессионально-общественных практик и деятельности и т.п.

Многомерность в аспектах результатов и эффектов образовательного процесса может быть выражена в феномене образованности обучающегося, выпускника школы. В данном случае в модели образованности, наряду со знаниево-информационной составляющей (являющейся результатом реализации функций обучения), существуют и другие составляющие, производные от функций развития, воспитания, социализации. В числе таких составляющих: ценностные установки, направленность и культура личности, вербальный и невербальный интеллект, физическое развитие, somатическое здоровье и др. [8].

Особое значение принцип многомерности имеет в компетентностно-ориентированном образовательном процессе школы, когда для описания его результатов и эффектов требуется построение развернутой, декомпозированной системы с максимальным учетом знаниево-когнитивных, инструментальных, ресурсных, эмоционально-ценостных, социально-личностных характеристик, функциональной структуры интеллекта обучающегося, выпускника.

Что касается создания ценности в виде качества, то на проектирование экосистем-

мы школьного образования направлены усилия и ресурсы множества субъектов (людей, структур). В качестве таких субъектов в экосистеме, обеспечивающих качество образования на уровне школы, выступают те, кто:

- организует образовательно-воспитательный процесс, обеспечивает соответствие его характеристик установленным требованиям, ожиданиям и запросам обучающихся, их родителей, общества в целом;
- формирует нормативно-правовую базу (представительные и исполнительные органы власти);
- создает и в инновационном режиме развивает содержательные и научно-методические основы, информационное поле функционирования такой системы;
- производит продукцию, оказывает услуги, поддерживает и развивает образовательную инфраструктуру, включая цифровую.
- Иными словами, речь идет о многочисленных видах деятельности, без которых немыслимо устойчивое функционирование системы школьного образования, выполнения ею своих социальных функций.

Если рассматривать проблематику экосистемы качества школьного образования на уровне общеобразовательной организации, то уместно остановиться на комплексе вопросов ее процессного функционирования, процедурного сопровождения, оптимального соотношения непосредственного «живого» участия автора и отчужденного от него продукта труда, инновационного обновления. По данной проблематике проведено исследование с участием 48 педагогических работников, представлявших 12 школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Его результаты представлены в таблице 1.

Обсуждение. Полученные в ходе проведения исследования данные позволяют утверждать, что материально-техническая база школы не имеет определяющего значения в обеспечении необходимого качества образования. Лишь 20,8% респондентов из числа опрошенных педагогических работников видят в ней ключевой ресурс достижения высокого качества образовательных результатов.

Образовательная практика свидетельствует, что в случае ограниченности материально-

технических ресурсов, в том числе по причине физического износа основных средств, морально устаревшей архитектуры здания, географического размещения, могут задействоваться другие критерии, а именно: умение тонко улавливать, гибко реагировать на потребности, ожидания и запросы прямых и опосредованных потребителей; умение создавать коллaborации с другими школами при получении новых образовательных и инновационных продуктов; эффективное управление школой и образовательным процессом, контроль и координация всех участников образовательного процесса, уровней образования, структурных подразделений. Две трети респондентов полагают, что качество образования, обеспечиваемое школой, как правило, превосходит те материальные ресурсы, которые выделяются в распоряжение и которыми обладает школа.

Респонденты отметили как важные и необходимые для обеспечения востребованного качества образования такие позиции, как «управление» (гармонизация процедур оценки и управления качеством образования, осуществляемых на уровне школы и вышестоящих уровнях); «коммуникации» (взаимодействие администрации, учителей школы с обучающимися и их родителями, а также законными представителями; информирование, информационные обмены); «интеллектуальный капитал» (раскрытие и использование потенциала каждого педагогического работника).

В аспектах экосистемного подхода к исследованию механизмов обеспечения качества школьного образования особо хотелось остановиться на таком факторе, как конкуренция. По мнению лишь 39,6% участников исследования, механизмы конкуренции в учительской и ученической среде частично встроены в реализуемые модели управления образовательной, инновационной деятельностью, человеческими ресурсами. Это может означать, что конкуренция в педагогическом, ученическом коллективах используется ограниченно, носит неуправляемый характер, «не работает» на качество образовательных результатов.

Заключение. Таким образом, анализ вопроса экосистемы качества школьного образования, полученные экспериментальные данные

Таблица 1

**Результаты опроса педагогических работников общеобразовательных школ
Санкт-Петербурга и Ленинградской области по проблематике формирования
и развития экосистемы качества школьного образования**

<i>№ п/п</i>	<i>Вопросы</i>	<i>Доля участников исследования, давших утвердительные ответы на поставленные вопросы, %</i>
1.	В обеспечении необходимого качества образования материально-техническая база школы имеет определяющее значение	20,8
2.	Процедуры оценки и управления качеством образования, осуществляемые на уровне школы и вышестоящих уровнях, в полной мере гармонизированы и реализуются на единой концептуальной основе	41,7
3.	Качество образования, обеспечиваемое школой, как правило, превосходит те материально-вещные ресурсы, которые выделяются в распоряжение и которыми обладает школа	66,7
4.	Взаимодействие администрации, учителей школы с обучающимися и их родителями (законными представителями) гармонизировано и в полной мере содействует решению образовательно-воспитательных задач	60,4
5.	Механизмы конкуренции в учительской и ученической среде органично встроены в реализуемые модели управления образовательной, инновационной деятельностью, человеческими ресурсами	39,6
6.	Функционирующие в школе каналы информации и информационного обмена достаточны с точки зрения обеспечения качественных образовательных результатов	81,3
7.	Сформированная в школе экосистема позволяет в полной мере раскрывать и использовать потенциал каждого педагогического работника	68,8

опроса педагогических работников позволяют сделать следующие обобщающие выводы:

1. В механизмах обеспечения качества школьного образования в значительной мере просматриваются признаки экосистемного подхода, сходные с теми, которые имеют место в бизнес-среде (аутсорсинг, интеграция, синергия, ориентация на потребителя и опережение).

2. Потенциал развития экосистемы качества школьного образования определяется целым рядом факторов, среди которых определяющее значение имеет цифровизация. Цифровые платформы, сервисы и инструменты должны

обеспечить их большую открытость, инновационность, вариативность, мобильность, проактивность, повысить качество информационных обменов, взаимосвязанность и согласованность всех элементов, эффективность процессного управления. При этом «цифра» может и должна обеспечить так называемые «бесшовные переходы» из среды школьного образования в другие среды с целью получения не только дополнительных ресурсов, но и востребованных сервисов (независимая оценка, консалтинг, сопровождение, тьюторинг и т.п.).

3. Требуется новый взгляд, новое концептуальное оформление и критериальная оценка

чная база представлений о материальных и нематериальных факторах, обеспечивающих качество школьного образования с позиций цифровой экономики, нового технологического уклада, качества жизни и образователь-

ного общества. Это неизбежно потребует нового прочтения, видения образовательных результатов и эффектов образовательного процесса, функционирования школьной образовательной экосистемы.

Список источников

1. Adner R. Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy // *Journal of management*. 2017. Vol. 43. No. 1. P. 39–58.
2. Bogers M., Sims J., West J. *What Is an Ecosystem? Incorporating 25 Years of Ecosystem Research*. 2019. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3437014 (дата обращения: 10.05.2023).
3. Barokas J., Barth I. *Multi-stakeholder ecosystems in rapidly changing educational environments* / IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2018. P. 1934–1938.
4. Panthalookaran V. *Development of an educational ecosystem that supports engineering research* / IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, 2019. P. 71–78.
5. Монахова Л.Ю., Рябоконь Е.А. Экосистемный подход к организации образовательного процесса в высшей военной школе / Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура»: 31-я годовщина Комратского государственного университета: сборник статей. Комрат: КГУ, 2022. С. 183–187.
6. Стациенко В.В., Бычкова И.И. Экосистемный подход в построении современных бизнес-моделей // Индустриальная экономика. 2021. № 1. С. 45–61.
7. Субетто А.И. Квалитология образования: (Основания, синтез). М.; СПб.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. 219 с.
8. Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. 201 с.
9. Субетто А.И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке: монография. СПб.: Астерион, 2015. 190 с.
10. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квадиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. 2013. № 4. С. 40–57.

References

1. Adner, R. (2017) *Ecosystem as structure: an actionable construct for strategy*. *Journal of Management*, vol. 43, no 1, pp. 39–58.
2. Bogers, M., Sims, J., West, J. (2019) *What Is an Ecosystem? Incorporating 25 Years of Ecosystem Research*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3437014 (Accessed: 10 May 2023).
3. Barokas, J., Barth, I. (2018) *Multi-stakeholder ecosystems in rapidly changing educational environments*. IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, pp. 1934–1938.
4. Panthalookaran, V. (2019) *Development of an educational ecosystem that supports engineering research* / IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, pp. 71–78.
5. Monakhova, L.Yu., Ryabokon, E.A. (2022) Ecosystem approach to the organization of the educational process in the higher military school. In: *International scientific-practical conference «Science. Education. Culture»: 31st anniversary of the Comrat State University: Collection of articles*. Comrat: KSU, pp. 183–187. (In Russ.)

6. Statsenko, V.V., Bychkova, I.I. (2021) *Ecosystem approach in building modern business models. Industrial Economics*, no. 1, pp. 45–61. (In Russ.)
7. Subetto, A.I. (2000) *Qualitology of education: (Foundations, synthesis)*. M., St. Petersburg: Research center for problems of quality of specialists training. (In Russ.)
8. Panasyuk, V.P., Tretyakova, N.V. (2018) *The quality of education: innovative trends and management (monograph)*. Yekaterinburg: Publishing House of RSPU. (In Russ.)
9. Subetto, A.I. (2015) *Scientific and educational society as a basis for Russian development strategy in the 21st century (monograph)*. St. Petersburg: Asterion. (In Russ.)
10. Shikhova, O.F., Shikhov, Yu.A. (2013) Qualimetric approach to diagnosing the competencies of higher school graduates. *Journal of Education and Science*, no. 4, pp. 40–57. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 24.05.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 10.05.2023; approved after reviewing on 24.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Панасюк Василий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-педагогических измерений, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург

Монахова Лири Юльевна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи им. С.М. Буденного, Санкт-Петербург

Шерайзина Роза Моисеевна

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

Information about the authors:

Panasyuk Vasily Petrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Socio-Pedagogical Measurements, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

Monakhova Lyra Yulyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Mathematics and Engineering Graphics of S.M. Budyonny Military Academy, St. Petersburg

Sherayzina Rosa Moiseevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 378:004

doi: 10.54884/S181570410026349-8

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРКЕТПЛЕЙСОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

*Ирина Александровна Донина^{1✉}, Карине Робертовна Хачатурова²,
Анатолий Леонидович Гавриков³*

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

²Школа № 129, Санкт-Петербург; Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия

¹✉doninairina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8191-196X>

² karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

³ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

Аннотация. Данная статья поднимает тему педагогического потенциала образовательных маркетплейсов, которые становятся все более популярными в условиях мегаполиса. Маркетплейсы представляют собой платформы для онлайн-обучения, на которых можно найти курсы различной сложности и направленности. Они позволяют пользователям самостоятельно выбирать курсы и преподавателей, а также получать обратную связь от других учеников. Одним из основных преимуществ образовательных маркетплейсов является доступность. Ученики могут выбирать курсы в соответствии с их потребностями и возможностями, а преподаватели имеют возможность достигать широкой аудитории. Кроме того, маркетплейсы могут стать площадкой для развития социальных навыков, таких, как коммуникация и коллаборация. Маркетплейсы имеют свои ограничения и риски, такие, как низкое качество контента или отсутствие прямого контакта между учеником и преподавателем. Несмотря на это, образовательные маркетплейсы имеют потенциал для трансформации современной образовательной среды и могут играть важную роль в улучшении образования в мегаполисах.

Ключевые слова: образовательные маркетплейсы, технологии современности, возможности для обучения, компании.

Для цитирования: Донина И.А., Хачатурова К.Р., Гавриков А.Л. Педагогический потенциал образовательных маркетплейсов в условиях мегаполиса // Человек и образование. 2023. № 2. С. 122–128. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026349-8>.

Original article

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL MARKETPLACES IN METROPOLIS

Irina A. Donina^{1✉}, Karine R. Khachaturova², Anatoly L. Gavrikov³

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

²School № 129, St. Petersburg; Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

^{1✉} doninairina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8191-196X>

² karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

³ sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

Abstract. This topic explores the pedagogical potential of educational marketplaces, which are becoming increasingly popular in a metropolis. Marketplaces are online learning platforms where you can find courses of varying complexity and focus. They allow users to independently choose courses and teachers, as well as receive feedback from other students. One of the main advantages of educational marketplaces is accessibility. Students can choose courses according to their needs and abilities, and teachers have the opportunity to reach a wide audience. In addition, marketplaces can become a platform for developing social skills such as communication and collaboration. However, like any technology, marketplaces have their own limitations and risks, such as poor content quality or lack of direct contact between student and teacher. Despite this, educational marketplaces have the potential to transform the modern educational environment and can play an important role in improving education in metropolitan areas.

Keywords: educational marketplaces, modern technologies, learning opportunities, companies.

For citation: Donina I.A., Khachaturova K.R., Gavrikov A.L. Pedagogical potential of educational marketplaces in metropolis // Man and Education. 2023; (2): 122–128. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026349-8>.

Введение. В современном мире, где информационные технологии активно проникают в различные сферы жизни, образовательные маркетплейсы становятся все более востребованными. Это позволяет ученикам и студентам выбирать не только учебные заведения, но и учителей, и курсовые программы на основе их собственных потребностей и интересов. В мегаполисах, где численность населения растет с каждым годом, образовательные маркетплейсы представляют особый интерес для преподавателей и студентов. В условиях высокой конкуренции за места в университетах и школах маркетплейсы позволяют учителям эффективно продвигать свои услуги и привлекать новых учеников, а студентам — находить подходящие курсы и преподавателей.

В ходе исследования осуществлялось изучение педагогического потенциала образовательных маркетплейсов в условиях мегаполиса. Сравнительный анализ образовательных маркетплейсов и традиционных образовательных технологий позволил выявить преимущества и недостатки каждой модели. Были проанализированы возможности, которые предоставляют маркетплейсы для обучения и как они отличаются от традиционных методов обучения.

Преимущества и недостатки данной модели могут быть изучены с использованием кейс-стади, анализа конкретных случаев использования образовательных маркетплей-

сов в условиях мегаполиса. Важно проанализировать, какие возможности предоставляют маркетплейсы для студентов и как они помогают решать проблемы, связанные с доступностью образования. Для проверки гипотезы, связанной с педагогическим потенциалом образовательных маркетплейсов, проводим эмпирическое исследование с включением студентов, использующих маркетплейсы для обучения, и сравнительный анализ результатов с традиционными методами обучения.

Образовательные маркетплейсы имеют свой педагогический потенциал и некоторые ограничения, что позволяет нам рассмотреть их в качестве инструмента для улучшения качества образования в мегаполисах, а также определить риски и вызовы, которые могут возникнуть при их использовании.

Методы исследования:

– анализ литературы и существующих исследований, посвященные образовательным маркетплейсам и их педагогическому потенциалу;

– опрос и анкетирование преподавателей и экспертов для получения дополнительной информации о педагогическом потенциале образовательных маркетплейсов. Преподаватели, работающие на таких платформах, предоставляют возможности маркетплейсов для обучения студентов. Эксперты определяют, какую роль играют образовательные маркетплейсы в современном образовании.

Результаты. Современный мир в огромной степени зависит от информационных технологий, и образовательная сфера не является исключением. С развитием технологий все больше людей получают доступ к образованию и информации, возникает необходимость в новых форматах обучения. В этой связи возникли и развиваются образовательные маркетплейсы — площадки, которые объединяют поставщиков образовательных услуг и их потенциальных клиентов.

Современная образовательная среда мегаполиса представляет собой многоуровневую структуру, развивающуюся и расширяющуюся на основе внедрения последних научных разработок. Она не только предоставляет широкие возможности для обучения и воспитания ребенка, но и помогает осуществлять непрерывное качественное профессиональное развитие самих педагогов. Кроме того, в цифровом образовательном пространстве мегаполиса в электронный формат переводится весь документооборот: расписания, журналы, дневники, отчеты, бухгалтерские документы, управленические программы и др. Проект «Российская электронная школа», реализующийся в рамках государственной программы развития образования, содержит обширную базу сценариев уроков, виртуальных библиотек и лабораторий, других образовательных ресурсов. При этом в рамках функционирования большого числа образовательных цифровых платформ педагог должен уметь оперативно и эффективно ориентироваться во всем многообразии ресурсов, быть способным самостоятельно проектировать онлайн-обучение и взаимодействие с участниками образовательного процесса в электронном формате. Подобные навыки требуют высокого уровня развития креативности, творческих способностей, информационной и цифровой компетенции.

Фактически современный педагог мегаполиса находится в процессе непрерывного профессионального развития, поскольку цифровой образовательный контент, представленный на ведущих платформах, разработан на высоком инновационном методическом, технологическом и практическом уровне. При этом в процессе использования

готовых материалов и проектирования на их основе собственного образовательного ресурса педагог совершенствуется в сфере применения передовых педагогических технологий, интерактивных инструментов организации урочной и внеурочной деятельности, методологии цифровой дидактики при работе с детьми с особыми потребностями.

Использование современных информационных платформ позволяет максимально раскрыть потенциал цифровой информационно-образовательной среды мегаполиса для профессионального развития и самосовершенствования педагогических работников. При этом успех личностного и профессионального развития во многом зависит от уровня и направленности методической работы по формированию у педагогов компетенций нового времени. Для эффективного методического сопровождения деятельности учителей методические службы также постоянно развиваются, анализируя и внедряя на практике не только новейшие модели сопровождения педагогов, но и методы и формы диагностики, мониторинга, коррекции уровня профессионального развития работников.

Еще одной важной особенностью информационно-образовательной среды мегаполиса является создание единой электронной платформы управления образовательным процессом на уровне города. В рамках активного сетевого взаимодействия реализуются важные мониторинговые и управленические программы, формируются базы статистических данных, координируется работа педагогов, руководящих структур, методических служб и иных организаций, связанных с осуществлением образовательной и воспитательной деятельности.

Цифровая информационно-образовательная среда мегаполиса позволяет решить целый ряд важнейших педагогических и социальных задач, среди которых можно выделить:

- создание персональных профилей участников образовательного процесса и организация на их основе единой системы мониторинга, управления и помощи в обучении и развитии;

- обеспечение открытости и доступности образования для людей с различными обра-

зовательными и иными особенностями и потребностями;

– обеспечение метапредметности и интерактивности обучения;

– создание ситуации выбора времени, интенсивности, направления, методов и форм обучения и взаимодействия участников образовательного процесса;

– формирование единой доступной базы образовательных ресурсов для обучения и воспитания школьников и обмена опытом между педагогами;

– реализация передовых информационных, дистанционных, смешанных форматов обучения с учетом специфики социально-экономической ситуации, запросов и потребностей населения и обучающихся.

Единое информационно-образовательное пространство мегаполиса позволяет максимально раскрыть все возможности цифровой среды для профессионального роста и развития педагогов, самореализации в условиях инновационного цифрового общества.

Информационно-образовательная среда мегаполиса, построенная на основе новейших разработок педагогики, информационных технологий, социологии, психологии, управления персоналом, является примером эффективного развития для других регионов и городов в сфере реализации возможности профессионального роста и развития, творческой самореализации и самосовершенствования. Развитие информационных технологий повлияло на возникновение и развитие образовательных маркетплейсов. С их помощью студенты могут выбирать из большого числа онлайн-курсов, а преподаватели — найти новых учеников. Кроме того, образовательные маркетплейсы стали популярным решением для компаний, которые хотят улучшить профессиональные навыки своих сотрудников. Они могут заключать соглашения с поставщиками образовательных услуг на маркетплейсах и предоставлять доступ к курсам своим сотрудникам.

Многие образовательные маркетплейсы имеют структурированные программы обучения, которые помогают студентам лучше ориентироваться в процессе обучения и поддерживать концентрацию на достижении учебных

целей. Это особенно важно для тех студентов, которые не имеют опыта самостоятельного обучения и нуждаются в более структурированном подходе к обучению.

Образовательные маркетплейсы могут предоставлять студентам *индивидуальный подход* к обучению, что позволяет им получать более персонализированный опыт обучения. Это особенно полезно для тех студентов, которые имеют разные уровни знаний и интересы. Образовательные маркетплейсы *доступны* для всех студентов в любом уголке мира, что позволяет им получать качественное образование, независимо от места проживания или финансовых возможностей. Образовательные маркетплейсы обычно используют *новейшие технологии*, такие, как искусственный интеллект и машинное обучение, чтобы улучшить процесс обучения и предоставить студентам более эффективный опыт обучения.

Образовательные маркетплейсы предлагают доступ к множеству курсов по различным темам, которые могут быть полезными для учителей в их работе [1]. Образовательные маркетплейсы открывают для педагогов целый ряд возможностей:

– доступ к широкому спектру онлайн-курсов, созданных специально для педагогов; курсы могут быть связаны с актуальными педагогическими темами, такими, как использование технологий в обучении, методы дифференцированного обучения, оценка; педагоги могут выбрать курсы, которые наиболее подходят для их собственных потребностей и интересов, и пройти обучение в удобное для них время;

– сотрудничество с другими педагогами с использованием форумов, чатов или групп;

– обновление знаний и навыков в соответствии с современными тенденциями и требованиями в образовании, дающее педагогам возможность оставаться в курсе последних тенденций в своей области и обновлять свой профессиональный опыт, повышать свою конкурентоспособность на рынке труда и улучшать свои карьерные перспективы.

Маркетплейс — это открытая цифровая образовательная площадка, на которой для учащихся размещается высокотехнологичный контент, соответствующий федеральным го-

сударственным образовательным стандартам. Реализацию проекта обеспечивает Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования (ФИЦТО) [2].

По мере развития онлайн-технологий особенно растущую востребованность показывают услуги по дистанционному обучению. Ситуация с коронавирусом стала сильнейшим дополнительным стимулом к развитию данной области онлайн-коммуникаций. По подсчетам ряда экспертов, оборот российского рынка онлайн-услуг еще до карантина рос на 60% в год, средний чек на онлайн-курсы увеличивался в течение года более чем на 20%.

К числу крупнейших организаций современного российского рынка онлайн-обучения можно отнести: специализированные образовательные организации, поставляющие свои услуги преимущественно в формате end-to-end и агрегаторы образовательных услуг (маркетплейсы) [3].

Современные образовательные маркетплейсы позволяют педагогам расширить свои знания и узнать о новейших тенденциях в образовании. Это может быть особенно важно для педагогов, которые работают в отдаленных регионах или в учебных заведениях с ограниченным доступом к информации.

Не все курсы и мероприятия на образовательных маркетплейсах одинаково полезны и качественны. Поэтому педагогам следует тщательно изучать каждый курс или мероприятие, прежде чем принимать решение о его прохождении. Они также могут обратиться к своим коллегам и экспертам в области образования за советами и рекомендациями.

Оценка эффективности образовательных маркетплейсов может быть сложной задачей: маркетплейсы имеют различные бизнес-модели, предоставляют различные типы образовательных программ. Для оценки эффективности образовательных маркетплейсов необходимо использовать соответствующие методы оценки.

Один из основных методов оценки эффективности образовательных маркетплейсов — использование метрик, таких, как количество студентов, зарегистрированных на платформе, количество курсов и учебных программ, предоставляемых на платформе, а также количе-

ство завершенных курсов. Эти метрики могут помочь понять, насколько успешным является маркетплейс в привлечении студентов и поставщиков образовательных услуг.

Важно учитывать, что методы оценки эффективности образовательных маркетплейсов должны быть применимы к конкретному типу маркетплейса и его бизнес-модели. Например, метрики, используемые для оценки эффективности платформы, предоставляющей бесплатные курсы, могут отличаться от метрик, используемых для оценки эффективности платформы, предоставляющей платные курсы. Оценка эффективности образовательных маркетплейсов может быть сложной задачей, но использование соответствующих методов оценки может помочь понять, насколько успешно такие маркетплейсы выполняют свои задачи, привлекая студентов и поставщиков образовательных услуг.

Для более точной оценки эффективности образовательных маркетплейсов можно использовать не только количественные, но и качественные методы оценки, проводить опросы среди пользователей платформы, чтобы понять, насколько удовлетворены они качеством обучения и организацией курсов. Также можно анализировать отзывы пользователей и оценки, которые они оставляют на платформе.

Сравнительный анализ различных маркетплейсов по таким параметрам, как количество предлагаемых курсов, рейтинг преподавателей, цены на курсы, количество пользователей, гибкость обучения и уровень интерактивности, позволяет сделать вывод, что параметры могут варьироваться в зависимости от конкретных условий и требований пользователей, поэтому выбор маркетплейса следует осуществлять с учетом индивидуальных потребностей и целей.

Из сравнительного анализа можно сделать вывод, что каждый маркетплейс имеет свои преимущества и недостатки. Например, Udemy предлагает огромное количество курсов, но средняя цена на курсы может быть выше, чем на других маркетплейсах. LinkedIn Learning имеет высокую оценку гибкости обучения и интерактивности, но количество курсов может быть меньше, чем у других платформ.

Заключение. Полученные данные позволяют сделать вывод, что образовательные маркетплейсы представляют собой перспективный инструмент развития образования в условиях мегаполиса. Они позволяют участвовать в образовательном процессе как студентам, так и преподавателям, создавая уникальную платформу для обмена знаниями и опытом. Образовательные маркетплейсы также способствуют повышению доступности и качества образования, обеспечивая большой выбор курсов и программ для обучения. Происходит формирование инновационной экосистемы региона, включа-

ющей в себя различные отрасли и сферы жизнедеятельности [4].

Использование образовательных маркетплейсов может быть особенно полезным для образовательных учреждений в мегаполисах, где конкуренция в сфере образования высока и педагогам необходимо быстро адаптироваться к новым технологиям и требованиям рынка. Образовательные маркетплейсы могут стать эффективным инструментом для поддержки и усиления развития образования в мегаполисах, их использование может существенно повысить качество образования и обеспечить его доступность для всех желающих.

Список источников

1. Клоков А.Г. Мегаполис как среда формирования педагогического потенциала образовательных маркетплейсов // Образование и наука. 2021. № 3. С. 41–45.
2. Маркова И.В. Образовательный маркетплейс как новая модель профессиональной переподготовки: практика создания и анализ результатов // Вестник ВГУЭС. 2019. № 3(64). С. 99–109.
3. Попова Т.В. Использование образовательных маркетплейсов в процессе обучения студентов // Современные технологии в науке и образовании. 2018. № 2. С. 223–226.
4. Donina I.A. Role of educational institutions in shaping the ecosystem of the region / I.A. Donina, Yu.A. Lyakh, K.R. Khachaturova // Advances in economics, business and management research. Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. P. 570–578. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.081.

References

1. Klokov, A.G. (2021) Megapolis as an environment for the formation of the pedagogical potential of educational marketplaces. *Education and Science*, no. 3, pp. 41–45. (In Russ.)
2. Markova, I.V. (2019) Educational marketplace as a new model of professional retraining: practice of creation and analysis of results. *Vestnik VGUES*, no. 3(64), pp. 99–109. (In Russ.)
3. Popova, T.V. (2018) The use of educational marketplaces in the process of teaching students. *Modern Technologies in Science and Education*, no. 2, pp. 223–226. (In Russ.)
4. Donina, I.A. (2022) Role of educational institutions in shaping the ecosystem of the region. In: Donina, I.A. Lyakh, Yu.A., Khachaturova, K.R. (eds.) *Advances in economics, business and management research*. Veliky Novgorod: Atlantis Press, pp. 570–578. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.081.

Статья поступила в редакцию 18.05.2023; одобрена после рецензирования 19.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 18.05.2023; approved after reviewing on 19.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Донина Ирина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и художественного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Хачатурова Карине Робертовна

Кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школа № 129, Санкт-Петербург; доцент кафедры психологии и педагогики образования Московского психолого-социального университета, Москва

Гавриков Анатолий Леонидович

Доктор социологических наук, профессор, советник ректора Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Donina Irina Alexandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technological and Art Education of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Khachaturova Karine Robertovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Physics teacher, Head of the School № 129, St. Petersburg; Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education, Moscow Psychological and Social University, Moscow

Gavrikov Anatoly Leonidovich

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Advisor to the Rector of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.54884/S181570410026350-0

ИГРОФИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ СОТРУДНИЧАТЬ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Марина Григорьевна Ермолаева¹✉, Юлиана Павловна Олейник²

¹Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

²Клуб развития мышления «ВИНТ», Санкт-Петербург, Россия

¹✉ mermol@yandex.ru

²kyuliana@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальный тренд современного образования – игрофикация, анализируются причины повышения интереса к проблеме развития у старших подростков коммуникативных умений в очном и дистанционном общении. Обоснована эффективность игрофикационного подхода как перспективного подхода для конструирования игр. Предложен алгоритм разработки коммуникативных игр, который может быть использован педагогами во внеурочной работе со старшими школьниками. Коммуникативная игра рассмотрена как система, состоящая из 14 элементов. Для организации усилий по развитию умения сотрудничать описана трехкомпонентная структура этого умения, указаны критерии сформированности умения сотрудничать в соответствии с выделенными компонентами. Представлены результаты исследования применения игрофикации для развития умения сотрудничать старших подростков на основе их участия в дистанционных командных играх – онлайн-слетах и онлайн-турнирах.

Ключевые слова: игрофикация, игрофикационный подход, коммуникативная образовательная игра, дистанционное сотрудничество, игровая позиция педагога, умение сотрудничать.

Для цитирования: Ермолаева М.Г., Олейник Ю.П. Игрофикация как условие формирования умения сотрудничать у старших школьников // Человек и образование. 2023. № 2. С. 129–136. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026350-0>.

Original article

GAMIFICATION AS A CONDITION FOR DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS' ABILITY TO COOPERATE

Marina G. Ermolaeva¹✉, Uliana P. Oleynik²

¹ St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

² Thinking Development Club "VINT", St. Petersburg, Russia

¹✉ mermol@yandex.ru

²kyuliana@yandex.ru

Abstract. The article deals with the current trend of modern education – gamification. The authors analyze the reason for the increased interest in the problem of developing communicative skills of high school students in face-to-face and distant communication. The efficiency of the gamification approach as a promising one for the construction of games is substantiated. An algorithm for the development of communicative games is proposed, which can be used by teachers in extracurricular work with senior students. The communicative game is considered as a system consisting of 14 elements. For organizing efforts to develop the cooperation ability the three-component structure of this ability is described, the criteria for its development are indicated in accordance with the selected components. The results of the study of the use of gamification for the development of senior adolescents' ability to cooperate based on their participation in remote team games, online gatherings and online tournaments are presented.

Keywords: gamification, gamification approach, communicative educational game, distance cooperation, teacher's game position, ability to cooperate.

For citation: Ermolaeva M.G., Oleynik U.P. Gamification as a condition for developing high school students' ability to cooperate // Man and Education. 2023; (2): 129–136. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026350-0>.

Введение. Рост темпов коммуникации, увеличение интенсивности коммуникационных связей, расширение поля общения каждого человека, массовое сотрудничество — всё это особенности современного этапа развития нашего общества. В то же время сегодня появляется всё больше так называемых узлов коммуникации: возникают различного рода сообщества, в том числе сетевые. В этих условиях особенно востребованными становятся коммуникативные умения человека, которые, с одной стороны, способствуют взаимопониманию, как основе солидарного решения важных проблем, а с другой стороны, являются необходимыми для самоопределения личности, преодоления отчуждения и одиночества, провоцируемых часто опосредованным, дистанционным общением. Умение сотрудничать также становится одним из актуальных умений человека, осуществляющего профессиональную деятельность в сетевом обществе.

Развитие умения сотрудничать особенно важно для подростков. На этом этапе личностного становления общение как ведущий вид деятельности играет ключевую роль в процессах самоидентификации, в выстраивании отношений со взрослыми и сверстниками, в осмыслиении жизненных перспектив. Именно умение сотрудничать помогает подростку преодолеть сложности вхождения во взрослую жизнь, сориентироваться в направ-

лениях своего дальнейшего развития [1]. При этом сегодня школьники уже с 10–12 лет активно вовлечены в интернет-коммуникацию. Это обуславливает необходимость разработки образовательных средств развития умения сотрудничать школьников с учетом специфики информационного сетевого общества, а также организации педагогической поддержки, разработки приемов, способствующих тому, чтобы сотрудничество участников интернет-коммуникаций носило конструктивный характер.

Известно, что коммуникативная игра — одно из эффективных средств развития коммуникативных умений учащихся. Она дает возможности овладеть различными способами и средствами коммуникации, востребованными и сетевым обществом. Игра предлагает подросткам привлекательный и органичный для них вид деятельности. Она мотивирует участников и тем самым помогает длительное время удерживать их в активном коммуникативном процессе, необходимом для развития умения сотрудничать [2; 3; 4]. Анализ школьной практики показывает, что в условиях широкого выбора не хватает методических разработок и научно обоснованных игр, направленных на развитие умения сотрудничать в образовательном процессе, в том числе дистанционно. Кроме того, в игровых сборниках, как правило, игры предлагаются педагогам как готовый

сценарный или описательный продукт. Такие игры разработаны под определенные задачи, заданную ситуацию и для группы детей с учетом их особенностей. В итоге возникают сложности для переноса той или иной игровой идеи в новую ситуацию. В этой связи появляется необходимость разработать такие методы конструирования коммуникативных игр в образовательном процессе, которые давали бы педагогу возможность применять их сообразно своим педагогическим задачам.

Кроме того, полноценное развертывание образовательного процесса на основе игровых технологий предполагает особый личностно-профессиональный потенциал учителя, который в ходе игрового обучения должен выступать в разных ролях и обеспечивать тонкий баланс между вовлечением учащихся в игровое действие и специальной фиксацией учебно-познавательного результата игры [5]. Учитель осуществляет в таком случае своего рода педагогическую модерацию [6], с акцентом на сохранение игрового мира для игроков и рефлексию с обсуждением аспектов переноса опыта из игры в реальность. Учителю важно быть не только режиссером, организатором игр, он сам должен стать Игроком. При этом речь идет не столько об овладении техникой игры, сколько о том, что учителю необходимо «открыть» в себе игровое начало, дополнить роль «человека разумного» (*homo sapiens*) ролью «человека играющего» (*homo ludens*).

Для применения игр в целях развития умения сотрудничать наиболее подходящей является внеурочная деятельность, ресурсы которой сегодня в условиях сетевого общества используются недостаточно. Вместе с тем, именно в рамках внеурочной деятельности появляется возможность разрабатывать и использовать гибкие формы и способы обучения и воспитания, варьировать их в зависимости от поставленных целей. При этом следует иметь в виду, что игры для ребят среднего и старшего школьного возраста отличаются качественным своеобразием. Поскольку в поведении подростков наблюдается обострение потребности в создании своего собственного мира, стремление к взрослости, развитие воображения, фантазии, появление стихийных групповых игр, то особенностями игровых идей для обучающихся

этого возраста становятся нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска событий, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность [4; 7].

С начала 2000-х годов развивается игрофикационный подход в различных сферах деятельности (экология, маркетинг и др.). Этот подход активно применяется для создания особого рода мотивирующих к активной деятельности игр, появились варианты использования игрофикационного подхода к разработке самых разных игр: обучающих, творческих, спортивных. В то же время почти нет игр, направленных на развитие именно коммуникативных умений, на развитие умения сотрудничать. Поэтому в ходе нашего исследования «Игрофикация как средство развития умения сотрудничать в процессе внеурочной деятельности учащихся основной школы» мы предприняли усилия по разработке и обоснованию условий применения игрофикационного подхода для конструирования игр, способствующих развитию умения сотрудничать учащихся основной школы.

Под игрофикационным подходом в педагогике предлагается понимать подход к конструированию игры, когда игра создается как надстройка к базовому процессу. При этом основным элементом игры при ее конструировании в рамках игрофикационного подхода является неигровой процесс. Данная позиция уточняет определения К. Вербаха, А. Марцевски, И. В. Нефедьева и других исследователей [8; 9; 10]. Термин «игрофикация» в нашем исследовании рассматривается в двух значениях: игрофикация как процесс создания игры в рамках игрофикационного подхода, игрофикация как результат применения игрофикационного подхода. То есть под игрофикацией можно понимать и игру (или игровую программу), сконструированную в рамках игрофикационного подхода, когда основным элементом становится неигровой процесс.

Методы исследования. В качестве методологической основы в нашем исследовании были выбраны системно-деятельностный и системно-морфологический подходы. Системно-морфологический подход позволил провести анализ коммуникативной игры (поэлементный и послойный) и разработать

алгоритм конструирования такой игры. Системно-деятельностный подход помог целостно рассмотреть внеурочную деятельность учащихся и их игровую деятельность как условие развития умения сотрудничать. В логике системно-деятельностного подхода была осуществлена разработка методики диагностики уровня развития умения сотрудничать, определены критерии уровня развития умения сотрудничать и выделены соответствующие показатели.

Результаты исследования. Мы представили образовательную игру в качестве открытой системы и предложили иерархию структурных элементов, что в свою очередь привело к определению целого спектра подходов к конструированию игры с учетом педагогических задач. Нам удалось предложить классификацию таких подходов к конструированию образовательных игр. Классификация важна для оптимального выбора при разработке образовательной игры, в том числе для игр, направленных на развитие умения сотрудничать непосредственно и опосредованно, то есть дистанционно.

Коммуникативную образовательную игру мы рассматриваем как сконструированную особым образом педагогическую систему, вовлекающую участников в общение, коммуникацию и в то же время создающую условия для получения игроками разнообразного коммуникативного опыта. Анализ научно-методической литературы и обширной игровой практики (в том числе игровой педагогической практики) позволил рассматривать любую игровую систему как упорядоченный набор из 14 элементов. Среди этих 14 элементов особо отметим — игровой и неигровой результаты, игровой и неигровой процессы. Именно в сопоставлении и противопоставлении этих четырех элементов удается более четко описать игрофикационный подход к конструированию коммуникативных игр. Остальные 10 элементов таковы: *средства игры, игровое время и пространство, ритм игры, игровой антураж, легенда, техническое оснащение, игроки и игротехники, интерес*. Некоторые из них становятся значимыми для разработчика в других выделенных нами конструкторских подходах. В свою очередь, правила игры тоже можно конструировать достаточно алгоритмично.

Для анализа вариантов конструирования правил коммуникативной игры использовали метод «расслоения игры». С помощью этого метода, широко использующегося в теории решения изобретательских задач, в коммуникативной образовательной игре можно выделить восемь базовых слоев: игровые коалиции; структура взаимодействия между командами; структура взаимодействия участников внутри команды; принятие игровых решений участниками; управление процессом игры; источник неопределенности в игре; доступ участников к игровой информации; игровая коммуникация. В каждом из таких слоев выделили варианты развития игровых событий и составили матрицу изменения параметров коммуникативной образовательной игры [11].

Для доказательства эффективности игрофикации как средства развития умения сотрудничать у учащихся основной школы была организована опытно-экспериментальная работа, которая состояла в реализации годовых игровых программ и в оценке уровня развития умения сотрудничать очно и дистанционно участников этих программ. Опытно-экспериментальная работа по развитию умения сотрудничать учащихся основной школы проводилась последовательно в течение 4 лет в 28 образовательных организациях России, Беларуси и Казахстана на основе ведения игрофицированных образовательных программ для учащихся средней школы (5–9 классы). Ниже представлена та часть данных, которая связана с оценкой взаимосвязи индивидуального уровня развития умения сотрудничать дистанционно с уровнем умения сотрудничать непосредственно (очно).

Под умением сотрудничать понимаем коммуникативное умение, необходимое в построении конструктивного взаимодействия нескольких субъектов. Уточняя структурные представления М. Ю. Зайцевой [12, с. 33], за основу берем трехкомпонентную структуру умения сотрудничать, включающую ценностно-мотивационный компонент, когнитивно-рефлексивный компонент и коммуникативно-деятельностный компонент. В соответствии с указанными компонентами выделили критерии уровня развития умения сотрудничать:

- *ориентация на сотрудничество как ценность в общении с другими людьми;*
- *восприятие и осмысление своих действий, действий партнеров в процессе совместного достижения целей;*
- *продуктивность коммуникации в ситуациях совместной деятельности.*

На основе этих критериев были выделены 10 показателей, по которым педагог-наблюдатель может оценить уровень умения сотрудничать у наблюдаемого человека:

1. *позитивное и эмоциональное отношение к ситуациям взаимодействия со знакомыми людьми;*
2. *выраженное включение человека в процесс сотрудничества;*
3. *ответственное отношение к результату совместных действий;*
4. *готовность к описанию и оценке поведения партнеров в ситуациях и обстоятельствах совместных действий;*
5. *готовность к самооценке в ситуациях и обстоятельствах совместных действий;*
6. *осознанная замена непродуктивной деятельности на продуктивную;*
7. *готовность к осмыслению опыта сотрудничества;*
8. *уровень включенности во все фазы сотрудничества;*
9. *согласованность договоренностей и действий;*
10. *готовность к построению коммуникации в ситуациях сотрудничества в необычных условиях коммуникации.*

Для комплексной оценки индивидуального уровня развития умения сотрудничать очно и дистанционно использовались: анкетирование, педагогическое наблюдение в игровых ситуациях, контент-анализ структурированной беседы с участниками. Определение уровня умения сотрудничать осуществлялось в процессе наблюдения за поведением участников в ситуациях, в которых можно применить умение сотрудничать и достичь некоего видимого и измеряемого результата. Такими ситуациями послужили разработанные нами игры.

Взаимосвязь уровня развития умения сотрудничать очно или непосредственно, который был зафиксирован предварительно, с уровнем развития умения сотрудничать дис-

танционно оценивалась в процессе и на основе результатов участия в дистанционных командных играх — онлайн-слетах и онлайн-турнирах. Онлайн-слет представлял собой трехдневное игрофицированное командное соревнование в выполнении тематических творческих и интеллектуальных заданий, предлагаемых командам ежедневно. Выполнение каждого задания в качестве необходимого условия предполагало сотрудничество членов команды, а именно — распределение обязанностей между участниками, координацию совместных действий, сбор результатов деятельности каждого сокомандника и сведение этих результатов в один мультимедийный продукт. Продуктом усилий команды могли служить ряд фотоизображений, комбинированная аудио- или видеозапись, текст, рисунок, коллаж или что-то другое. Каждая такая работа оценивалась судьями по заранее известным всем участникам критериям. Отметим, что и судьи также находились в разных городах и странах.

Онлайн-турнир — это подобная однодневная игра. Условием регистрации команды была удаленность участников команды друг от друга. То есть в команде из трех человек все трое должны были находиться в разных городах и представлять хотя бы две страны. В команде из четырех человек двое могли быть в одном городе, но не в шаговой доступности друг от друга. В каждой команде были участники из Санкт-Петербурга и Астаны (Казахстан), третий участник чаще всего был из Витебска (Беларусь). Также принимали участие ребята из Пензы, Москвы, Kokшетау, Новополоцка. Для осуществления коммуникации между членами команды участники могли пользоваться всеми доступными средствами. Разница во времени внутри команды была 3–4 часа. Общее количество участников дистанционных игр — 141 человек. Среди них были ребята, постоянно принимавшие участие в наших очных игровых программах, направленных на развитие умения сотрудничать. Эти участники имели опыт сотрудничества с большим количеством людей и показали средний и высокий уровень умения сотрудничать очно. Кроме этого были ребята из тех же образовательных организаций, не

имеющие опыт участия в командных играх, направленных на развитие умения сотрудничать. При этом по предварительным наблюдениям педагогов эти участники показали низкий уровень умения сотрудничать.

Подчеркнем, что участие в онлайн-слетах и онлайн-турнирах было добровольным, правила разъяснялись педагогами-игротехниками каждому участнику в личной беседе. В явной форме каждому участнику в такой беседе было рекомендовано договориться о способе и времени связи в команде. Отметим, что состав всех команд, досрочно сошедших с игрового маршрута, более чем на 50% состоял из участников, не принимавших участие в наших очных игровых программах и имеющих низкий уровень умения сотрудничать. Команды, успешно прошедшие игровые онлайн-состязания, состояли из участников, имеющих разнообразный игровой опыт сотрудничества, показывавших высокий и средний уровень умения сотрудничать очно и являющихся активными участниками очных игровых программ, направленных на развитие умения сотрудничать. В составе команд-победителей и команд-призеров были участники, лично знакомые друг с другом, а также имевшие успешный опыт непосредственного сотрудничества в разновозрастной группе подростков 11–15 лет из разных городов.

По окончании слета и турнира *до объявления игровых результатов* с участниками команд педагог-игротехник проводил структурированные беседы. В беседе участникам предлагалось описать процесс сотрудничества внутри команды, попробовать выделить этапы совместной работы, сравнить свои этапы со следующими (оптимальными):

- 1) согласование мотивов;
- 2) целеполагание;

3) ориентировка, распределение ролей, составление плана действий;

4) исполнение;

5) контроль результатов совместной деятельности;

6) коррекция результатов и представление результатов.

Далее обсуждалась длительность, личный вклад участников и результат каждого из этапов.

Можно утверждать, что эксперимент подтвердил предположение о том, что средний и высокий уровень умения сотрудничать непосредственно, личное знакомство и предварительный опыт успешного очного сотрудничества положительно повлияли на продуктивность дистанционного сотрудничества. Все участники, имеющие низкий, средний и высокий уровень умения сотрудничать очно, непосредственно, показывают тот же уровень и в дистанционном взаимодействии.

Заключение. Игрофикация является перспективным направлением как для развития умения сотрудничать у подростков непосредственно и дистанционно, так и для диагностики уровня развития таких умений. Получение первых результатов о взаимосвязи уровня развития умений сотрудничать непосредственно и дистанционно, развиваемых в процессе коммуникативных игр, позволяет говорить о перспективах продуктивной работы педагогов с подростками. Важно, чтобы педагоги могли организовать увлекательные для старших подростков игровые форматы с получением стабильных результатов в области развития умения сотрудничать, которое актуально в современном сетевом обществе. Возможность алгоритмизации конструирования коммуникативных образовательных игр открывает возможности масштабирования опыта.

Список источников

1. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. М.: Просвещение, 2009. 176 с.
2. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьёзного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2003. 400 с.
3. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М.: «КСП», Институт психологии РАН, 1997. 224 с.
4. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики. М.: Педагогическое общество России, 2001. 167 с.
5. Пидкастый П., Хайдаров Ж. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие. М.: Рос. пед. агентство, 1996. 269 с.
6. Кожевникова М.Н., Лебедев Н.С. Новая дидактика «социально-эмоционально-этического образования»: роль педагогического модерирования // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 86–92
7. Ермолаева М.Г. Педагогический контекст игровых технологий для современной школы // Академический вестник. 2018. № 2(40). С. 17–22.
8. Нефедьев И.В., Бронникова М.Д. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру. М.: Издательство АСТ, 2019. 448 с.
9. Marcewski A. What's the difference between Gamification and Serious Games? Gamified UK. Thought on Gamification and More. URL: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (дата обращения: 16.03.2023).
10. Werbach K. Gamification. Открытый онлайн-курс Пенсильванского университета. URL: www.coursera.org/learngamification (дата обращения: 27.04.2023).
11. Олейник Ю.П. Алгоритм конструирования и модификации коллективных игр // Научное мнение. 2014. № 8. С. 315–323.
12. Зайцева М.Ю. Формирование у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 203 с.

References

1. Kavtaradze, D.N. (2009) *Learning and play: introduction to interactive teaching methods*. M.: Prosveshchenie. (In Russ.)
2. Apinyan, T.A. (2003) *Game in the space of serious. Play, myth, ritual, dream, art and others*. SPb.: Publishing House of SPb University. (In Russ.)
3. Korotaeva, E.V. (1997) *I want, I can, I do! Learning immersed in communication*. M.: «KSP», Institute of Psychology of the RAE. (In Russ.)
4. Shchurkova, N.E. (2001) *Tutor's accompaniment of the class group: game methods*. M.: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
5. Pidkasisty, P., Khaidarov, Zh. (1996) *The technology of the game in learning and development. Educational assistant*. M.: Russ. Ped. Agency. (In Russ.)
6. Kozhevnikova, M.N., Lebedev, N.S. (2020) New didactics of «socio-emotional-ethical education»: the role of pedagogical moderation. *Man and Education*, no. 4(65), pp. 86–92. (In Russ.)
7. Ermolaeva, M.G. (2018) Pedagogical context of game technologies for modern school. *Academic Bulletin*, 2(40), pp. 17–22. (In Russ.)
8. Nefed'yev, I.V., Bronnikova, M.D. (2019) *Gamification in business and in life: turn routine into a game*. M.: Publ. House AST. (In Russ.)
9. Marcewski, A. *What' the difference between Gamification and Serious Games?* Gamified UK. Thought on Gamification and More. Available at: <http://www.gamified.uk/2013/02/25/gamification-and-serious-games/> (Accessed: 16 March 2023).
10. Werbach, K. *Gamification. Open online course at the University of Pennsylvania*. Available at: www.coursera.org/learngamification (Accessed: 27 April 2023).
11. Oleynik, Yu.P. (2014) Algorithm of construction and modification of collective games. *Scientific Opinion*, no. 8, pp. 315–323. (In Russ.)
12. Zaitseva, M.Y. (2013) *Formation of adolescents' cooperative ability in the conditions of sports and recreational activities*. Izhevsk: Udmurtskiy University. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 11.04.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Ермолаева Марина Григорьевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург

Олейник Юлиана Павловна

Руководитель и педагог Клуба развития мышления «ВИНТ», Санкт-Петербург

Information about the authors:

Ermolaeva Marina Grigorievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

Oleynik Uliana Pavlovna

Head and teacher of Thinking Development Club "VINT", St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 377

doi: 10.54884/S181570410026351-1

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМАНДЫ СТУДЕНТОВ

Ольга Владимировна Рыбина

Академия креативных индустрий «ЛОКОН», Санкт-Петербург, Россия

rybina-o@inbox.ru

Аннотация. В статье анализируются актуальность и востребованность в современном образовании идей академика Игоря Петровича Иванова. Отмечается понимание необходимости использования метода коллективных творческих дел при подготовке специалистов в условиях командной деятельности. Дано обоснование базового методологического фундамента исследования с опорой на особенности федеральных государственных образовательных стандартов, рассмотрение проблем качества образования с учетом специфики командной деятельности студентов в выбранной профессии. Описан алгоритм создания и функционирования профессиональной команды студентов, его стадии. Определены образовательно-развивающие эффекты, достигаемые благодаря результатам исследования.

Ключевые слова: качество образования, среднее профессиональное образование, коллективное творческое дело, профессиональная команда студентов.

Для цитирования: Рыбина О. В. Отражение идей коллективных творческих дел в процессе подготовки профессиональной команды студентов // Человек и образование. 2023. № 2. С. 137–143. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026351-1>.

Original article

REFLECTION OF THE IDEAS OF COLLECTIVE CREATIVE AFFAIRS IN THE PROCESS OF PREPARING A PROFESSIONAL STUDENTS' TEAM

Olga V. Rybina

Academy of Creative Industries «LOCON», St. Petersburg, Russia

rybina-o@inbox.ru

Abstract. The article analyzes the relevance of the ideas of Academician Igor Petrovich Ivanov in modern education. Understanding of the need to use the method of collective creative affairs in the training of specialists in the conditions of team activities emphasized. The substantiation of the basic methodological foundation of the study based on the features of the federal state educational standards, consideration of the problems of the quality of education, taking into account the specifics of the team activity of students in the chosen profession is given. The algorithm of creation and functioning of a professional team of students, its stages are described. The educational and developmental effects achieved due to the results of the study are determined.

Keywords: quality of education, secondary vocational education, collective creative work, professional team of students.

For citation: Rybina O.V. Reflection of the ideas of collective creative affairs in the process of preparing a professional students' team // *Man and Education*. 2023; (2): 137–143. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026351-1>.

Введение. Педагогическая система академика И. П. Иванова и его последователей — это сложный комплекс теоретических положений и новаторских идей, в которых заложен механизм реализации современных педагогических взглядов и технологий. В его педагогической системе обоснованы положения, на которых сегодня базируются актуальные педагогические исследования в сфере колlettivизма и командообразования.

В трудах академика И. П. Иванова коллектив рассматривается прежде всего как объединение людей, в котором существует общая забота о своих товарищах, их деятельности, окружающем мире. Отличительной чертой этого учения является предложенная великим педагогом методика колlettivной творческой деятельности, согласно которой каждый участник имеет возможность в рамках этой заботы развить свои личностные качества и реализовать свои возможности на благо коллектива, приобрести опыт творчества как индивидуального, так и колlettивного [1].

Для исследования обучения студентов в профессиональной команде в условиях среднего профессионального образования (СПО) выделены ведущие идеи Игоря Петровича Иванова, одна из которых заключается в рассмотрении творчества как свободы обучающихся в процессе самореализации в социуме. Именно социальное и профессиональное творчество сегодня дают возможности студентам профессиональных образовательных организаций для развития эмоционально-нравственных и созидательных качеств личности, создают условия для формирования продуктивного отношения к сфере жизнедеятельности [2].

Актуальная идея, положенная в основу методики работы с профессиональной командой студентов, заключается в том, что колlettivная творческая деятельность представлена И. П. Ивановым как двигатель формирования

и развития творческой личности гражданской направленности [2].

По взглядам ученого именно понимание и культивирование заботы как основополагающего базиса позволяют создать творческое содружество всех субъектов, в котором каждый участник развивается как свободная творческая личность, ориентированная на созидание и нравственную духовность [2].

Обобщая эти идеи, можно согласиться с ученым в том, что важнейшим условием развития личности является не принцип «труд–работа», а принцип «труд–забота». И. П. Иванов предложил эффективный инструментарий данного процесса — колlettивная творческая созидательная деятельность на благо окружающих [2]. Большое внимание уделено исследованию особенностей коллектива и команды.

По мнению ученого команда — это педагогическая система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом и с самим собой, которая дает реальный инструмент для достижения высшего уровня ее развития — коллектива.

В современных условиях снова становятся востребованными рабочие коллективы и, в частности, профессиональные команды. Сотрудники, обладающие такой компетенцией, как готовность к работе в команде, более конкурентоспособны на рынке труда и востребованы работодателями. Всемирный экономический форум ежегодно анализирует и составляет рейтинг наиболее востребованных среди работодателей навыков. Если в 2015 году навык «работа в команде» занимал пятую позицию, то сегодня он поднялся на новый уровень, уступив только параметрам креативности и умению решать сложные задачи [3; 4].

Поэтому идеи, разработанные И. П. Ивановым, актуальны сегодня для системы отечественного образования, и, в частности, для среднего профессионального образования.

Это нашло отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах, определяющих готовность работы в команде как универсальную компетенцию [5].

Развитие системы СПО связывается с реализацией кадрового потенциала учреждений, деятельность которых, в том числе в процессе командообразования, зависит от современных условий и факторов модернизации системы СПО, таких, как неопределенность и быстрые изменения на рынке труда. Как показала практика, именно система СПО оказалась наиболее эффективным механизмом для профессиональной подготовки специалиста в этой неустойчивой ситуации [6].

Статья посвящена анализу внедрения в среднее профессиональное образование командной формы подготовки студентов как полноправного и важного звена непрерывного образования личности, основанной на идеях академика И. П. Иванова.

Методы исследования. В работе использованы методы историко-культурного анализа, контент-анализа и др., раскрыты особенности реализации идей И. П. Иванова в системе среднего профессионального образования с использованием методики командной деятельности студентов.

Результаты исследования. Процесс командообразования как многоуровневый феномен имеет свои педагогические и организационные особенности и выполняет задачу создания профессиональной команды в структуре студенческой группы в условиях среднего профессионального образования [7].

Рассматривая социальную сущность этого феномена, выделим такие характеристики профессиональной команды студентов, как четкая целенаправленность деятельности, активное взаимодействие обучающихся, единая совокупность ценностей и более качественный продукт общей работы.

Отметим, что идея «общего дела» И. П. Иванова положена в основу реализации проекта командообразования в условиях СПО, когда общее дело для профессиональной команды представляется в виде проекта. Широко используемой технологией инновационного обучения в современном колледже является проектно-ориентированное обучение,

удовлетворяющее таким запросам работодателей, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития обучающихся, предоставление им необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов учения и поведения [5].

Проведенное теоретическое исследование и обобщение практического опыта позволили сформулировать основные этапы командообразования в профессиональной образовательной организации:

1. Планирование команды.
2. Определение целей, основной задачи, презентация лидера или лидеров.
3. Подбор участников команды.
4. Выявление потенциала команды (творческого, интеллектуального, организаторского и т.д.).
5. Постановка задачи, распределение ролей. На этом этапе происходит нормирование функций в предстоящем деле, происходит окончательное распределение и закрепление ролей и взаимоотношений.
6. Актуализация возможностей каждого участника команды.
7. Общее дело (реализация проекта). На этом этапе наблюдается взаимная поддержка и взаимопомощь всех членов команды, формируется общее осознание проблемы. Этап характерен самореализацией каждого для эффективного результата.
8. Определение эффективности команды [7; 8; 9; 10].

Современный тип развития экономики диктует повышенные требования, предъявляемые к системе СПО, среди которых приоритетными являются коммуникативные, самоорганизующие продуктивные начала, позволяющие успешно организовывать деятельность в профессиональной команде. Среднее профессиональное образование как социальная система чутко реагирует на происходящие в мире изменения, на трансформацию экономических и социальных процессов, запросы рынка труда. Эта реакция отражается в кардинальном изменении подходов к содержанию обучения, модели выпускника, оценке качества выпускников.

Отметим следующие актуальные направления развития системы СПО:

- в профессиональной деятельности приоритетным становится коллективный творческий фактор в интеллектуальной сфере;
- возрастаает потребность в стабильных профессиональных командах, входящих в бизнес с любой точки его развития;
- появляется понятие «нестандартизированной рабочей силы» для решения профессиональных задач в условиях нестабильности среды;
- формируются интегративные или укрупненные группы профессий, разрушающие замкнутость профессиональных сообществ;
- профессиональное образование перестает ориентироваться на единственную узкую специализацию, опираясь на потребность студентов в мобильности при смене профессии [6; 11].

Эксперты в сфере современных трудовых отношений отмечают, что подготовка специалистов современного уровня возможна в образовательном процессе, где ведущее значение отводится развитию компетенций коллективной творческой деятельности. Такой процесс формирования командных качеств улучшает взаимодействие с рынком труда, повышает конкурентоспособность выпускников СПО [12; 13].

Развитие педагогической позиции И. П. Иванова связывается в значительной мере с отражением идей методики коллективных творческих дел в процессе реализации технологии проектной деятельности. Эта деятельность органично вписывается в целостный образовательный процесс системы среднего профессионального образования. При этом студенты в рамках профессиональной команды закрепляют ключевые компетенции, учатся работать во взаимодействии, развиваются лидерские навыки и т.д.

Проектная деятельность имеет общую цель для всех ее участников, согласует методы и способы взаимодействия, направлена на достижение общего результата. Предполагается, что команда должна пройти путь от выработки концепции проекта, поиска ресурсов для реализации совместной деятельности до воплощения проекта, осмысления и рефлексии достигнутого результата [14; 15].

Особо отметим, что профессиональная команда студентов в колледже является высшим уровнем командообразования. В отличие от учебной команды, созданной в условиях школы (в концепции И. П. Иванова — начальной школы), профессиональная команда реализует профессиональный проект, целью которого является создание продукта совместной деятельности, имеющего значительную социальную и профессиональную ценность. Для системы СПО такой проект интегрирует навыки студентов колледжей в развитие новых компетенций, приводит их в соответствие с запросами работодателей, формирует специальный профессиональный опыт, восребованный в производственной сфере.

Обсуждение результатов. Эксперты отмечают ряд трудностей и педагогических проблем в развитии деятельности профессиональной команды студентов в условиях СПО, возникающих наряду с положительными результатами в практике коллективной творческой деятельности. Так, К. С. Латынина и Н. А. Цветкова подчеркивают возможность возникновения следующих трудностей в проектной деятельности команд:

- при недостатке знаний и профессиональных компетенций студентов возникает риск превращения профессионального проекта в стандартный образовательный проект, без получения итогового продукта;
- потеря интереса к проекту из-за непонимания его социальной или профессиональной значимости;
- затруднения в командной деятельности в условиях дистанционной организации учебного процесса;
- отождествление смыслов понятий «коллектив» и «команда», непонимание различия между ними в зависимости от степени автономности;
- отсутствие разграничения полномочий в профессиональной команде студентов в процессе реализации проектной деятельности [14].

Внедрение в практику командообразования наиболее эффективных принципов, форм и методов организации коллективной творческой деятельности, в том числе идей И. П. Иванова, происходит также за рубежом. Но, как правило, для этого используются различные мо-

дификации западных технологий без ссылок на первоисточники, адаптированы многие формы и методы командообразования, разработанные в свое время А. С. Макаренко, И. П. Ивановым и их последователями [15].

Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива является система постоянной ротации участников профессиональной команды. При такой включенности в жизнедеятельность команды каждый член команды чувствует свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, приобретает опыт как исполнителя, так и руководителя.

Заключение. В коллективных творческих делах (по И. П. Иванову) происходит непосредственное обогащение каждого участника собственным опытом гражданского отношения к окружающей жизни и «к себе как товарищу других людей». В этом процессе разви-

ваются разные сферы личности человека: познавательно-мировоззренческие (научные знания, миропонимание, убеждения, идеалы), эмоционально-волевые (высокие чувства, стремления, интересы, потребности), действенные (общественно-необходимые умения, навыки и привычки, творческие способности, ценные для социума черты характера).

Таким образом, процесс командообразования в профессиональных образовательных организациях СПО представляет собой сложный, трудоемкий и многоуровневый феномен, имеющий свои педагогические и психологические аспекты, решающий актуальную задачу создания профессиональной команды в структуре студенческой группы и ее сплочения.

Исследование подтверждает, что педагогическая система И. П. Иванова исключительно востребована в современной системе среднего профессионального образования.

Список источников

1. Иванов И.П. Коммунарское движение // Социальная педагогика. 2021. № 4. С. 61–75.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 130 с.
3. Рыбина О.В. Конкурсное движение как фактор подготовки студентов системы среднего профессионального образования к работе в профессиональной команде// Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2022. № 12. С. 3193.
4. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Ведущие тенденции формирования новых компетенций специалистов для актуальных профессий будущего // Личность. Общество. Образование. Траектория профессионального роста педагога в условиях инновационной трансформации образовательной среды: Сборник статей XXIV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–26 ноября 2021 г. 2021. С. 56–59.
5. Новиков П.Н. Среднее профессиональное образование и занятость: проблемы взаимодействия и партнерства // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 93–96.
6. Резинкина Л.В. Трудоустройство выпускников системы СПО: факторы и эффективные инструменты // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4(48). С. 33–39.
7. Крючкова И.В., Жутаева Е.Н., Сизова Е.И., Серебрякова Е.А. Основные положения формирования профессиональной команды // Цифровая и отраслевая экономика. 2023. № 1(29). С. 28–38.
8. Авдеев В.В. Управление персоналом: технология формирования команды. М.: Финансы и статистика, 2021. 544 с.
9. Быков Д.А. Формирование эффективной команды проекта // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 30–33.

10. Калякин А.М., Пыжиков В.В. Командная работа: основы теории и практики. ГОУ ВПО. Иваново, 2008. 212 с.
11. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Теория и методика профессионального образования// Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 48.
12. Федотова М.А. Технологии искусственного интеллекта при прогнозировании эффективности командной работы: опыт, проблемы и перспективы практических исследований // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 2. С. 93–106.
13. Семина А.П., Федотова М.А. Формирование и развитие эффективной команды // Московский экономический журнал. 2019. № 13. С. 580–587.
14. Латынина К.С., Цветкова Н.А. Профессиональные инструменты для использования в проектах школьных команд // Наука настоящего и будущего. 2021. Т. 2. С. 264–270.
15. Бланшар К. Лидерство: к вершинам успеха. СПб.: Питер, 2007. 400 с.

References

1. Ivanov, I.P. (2021) Kommunar movement. *Social Pedagogy*, no. 4, pp. 61–75. (In Russ.)
2. Ivanov, I.P. (1989) *Encyclopedia of collective creative affairs*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
3. Rybina, O.V. (2022) Competitive movement as a factor in preparing students of secondary vocational education to work in a professional team. *Letters to the Issue.Offline*, no. 12, p. 3193. (In Russ.)
4. Maron, A.E., Rezinkina, L.V. (2021) Leading trends in the formation of new competencies of specialists for relevant professions of the future. In: *Personality. Society. Education. The trajectory of professional growth of a teacher in the conditions of innovative transformation of the educational environment: Proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg*, November 25–26, pp. 56–59. (In Russ.)
5. Novikov, P.N. (2002) Secondary vocational education and employment: problems of interaction and partnership. In: *Vocational education and formation of a specialist's personality*. M., pp. 93–96. (In Russ.)
6. Rezinkina, L.V. (2022) Employment of graduates of the SPO system: factors and effective tools. *Vocational Education in Russia and Abroad*, no. 4(48), pp. 33–39. (In Russ.)
7. Kryuchkova, I.V., Zhutaeva, E.N., Sizova, E.I., Serebryakova, E.A. (2023) The main provisions of the formation of a professional team. *Digital and Industrial Economy*, no. 1(29), pp. 28–38. (In Russ.)
8. Avdeev, V.V. (2021) *Personnel management: technology of team formation*. M.: Finance and Statistics. (In Russ.)
9. Bykov, D.A. (2020) Formation of an effective project team. *Young Scientist*, no. 43 (333), pp. 30–33. (In Russ.)
10. Karyakin, A.M., Pyzhikov, V.V. (2008) *Teamwork: fundamentals of theory and practice*. GOU VPO. Ivanovo. (In Russ.)
11. Gruzdev, M.V., Tarkhanova, I.Yu. (2019) Theory and methodology of vocational education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3 (108), p. 48. (In Russ.)
12. Fedotova, M.A. (2019) Artificial intelligence technologies in predicting the effectiveness of teamwork: experience, problems and prospects of practical research. *Scientific Result. Sociology and Management*, no. 2, pp. 93–106. (In Russ.)
13. Semina, A.P., Fedotova, M.A. (2019) Formation and development of an effective team. *Moscow Economic Journal*, no. 13, pp. 580–587. (In Russ.)
14. Latynina, K.S., Tsvetkova, N.A. (2021) Professional tools for use in school team projects. *Science of Present and Future*, vol. 2, pp. 264–270. (In Russ.)
15. Blanchard, K. (2007) *Leadership: to the heights of success*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.06.2023; одобрена после рецензирования 19.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 11.06.2023; approved after reviewing on 19.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторе:

Рыбина Ольга Владимировна

Директор Санкт-Петербургского ГБПОУ «Академия креативных индустрий «ЛОКОН»», соискатель НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the author:

Rybina Olga Vladimirovna

Director of St. Petersburg GBPOU «Academy of Creative Industries "LOKON"», Applicant at Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod



Научная статья

УДК 371.14

doi: 10.54884/S181570410026432-0

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Татьяна Сергеевна Комарова^{1✉}, Юлия Анатольевна Лях²,
Светлана Александровна Тращенкова³

¹Средняя общеобразовательная школа № 72 с углубленным изучением английского языка, Новокузнецк, Россия

²Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

³Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

[✉]mosquitonk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7446-695X>

²pani.lyah@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1810-0689>

³svetlana.trashchenkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8007-1597>

Аннотация. В статье рассматривается проблема персонализации профессионального развития педагога на уровне образовательной организации. Представлены результаты исследования по разработке и частичной апробации индивидуального образовательного маршрута педагога на основе интеграции его формального, неформального и информального образования. Обоснованы нормативно-правовые аспекты создания индивидуального образовательного маршрута педагога как средства персонализации профессионального развития педагога; рассмотрены варианты формального, неформального и информального образования педагога; разработана матрица организационных форм его профессионального развития, включающая коллективные, групповые и индивидуальные формы развития педагога; описаны три этапа разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута педагога в образовательной организации. Наиболее важные результаты исследования заключаются в выявлении возможностей для актуализации потенциальных ресурсов образовательной организации и компенсации дефицитарных знаний, умений и навыков педагогов средствами горизонтального обучения, а также в обосновании интеграции формального, неформального и информального образования педагога при разработке индивидуального образовательного маршрута в образовательной организации.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие педагога, персонализация образования, индивидуальный образовательный маршрут, формальное, неформальное, информальное образование педагога.

Для цитирования: Комарова Т.С., Лях Ю.А., Тращенкова С.А. Непрерывное профессиональное развитие педагога: актуализация ресурсов образовательной организации // Человек и образование. 2023. № 2. С. 144–153. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026432-0>.

LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Original article

TEACHER'S CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ACTUALIZATION OF EDUCATIONAL ORGANIZATION RESOURCES

Tatiana S. Komarova^{1✉}, Julia A. Lyakh², Svetlana A. Trashchenkova³

¹ Secondary school № 72 with advanced curriculum in English, Novokuznetsk, Russia

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

³ Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

¹✉ mosquitonk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7446-695X>

² pani.lyah@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1810-0689>

³ svetlana.trashchenkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8007-1597>

Abstract. The article deals with the problem of the teacher's professional development personalization in an educational establishment. The purpose of the article is to create and partially test the teacher's individual educational route based on formal, non-formal and informal integration of education. The study gives the regulatory and legal aspects of creating the teacher's individual educational route as a means of personalizing his/her professional development, describes the options of teachers' formal, non-formal and informal education, develops the matrix of professional development organizational forms, including collective, group and individual forms of teacher development, describes three stages of development and implementation of teacher's individual educational route in an educational establishment. The results of the study consist in updating the potential resources of an educational establishment and compensating scarce teachers' professional skills by means of horizontal training, proving the compilation use of teachers' formal, non-formal and informal education in creation of the individual educational route in an educational establishment.

Keywords: teacher's continuous professional development, personalization of education, individual educational route, teacher's formal, non-formal and informal education.

For citation: Komarova T.S., Lyakh J.A., Trashchenkova S.A. Teacher's continuous professional development: actualization of educational organization resources // Man and Education. 2023; (2): 144–153. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026432-0>.

Введение. Основные тенденции мирового образования и современная образовательная политика нашего государства формируют новое видение развития кадрового потенциала системы образования и, в частности, роли самого педагога. Происходящие изменения определяют необходимость гибкости и мобильности педагога к быстременяющимся требованиям и условиям профессиональной деятельности, а соответственно непрерывного профессионального развития и, своего рода, определенного «апгрейда» — повышения уровня своего мастерства, чтобы соответствовать запросам потребителей образовательных

услуг, вызовам местного сообщества и требованиям нормативных документов федерального, регионального и локального уровней, которые конкретизированы в Профессиональном стандарте педагога [1].

Модернизация научного и методического сопровождения профессионального развития педагога, необходимость его непрерывного и профессионального роста определены документами государственного значения. Поручением Президента РФ В. В. Путина заданы ориентиры повышения качества образования и обеспечения конкурентоспособности отечественного образования на уровне ми-

вого сообщества [2]. Стратегические ориентиры образовательной политики определяют конкретные сроки апробации и анализа результативности реализации индивидуальных траекторий обучения посредством цифровых платформ персонализированного обучения как обучающихся, так и учителей [3]. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников констатирует ряд общих проблем действующей системы методической работы: несогласованность существующей системы повышения квалификации и современного содержания общего образования, отсутствие механизмов формирования персональной траектории профессионального развития педагога на основе его профессиональных потребностей и дефицитов, неготовность педагогов и администрации к обновлению форм обучения и воспитания. Конкретизируя актуальные понятия, Концепция определяет принципы, структуру и основные направления деятельности единой системы научно-методического сопровождения педагогов посредством интеграции ресурсов федерального, регионального, муниципального и организационного уровней [4].

Однако выстраивание единой уровневой системы научно-методического сопровождения педагогов — процесс ступенчатый и времязатратный, требующий координации и интеграции деятельности методических служб всех уровней. Нам видится, что уже сейчас на уровне образовательной организации как низового звена реализации государственной кадровой политики в системе отечественного образования в распоряжении находятся необходимые документы и инструменты для поиска путей и форм реализации персонифицированного методического сопровождения педагогов для наполнения ресурсами регионального, муниципального и организационного уровней.

На современном этапе развития образования персонализация профессионального развития педагога может быть реализована посредством разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута педагога с применением широкого спектра событийных форм его развития, как тради-

ционных для российского образования, так и современных практик отечественного и мирового сообществ.

Теоретические основания и практическая необходимость поиска конкретных решений персонификации профессионального развития педагога актуализировали цель настоящего исследования — разработку и частичную апробацию индивидуального образовательного маршрута педагога на основе интеграции его формального, неформального и информального образования.

Материалы и методы исследования. Вопросы индивидуализации профессионального развития педагога, непрерывности и практической реализации восполнения его профессиональных дефицитов и потребностей рассматриваются в исследованиях как отечественных ученых А. Г. Асмолова [5], А. С. Гаязова [6], В. В. Грачева [7], Э. Ф. Зеера [8], Э. Э. Сыманюк [8], Р. М. Шерайзиной [9] и других, так и зарубежных исследователей М. Мушед, С. Чиджок, М. Барбера [13], С. Вилсон [14] и других. Несмотря на разницу авторских интерпретаций изучаемых терминов (индивидуализация, персонификация, персонализация), в рамках данного исследования все понятия объединяет общая идея — адресное и осознанное профессиональное развитие, основанное на личностных мотивах и установках.

Для выявления личностно значимых дефицитов профессиональной деятельности педагогов и поиска пути восполнения или компенсации такого рода дефицитов в рамках данного исследования была проведена само-диагностика профессиональной деятельности 59 педагогов образовательной организации по материалам Профессионального стандарта, включающая выявление трудностей педагогов по трем блокам, трем трудовым функциям педагога — обучение, воспитание и развитие обучающихся. Сбор информации и статистическая обработка данных проводились с помощью компьютерных технологий.

Результаты. Диагностика профессиональных затруднений и дефицитов педагогов показала, что при уверенном владении основными общепедагогическими функциями у педагогов вызывают затруднения такие трудовые действия, которые ранее не вхо-

дили в состав требований к педагогу: работа с разным контингентом обучающихся указало 69% опрошенных, составление программ индивидуального развития обучающихся — 55%, владение методами психодиагностики характеристик обучающихся — 51%, понимание документации специалистов — 68%, организация смешанных детско-взрослых сообществ — 60% и прочие действия.

Потребность в повышении уровня данных профессиональных действий педагогов по результатам диагностики составила более 50%, что указывает на групповые дефициты данных действий в реализации развивающей функции Профессионального стандарта педагога. Однако диагностика также показала индивидуальные профессиональные затруднения педагогов, спектр которых оказался достаточно широк — от традиционных базовых знаний, умений и навыков педагога (содержание преподаваемого предмета, владение образовательной программой, управление поведением обучающихся, развитие метапредметных навыков обучающихся и иные дефициты) до актуальных на сегодняшний день для педагога трудовых действий (индивидуализация обучения в поликультурной среде, обучающихся с ОВЗ и с особыми потребностями в обучении и иные дефициты). Как показала диагностика, дефицитарными областями профессионального содержания образования являются знания психологических и личностных особенностей обучающихся, их девиации, диагностика и индивидуализация образовательной деятельности.

Взяв индивидуальный образовательный маршрут за структурную единицу методического сопровождения педагога в образовательной организации, определили три направления организационных форм его развития — формальное, неформальное и информальное образование. *Формальное образование* нами рассмотрено как целенаправленное профессиональное развитие педагога посредством четко регламентированных образовательных программ, как правило, реализуемых аккредитованными организациями, с выдачей документа установленного образца, то есть диплома об образовании или переквалификации, удостоверения о повышении квалификации.

Неформальное образование осуществляется целенаправленно, по актуальным или дефицитарным направлениям развития педагога, однако не регламентируется стандартизованными требованиями к образовательным результатам и не сопровождается обязательным получением документа об образовании. К таким формам мы отнесли конференции, семинары, «круглые столы» и пр. *Информальное образование* отличается спонтанным характером образовательной деятельности педагога и максимальной индивидуализацией его развития, происходит посредством текущей жизнедеятельности педагога, то есть в процессе его работы и отдыха — в общении с коллегами, путешествиях с семьей, чтении художественной литературы, деятельности средств массовой информации и пр.

Получен вывод о том, что интеграция трех видов образования педагогов — формального, неформального и информального — позволяет органично соединить традиционные формы профессионального развития педагогов, зарекомендовавшие себя в отечественном образовании, и новые формы, получившие признание в последнее десятилетие образовательных реформ, направленные на повышение уровня осознанности и самостоятельности профессионального развития педагога. Так, в арсенал применяемых организационных форм вошли апробированные «точками роста» регионов Российской Федерации [10; 11; 12] и продуктивные формы, используемые в зарубежных странах [13; 14]. Систематизация выявленных продуктивных форм позволила нам разработать матрицу организационных форм для определения индивидуального образовательного маршрута педагога, где по итогу получили «методический конструктор», выстроенный педагогом «по кирпичикам», каждый из которых работает на ликвидацию выявленных у него затруднений и дефицитов (табл. 1).

Надо отметить, что в реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов максимально продуктивно реализованы возможности горизонтального обучения, что позволяет минимизировать финансовую затратность обучения педагогов, обеспечить максимальную адресность обучения по вы-

Таблица 1

**Матрица организационных форм профессионального развития педагога
для разработки ИОМ**

	<i>Формальное</i>	<i>Неформальное</i>	<i>Информальное</i>
Коллективные формы	<ul style="list-style-type: none"> – курс переподготовки – программа повышения квалификации – педагогический совет – инновационная площадка 	<ul style="list-style-type: none"> – семинар – НПК – тренинг – вебинар – форум – форсайт – фестиваль – панельная дискуссия – честный четверг 	<ul style="list-style-type: none"> – образовательный тур – туристические поездки – интернет-форум – выездной интенсив – МООК
Групповые фор- мы	<ul style="list-style-type: none"> – работа методическо-го объединения – единый методиче-ский день 	<ul style="list-style-type: none"> – предметные декады – «круглые столы» – мастер-классы – рабочие группы – решение кейсов – открытые уроки – медиация – фасилитация – модерация – взаимопосещение – моделирование – митапы – образовательные хакатоны – лаборатории 	<ul style="list-style-type: none"> – участие в конкурсе – микроисследование – экскурсия – экспертная труба – выставка – фотосушка
Индивидуальные формы	<ul style="list-style-type: none"> – аттестация – сертификация – ротация – секондмент – экспертиза – делегирование 	<ul style="list-style-type: none"> – стажировка – наставничество – тьюторство – супervизия – коучинг – шедуинг – консультирование 	<ul style="list-style-type: none"> – самообразование – самодиагностика – самоанализ – самооценка – тестирование – участие в сетевом сооб-ществе – цифровое портфолио – посещение учреждений культуры – репортажи СМИ

явленным профессиональным дефицитам и создать оптимальные условия для принятия новых знаний, освоения необходимых трудовых действий непосредственно на рабочем месте педагога.

Положительные изменения подтверждаются статистическими данными заключительной самодиагностики педагогов и снижением доли педагогов, испытывающих профессио-

нальные трудности при стартовой самодиагностики. Снижение групповых дефицитов по ряду показателей отражено на рис. 1.

Снижение индивидуальных профессиональных трудностей педагогов показало наибольшую результативность, что доказывает продуктивность адресных подходов и предпочтений педагога при разработке индивидуального образовательного маршрута, и, как

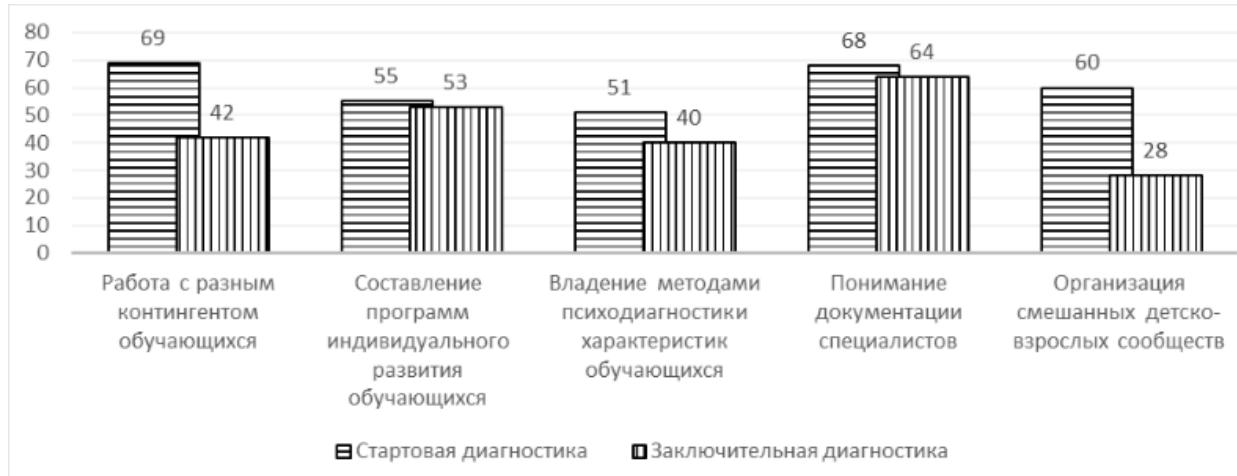


Рис. 1. Динамика показателей групповых профессиональных затруднений педагогов, %

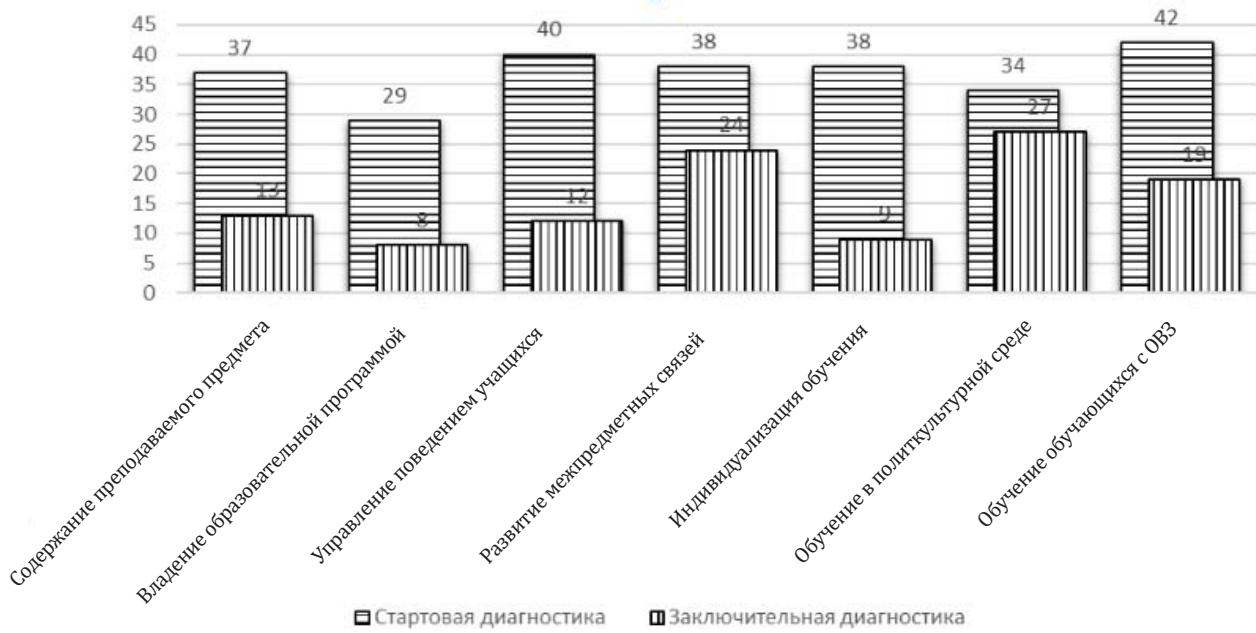


Рис. 2. Динамика показателей индивидуальных профессиональных затруднений педагогов, %

следствие, подтверждается статистическими данными (рис. 2).

По результатам заключительной диагностики наиболее сложными для ликвидации профессиональных дефицитов педагогов остаются требования, совмещающие узкий содержательный компонент специалиста и практический компонент педагога: индивидуализация программ развития обучающихся, понимание документации специалистов и др.

Обсуждение. При апробации индивидуальных образовательных маршрутов на уровне образовательной организации выявлено,

что формы организации формального образования позволяют расширить тематику образовательных программ для педагогов посредством электронного обучения и дистанционных образовательных технологий как в синхронном, так и в асинхронном форматах, и, как следствие, приводят к восполнению коллективных и групповых профессиональных дефицитов педагогов, выявленных на первом этапе: достижении метапредметных результатов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, организации учебно-исследовательской и проектной де-

ятельности обучающихся, цифровой трансформации учителя, обеспечении информационной безопасности обучающихся и пр. Реализация в ходе апробации образовательных программ полностью проводилась за счет грантовых средств, что позволило значительно сэкономить финансовые средства образовательной организации.

Содержательными акцентами неформального образования педагогов в образовательной организации становится его событийность и адресность, где педагоги погружаются в определенную методическую тему, эмоционально и практически «проживают» ее, получая определенные знания, навыки и умения по завершению образовательного события [15]. Нами были апробированы формы единого методического дня, стажировки и профессиональной пробы, при этом все педагоги образовательной организации приняли участие в нескольких единых событиях и сами провели для своих коллег в среднем по два-три методических мероприятия.

Важным направлением неформального образования педагогов становится наставничество, как для вхождения в профессию, так и для совершенствования профессионализма педагогов. Актуальными для педагогов стали такие формы, как тьюторство (учебное наставничество), шедуинг (теневой повтор) и ротация (горизонтальное перемещение), которые позволяют при минимальных ресурсах образовательной организации получить максимум эффекта для педагогов. Следует отметить, что такие формы наставничества, как баддинг (приятильство) и секондмент (прикомандирование) не оправдали ожиданий в силу различий социально-культурных традиций и устоев при экстраполяции продуктивной практики зарубежных стран. В целом, апробированные формы неформального образования значительно расширили арсенал персонализированных форм методического взаимодействия педагогов и способствовали достижению соучастия в профессиональной деятельности педагогов, развитию внутренних связей и ресурсов образовательной организации.

Информальное образование педагогов в нашем случае носит характер восполняющего компонента формального и нефор-

мального образования, поскольку нацелено в большей степени на компенсацию личных дефицитов, интересов и потребностей педагогов, где главную роль играет его осознанное самообразование и саморазвитие, в том числе посредством электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Новыми формами информального образования для педагогов стали туристические поездки и участие в интеллектуально-развлекательной битве «Квиз, плиз!», что способствовало развитию не только образовательного, но и корпоративного потенциала педагогов образовательной организации.

Заключение. Современная ситуация в образовании создает дополнительные условия для профессионального развития педагога — скорость изменений, мобильность педагога, трансформация его профессиональной деятельности в соответствии с требованиями образовательной политики государства и максимально доступное применение разнообразных ресурсов для профессионального развития педагога на уровне образовательной организации. В данном контексте актуальными становятся формальное, неформальное и информальное образование, доступное для интеграции и реализации адресного и эффективного профессионального развития посредством выстраивания индивидуального образовательного маршрута педагога на уровне образовательной организации, где каждый вид дополняет два других, создавая синергетический эффект результативности достижения главной цели — ликвидации профессиональных дефицитов педагога, их целенаправленного восполнения и, как следствие, непрерывного профессионального развития педагога.

Широкий диапазон организационных форм формального, неформального и информального образования позволил составить для каждого педагога образовательной организации индивидуальный образовательный маршрут максимально адресно и результативно, на основе опыта его профессиональной деятельности и личностных характеристик, а также методических запросов самой образовательной организации. Цифровые ресурсы свободного доступа, в свою очередь, обеспечили наглядность, интерактивность и детализацию

событийной методической среды педагога, доступной для самоконтроля прохождения педагогом его индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, реализация индивидуального образовательного маршрута педагога на основе интеграции его формального, неформального и информального образования на уровне образовательной организации носит исключительно продуктивный характер. С одной стороны, организация такого рода непрерывного профессионального разви-

тия педагога обеспечивает адресное и целенаправленное восполнение дефицитарных знаний, умений и навыков педагога, развитие его внутренней мотивации, с другой стороны, актуализирует профессиональные ресурсы самой образовательной организации, формирует определенную профессиональную среду — открытую, мобильную и саморазвивающуюся, и, как следствие, пошагово и целенаправленно работает на реализацию образовательной политики Российской Федерации.

Список источников

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Указ Президента России от 7.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Перечень поручений по итогам заседания наблюдательного совета автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», состоявшегося 15 января 2019 года. № Пр-118 от 30 янв. 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/59758> (дата обращения: 01.04.2023).
4. Распоряжение Минпросвещения России от 4 февраля 2021 г. № Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
6. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (дата обращения: 01.04.2023).
7. Грачёв В.В. Персонализация образования: монография. М.: Изд-во СГИ, 2005. 200 с.
8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
9. Шерайзина Р.М., Задворная М.С. Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования // ИСОМ. 2016. № 4-1. С. 173–177.
10. Атлас практик неформального образования / под науч. ред. А.А. Попова. М.: Национальный книжный центр, 2019. 264 с.
11. Атлас практик неформального образования / под науч. ред. А.А. Попова. М.: НКЦ Образование, 2021. 158 с.
12. Атлас форматов совместной работы. Версия 0.1 [Электронный ресурс]. URL: <https://ntinews.ru/upload/iblock/6fa/6fa1869a00abec4e511ed03559645a3.pdf> (дата обращения: 08.04.2023).

13. Mourshed M., Chijioke C., Barber M. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. New York: McKinsey & Company, 2010. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools (дата обращения: 08.04.2023).
14. Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems [Электронный ресурс] / S. Wilson etc. URL: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/727/1/sw_ectel.pdf (дата обращения: 01.04.2023).
15. Резинкина Л.В., Марон А.Е. Проектирование муниципального центра поддержки и сопровождения непрерывного образования взрослых // Человек и образование. 2020. № 1. С. 23–28.

References

1. *Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 544n dated 18.10.2013 «On approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)».* Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (Accessed: 01 April 2023). (In Russ.)
2. *Decree of the President of Russia No. 204 dated May 07, 2018 «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024».* Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (Accessed: 01 April 2023). (In Russ.)
3. *List of instructions following the meeting of the Supervisory Board of the autonomous non-profit organization No. Pr-118 dated January 30, 2019 «Agency for Strategic Initiatives for the Promotion of New Projects».* Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/59758> (Accessed: 01 April 2023). (In Russ.)
4. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-33 dated February 4, 2021 «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».* Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/> (Accessed: 01 April 2023). (In Russ.)
5. Asmolov, A.G. (2014) Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation. *Educational Policy*, vol. 2, pp. 2–6. (In Russ.)
6. Gayazov, A.S. *Individual routes of personality formation*. Available at: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (Accessed: 01 April 2023). (In Russ.)
7. Grachiov, V.V. (2005) *Personalization of education: monograph*. Moscow: Publishing House SGI. (In Russ.)
8. Zeer, E.F., Syimaniuk, E.E. (2014) Individual educational trajectories in the system of continuing education. *Educational Policy in Russia*, vol. 3, pp. 74–82. (In Russ.)
9. Sheraizina, R.M., Zadvornaya, M.S. (2016) The relevance of continuing education as a condition for the personal and professional development of a teacher of preschool education. *Historical and Social Educational Ideas*, vol. 4-1, pp. 173–177. (In Russ.)
10. Popov, A.A. (ed.) (2019) *Atlas of non-formal education practices*. Moscow: National Book Center. (In Russ.)
11. Popov, A.A. (ed.) (2021) *Atlas of non-formal education practices*. Moscow: National Book Center. (In Russ.)
12. *Atlas of collaboration formats. Version 0.1*. Available at: <https://ntinews.ru/upload/iblock/6fa/6fa1869a00abecc4e511ed03559645a3.pdf>. (Accessed: 08 April 2023). (In Russ.)
13. Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, New York: McKinsey & Company. Available at: http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools (Accessed: 08 April 2023).
14. Wilson, S. (ed.) *Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems*. Available at: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/727/1/sw_ectel.pdf (Accessed: 01 April 2023).
15. Rezinkina, L.V., Maron, A.E. (2020) Designing a municipal center for support and maintenance of continuing education for adults. *Man and Education*, no. 1, pp. 23–28. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 24.04.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Комарова Татьяна Сергеевна

Директор «Средней общеобразовательной школы № 72 с углубленным изучением английского языка», Новокузнецк

Лях Юлия Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор, Институт социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, Москва

Тращенко Светлана Александровна

Доктор педагогических наук, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Komarova Tatiana Sergeevna

Principal, Secondary school № 72 with advanced curriculum in English, Novokuznetsk

Lyakh Julia Anatolievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute for Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Trashchenkova Svetlana Aleksandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.046.16; 378

doi: 10.54884/S181570410026440-9

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Владимировна Тельнюк^{1✉}, Владимир Александрович Худик²

¹Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова МО РФ, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И. П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия

²Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова МО РФ, Санкт-Петербург, Россия

^{1✉} itelnuk@mail.ru

² ipkspb@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются результаты динамического социального исследования перспектив инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в условиях медицинского вуза. Внимание уделяется обоснованию и развитию образовательной среды, а также вопросам психолого-педагогической подготовленности преподавателей вуза к различным аспектам инклюзивного образования. Результаты исследования указывают на необходимость разработки и реализации комплексных программ повышения квалификации преподавателей вуза в области коррекционной педагогики и методики работы со студентами-инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, медицинский вуз, готовность к профессиональной педагогической деятельности.

Для цитирования: Тельнюк И. В., Худик В. А. Исследование готовности преподавателей к реализации инклюзивного обучения в условиях высшего профессионального образования // Человек и образование. 2023. № 2. С. 154–162. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026440-9>.

Original article

RESEARCH ON TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Irina V. Telnyuk^{1✉}, Vladimir A. Khudik²

¹ S.M. Kirov Military Medical Academy, Acad. I.P. Pavlov First St. Petersburg State Medical University, St. Petersburg, Russia

² S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg, Russia

^{1✉} itelnuk@mail.ru

² ipkspb@mail.ru

Abstract. The article analyzes the results of a dynamic social study of the prospects for inclusive education for people with disabilities and people with disabilities in a medical university. Attention is paid to the substantiation and development of the educational environment, as well as issues of psychological and pedagogical preparedness of university teachers for various aspects of inclusive education. The results

of the study indicate the need for the development and implementation of comprehensive programs for advanced training of university teachers in the field of correctional pedagogy and methods of working with disabled students and persons with disabilities.

Keywords: inclusive education, invalids, persons with disabilities, medical university, readiness for professional pedagogical activity.

For citation: Telnyuk I. V., Khudik V. A. Research on teacher's readiness to implement inclusive education in the conditions of higher professional education // Man and Education. 2023; (2): 154–162. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026440-9>.

Введение. Возможности получения среднего профессионального и высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются одной из приоритетных задач, реализуемых законодательством Российской Федерации в сфере образования [1]. Обучение детей и взрослых, обнаруживающих особые образовательные потребности, выступает основной и неотъемлемой сущностью цивилизованного общества, что обеспечивает успешность социализации, улучшение качества жизни, личностную и профессиональную самореализацию данных категорий граждан. Доступность высшего и, в частности, медицинского образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, основанная на понимании особенностей протекания хронических болезней и связанными с этим ограничениями, ставит перед вузами целый ряд вопросов, разрешение которых лежит в плоскости подготовленности педагогического персонала включиться в работу по созданию соответствующей образовательной среды, программ обучения, а также психологической готовности самих преподавателей к особенностям интегрированного и инклюзивного профессионального образования.

Таким образом, перед системой образования России стоит актуальная задача — достижение нового современного качества общего и профессионального образования лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Формирование адекватной образовательной среды для обучения и развития лиц с инвалидностью и ОВЗ невозможно без совершенствования системы образования и разработки комплексного научно-методического обеспечения учебного процесса.

Проблема и теоретическая рамка исследования. Обучение и сопровождение инвали-

дов и лиц с ОВЗ в процессе учебы предполагают необходимость учитывать те профессиональные требования к пригодности, которые не только определяют выбор профессии данными категориями лиц, но и возможности труда-устройства и эффективности в том или ином виде будущей профессиональной деятельности после завершения учебы в вузе.

Принятые российским обществом и закрепленные на уровне законодательства РФ международные документы [2] позволяют образовательным организациям предпринимать активные меры по оказанию образовательных услуг всем категориям граждан, в том числе и тем, кто нуждается в удовлетворении особых образовательных потребностей.

Предшествующий опыт конца XX века свидетельствует о реализации таких эффективных проектов, как создание специальных вузов-интернатов, например, Института искусств для инвалидов (Москва); интегрированное обучение инвалидов в МГТУ им. Н. Э. Баумана (Москва); обучение слепоглухих студентов на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва); обучение незрячих студентов на философском факультете КГУ им. Т. Г. Шевченко (Киев, Украинская ССР) и др.

По мнению доктора психологических наук А. В. Суворова (будучи слепоглухим, он обучался на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова), к вопросам интеграции и инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью необходимо подходить крайне осторожно, чтобы не получить в итоге «инклюзивное жертво-приношение» [3]. Ученый являлся сторонником социальной интеграции данных категорий лиц, тогда как условия инклюзивного образования все же являются специальными, когда учитываются особенности не только нозологического характера, но и специфика методики

обучения, к вопросам которых педагоги общеобразовательных школ, средних профессиональных и высших учебных заведений фактически не подготовлены. Наиболее приемлемой сферой социализации в условиях образования он считал сферу дополнительного, в том числе и профессионального образования, когда назревает реальная необходимость и возможности в выборе и реализации будущих профессиональных предпочтений.

С данной точкой зрения согласен ученый-дефектолог, академик РАО Н. Н. Малофеев, который видел в поспешности внедрения инклюзивных основ обучения процесс «подмены специального образования тотальной инклюзией» [4], что не может не привести к негативным последствиям и в самой системе общего, среднего профессионального и высшего образования.

Инклюзивное образование представляет собой такую организацию процесса обучения, при которой все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, обучаются вместе со своими сверстниками в образовательных организациях, которые учитывают особые образовательные потребности субъектов учения и оказывают им необходимую поддержку [5; 6]. Инклюзивное образование сегодня по праву считается одним из главных приоритетов государственной социальной политики России, реализуемым в различной степени на всех уровнях образования [7; 8; 9; 10].

Организация исследования. В настоящей работе целью исследования являлось: педагогическое обоснование необходимости до-

полнительной подготовки педагогов к реализации задач инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего профессионального медицинского образования, то есть включения их в систему дополнительного профессионального образования по программам инклюзивного и интегрированного обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Исследование проводилось с 2016 по 2022 год на базе ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова». В качестве одного из объективирующих критериев изучения готовности преподавателей вуза к реализации программ инклюзивного образования выступали результаты анкетных опросов преподавателей на различных этапах их подготовки в работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.

Изучение готовности к обучению студентов с включением программ инклюзивного образования осуществлялось путем закрытого анкетирования преподавателей ПСПбГМУ им. И. П. Павлова. Разработанная нами анкета-вопросник [11] содержала варианты ответов, выбор которых свидетельствовал не только о готовности работать с лицами, обнаруживающими особые образовательные потребности, но и позволил выявить содержательные аспекты психолого-педагогического взаимодействия в процессе сопровождения обучения и формирования необходимых будущих профессиональных навыков у студентов-медиков. Структурно опросник содержал несколько блоков, соответствующих мотивационной, когнитив-

Распределение вопросов анкеты по блокам

Таблица 1

Блок вопросов	Направленность вопросов
Мотивационный	Вопросы о сформированности у преподавателей представлений об инклюзивном образовании в медицинском вузе и личной возможности его реализации.
Когнитивный	Вопросы о знании, как реализовать инклюзивное образование в медицинском вузе и готовности/мотивации участвовать в его реализации.
Рефлексивный	Вопросы о желании совершенствовать свои профессиональные компетенции в сфере инклюзивного образования.

ной и рефлексивной направленности готовности к инклюзивному/интегрированному обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ (см. табл. 1).

Анкетным опросом было охвачено 82 респондента (49 женщин и 33 мужчин) — преподаватели кафедр ПСПбГМУ им. И. П. Павлова: медицинской реабилитации и адаптивной физической культуры, фармакологии, дерматовенерологии, терапевтической стоматологии, госпитальной хирургии и др. Стаж педагогической деятельности у 53% составил от 1 до 10 лет и у 47% — от 10 до 20 и более лет.

Результаты исследования. Вопросы анкеты, касающиеся мотивационных установок у преподавателей, показали, что только 36% преподавателей принимают и понимают особенности сути инклюзивного образования и считают возможным реализацию концепции инклюзивного образования в условиях медицинского вуза. Ограниченнное представление об образовательной инклюзии имеют 52% опрошенных педагогов, а 12% преподавателей не понимают вообще сути инклюзивного образования в условиях медицинского вуза. В связи с полученными данными можно сделать заключение о недостаточно полном представлении преподавателей медицинского вуза об инклюзивном образовании.

В то же время отмечено, что только 15% респондентов положительно относятся к осуществлению инклюзивного образования в медицинском вузе, 35% — не уверены в его необходимости, 28% — не имеют четкой позиции по данному вопросу и 22% респондентов высказываются негативно в отношении реализации инклюзивных образовательных программ в условиях медицинского вуза. Эти данные лишний раз подтверждают, что в целом педагоги медицинского вуза не проявляют особого интереса и желания реализовывать программы инклюзивного образования, считая себя недостаточно подготовленными к работе с такими обучающимися, а работу эту — лишней тратой времени.

Анализируя ответы преподавателей по вопросу об интеграции в образовательный процесс лиц с инвалидностью и ОВЗ, можно отметить, что большая часть из них (52%) допускают возможность совместного обучения при условии создания для лиц с особыми об-

разовательными потребностями специальных условий, что не всегда реально возможно, но достаточно важно для проверяющих (контролирующих) органов Роспотребнадзора и Рособрнадзора. Часть опрошенных преподавателей (48%) связывают инклюзивное образование данной категории обучающихся с возможностями профильной ориентации в самой медицинской профессии и состоянием здоровья обучающихся как будущих специалистов [12]. В этой связи актуальным является то, насколько оптимизированы условия образовательной среды и адаптированы те или иные образовательные программы и виды практик, позволяющие студентам в полном объеме получать образовательные услуги.

Говоря о готовности преподавателей к обучению инвалидов, можно отметить, что 62% из них не имеют навыков работы с инвалидами, но хотели бы их приобрести; 30% опрошенных считают, что им не придется работать с данным контингентом обучающихся, и они не готовы брать на себя ответственность за обучение инвалидов и лиц с ОВЗ; и только 8% опрошенных преподавателей отметили, что владеют методами и приемами работы с данным контингентом, так как в их практике встречались случаи оказания специальных образовательных услуг. Это свидетельствует о том, что большая часть преподавателей настроена на приобретение знаний и опыта работы с инвалидами и лицами с ОВЗ, чей профиль будущей профессиональной деятельности позволяет им получать медицинское образование в условиях вуза.

При ответе на вопрос анкеты, посвященный обучению и самообразованию по программам в работе со студентами-инвалидами с разной нозологией в условиях медицинского профессионального образования только 16% респондентов отметили, что занимаются и совершенствуют свои знания по инклюзии, 33% иногда интересуются программами и технологиями работы со студентами-инвалидами и 51% — не занимаются своим самообразованием и не интересуются программами обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ. При этом взаимодействие лиц с ОВЗ и условно здоровых студентов в студенческой группе в равной мере отмечено как возможно негативное, так и возможно позитивное.

Выявлено, что большинство преподавателей считают важным и необходимым повышать квалификацию по вопросам инклюзивного образования в условиях медицинского вуза (70%) и только 30% не видят необходимости повышать квалификацию по данному направлению. При этом 38% респондентов основной формой повышения квалификации считают обмен опытом, 35% — получение дополнительного профессионального образования по соответствующей специальности, 27% — обучение путем самообразования.

Основными проблемами образования инвалидов и лиц с ОВЗ преподаватели называют преимущественно проблемы с инфраструктурой вуза, недостаточную архитектурную безбарьерную среду, проблему преодоления психологического барьера и доступа к социальным и образовательным ресурсам.

Анализируя применение различных инновационных технологий в инклюзивном образовательном процессе, следует отметить, что 21% преподавателей широко используют инновационные здоровьесберегающие технологии, 35% больше работают по привычным технологиям и программам, остальные не могут ответить определенно, что свидетельствует о недостаточном включении в учебный процесс инновационных образовательных технологий. Для данного контингента рекомендуется широкое применение дистанционного обучения. Однако в медицинском вузе весь материал не может быть представлен дистанционно. Во время ограничительных мер в связи с распространением новой коронавирусной инфекции основные занятия в вузе проходили в дистанционном формате. После возвращения преподавателей и студентов в очный режим работы у педагогов обогатился и сохранился банк оцифрованного материала и записей проведенных лекций, которые также могут быть использованы в работе со студентами, имеющими ОВЗ или инвалидность [12].

Выходы. Обобщая полученные данные, можно констатировать, что преподаватели:

- недостаточно готовы к инклюзивному образованию инвалидов и лиц с ОВЗ, хотя понимают важность и значимость данного процесса;
- осознают необходимость дополнительного образования по вопросам организации

инклюзии, учитывая особенности различных нозологий, а также разработки технологий сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ;

- выражают готовность овладеть навыками использования педагогических технологий для студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- отмечают необходимость получения дополнительных знаний о специфике организации инклюзивного процесса в медицинском вузе.

Таким образом, подготовка преподавателей, в частности, медицинского вуза к работе в условиях инклюзивного образования должна осуществляться целенаправленно на курсах повышения квалификации, направленных на получение нового профессионального опыта в инклюзивном образовании; на развитие профессиональной компетентности и формирование личностно-профессиональных установок на совместное обучение здоровых студентов и студентов с нарушенным развитием; на применение адаптированных инновационных педагогических технологий; а также на организацию процесса совместной деятельности преподавателя и обучающего для создания индивидуального образовательного маршрута.

Для реализации образовательного процесса в медицинском вузе у профессорско-преподавательского состава выбор средств и методов базируется на содержании обучения, уровне профессиональной подготовки, методической и материально-технической базах, а также особенностях восприятия учебной информации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Рассматривая вопрос методов обучения и индивидуализации учебного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью в медицинском вузе, целесообразно создание индивидуального образовательного маршрута, который определяется как учебная деятельность обучающихся, отражающая их личностные особенности и возможности, проектируемая и контролируемая в рамках учебных дисциплин совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики. Возможность выбора форм, средств, методов и темпов обучения поможет студентам с инвалидностью адаптироваться в новых условиях [13; 14; 15].

Таким образом, анализ готовности преподавателей медицинского вуза в условиях инклюзивного образования показывает, что необходима систематическая и целенаправленная работа по повышению квалификации, ориентированная на профессионально-личностное развитие преподавателей, а также индивидуализацию учебного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Заключение. Анализ анкетирования преподавателей ПСПбГМУ им. И. П. Павлова выявил недостаточную готовность педагогов к организации инклюзивного образования в медицинском вузе. Так, хорошо понимают особенности инклюзивного образования в медицинском вузе только 36%. Большинство преподавателей (47%) не исключают возможности обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ в медицинском вузе, но придерживаются идеи профессионального обучения с учетом их состояния здоровья, при этом 38% респондентов считают важным не только организовывать образовательный процесс с учетом состояния здоровья, но и планировать последующую возможность трудоустройства.

Большая часть преподавателей (62%) согласны с необходимостью повышать квалификацию по специальным вопросам дефектологии, отражающим суть инклюзивного образования, полагаются на курсы подготовки, где учитывались бы условия образовательной среды медицинского вуза; 17% не считают необходимым следовать совершенствованию в данном направлении. В качестве формы повышения квалификации 38% опрошенных педагогов считают

«обмен опытом», когда более успешные педагоги в этом направлении могли бы рассказать о специфике инклюзии с конкретными примерами и программами; 35% педагогов ориентированы на программы дополнительного профессионального образования в сфере специальной педагогики и психологии; 27% — считают возможным такую форму повышения квалификации как «самообразование». В качестве факторов, затрудняющих реализацию идеи инклюзивного образования, обозначены [14]: «проблемы с инфраструктурой вуза», «недостаточная архитектурная безбарьерная среда», «проблемы доступа к социальным и образовательным ресурсам», «проблема преодоления психологического барьера, межличностной и социальной адаптации субъектов образовательной среды».

Таким образом, динамическое наблюдение за процессом подготовки педагогов к реализации программ инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья отражает реальный потенциал педагогов, прошедших повышение квалификации в области специальной педагогики и психологии, педагогики и психологии высшей школы, педагогических технологий и инноваций в проектировании образовательной среды обучающихся. Наряду с этим необходимы дальнейшие исследования в данной области, начало которым положено работами отечественных специалистов в области интеграции знаний и опыта работы с лицами, имеющими особые учебные потребности в условиях доступной образовательной среды.

Список источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 23.03.2023).
2. Конвенция о правах инвалидов. URL: <http://duma.gov.ru/news/6772/> (дата обращения: 23.03.2023).
3. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 27–31.
4. Малофеев Н.Н. Система специального образования нового типа // Альманах института коррекционной педагогики. 2007. № 11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22573987> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Практики инклюзивного образования в высшей школе: учебное пособие / сост. Матанцева Т.Н. Киров: Вятский государственный университет, 2017. 249 с.
6. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИ / сост. О.В. Бобкова. Саранск: Мордов. гос. пед. Ин-т, 2017. 91 с.
7. Мухлаева Т.В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. 2022. № 1(70). С. 100–110.
8. Профессиональное развитие педагогических кадров системы инклюзивного образования: технологии, практики, управление результатами / Сборник Всероссийской научно-практической конференции, г. Томск, 17 апреля 2019. М.: Национальный институт инноваций, 2019. 319 с.
9. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / сост. А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова и др. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 224 с.
10. Андреева Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф. и др. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: аналитический обзор / под ред. акад. Г.А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 299 с.
11. Худик В.А. Анкета-вопросник для изучения отношения педагогов к инклюзивному образованию // Коррекционно-педагогическое образование. 2015. № 1 (1). С. 62–67.
12. Тельнюк И.В., Худик В.А. Формирование готовности к применению педагогических технологий в лечебно-педагогической деятельности у аспирантов медицинского вуза // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. Ч. 1. С. 220–228.
13. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4 (20). С. 98–102.
14. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. Утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн. URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/ps_mo_44_05_08_04_2014_r14.pdf (дата обращения: 19.04.2023).
15. Потапчук А.А. Динамика отношения педагогов медицинского вуза к инклюзивному образованию // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: механизмы развития инклюзивной профессиональной компетентности специалистов: сборник тезисов III Международной научно-практической конференции. Рязань: РязГМУ, ОТСиОП, 2021. С. 12–14.

References

1. State Duma (2021) *Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on July 2, 2021 "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, effective from September 1, 2021)*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (Accessed: 23 March 2023). (In Russ.)
2. State Duma (2006) *Convention on the rights of persons with disabilities*. Available at: <http://duma.gov.ru/news/6772>. (Accessed: 23 March 2023). (In Russ.)
3. Suvorov, A.V. (2011) Inclusive education and personal inclusion. *Psychological Science and Education*, no. 3, pp. 27–31. (In Russ.)
4. Malofeev, N.N. (2007) The system of special education of a new type. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, no. 11. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22573987> (Accessed: 01/20/2023). (In Russ.)
5. Matantseva, T.N. (2017) *Practices of inclusive education in higher education. Textbook*. Kirov. (In Russ.)
6. Bobkov, O.V. (2017) *Teaching students with disabilities and students with disabilities: guidelines for teachers of the Moscow State Pedagogical Institute*. Saransk. (In Russ.)
7. Mukhlaeva, T.V. (2022) Inclusion as the key component in modern education quality management: parents' priorities. *Man and Education*, no. 1, pp.100-110. (In Russ)
8. Professional development of teaching staff in the system of inclusive education: technologies, practices, results management (2019) *Collection of the All-Russian scientific and practical conference (Tomsk, April 17, 2019)*, Moscow. (In Russ.)
9. Akhmetzyanova, A.I., Artemyeva, T.V., Kurbanova, A.T. et al (2015). *Inclusive practice in higher education: textbook*. Kazan. (In Russ.)
10. Andreeva, L.V., Boikov, D.I., Voilokova, E.F. et al. (2007) *Education of persons with disabilities in the context of the UNESCO education for all program: Russian experience: an analytical review*. Bordovsky, G.A (ed.). St. Petersburg. (In Russ.)
11. Khudik, V.A. (2015) Questionnaire for studying the attitude of teachers to inclusive education. *Correction and Pedagogical Education*, no. 1 (1), pp. 62–67. (In Russ.)
12. Telnyuk, I.V., Khudik, V.A. (2016) Formation of readiness for the use of pedagogical technologies in medical and pedagogical activity among graduate students of a medical university. *Teacher of the 21st century*, no. 4-1, pp. 220–228. (In Russ.)
13. Martynova, E.A., Romanenkova, D.F. (2013) Requirements for special conditions for ensuring inclusive education of disabled people in vocational education organizations. *Historical and Socio-Educational Thought*, no. 4 (20), pp. 98–102. (In Russ.)
14. State Duma (2014) *Guidelines for the organization of the educational process for training of people with disabilities in educational institutions of higher education, including the equipment of the educational process*. Approved by Ministry of Education and Science of Russia 04/08/2014 No. AK-44/05vn. Available at: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/ps_mo_44_05_08_04_2014_r14.pdf (Accessed: 19 April 2023). (In Russ.)
15. Potapchuk, A.A. (2021) Dynamics of the attitude of teachers of a medical university to inclusive education. *Psychological and pedagogical support of inclusive education: mechanisms for the development of inclusive professional competence of specialists: collection of abstracts of the III International scientific and practical conference*. Ryazan, pp. 12–14. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 19.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Тельнюк Ирина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова» МО РФ; кафедра педагогики и психологии, факультет последипломного образования, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, Санкт-Петербург

Худик Владимир Александрович

Доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова» МО РФ, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Telnyuk Irina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, S.M. Kirov Military Medical Academy, Ministry of Defense of the Russian Federation; Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Postgraduate Education, Acad. I.P. Pavlov First St. Petersburg State Medical University, St. Petersburg

Khudik Vladimir Alexandrovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Pedagogy, S.M. Kirov Military Medical Academy, Acad. I.P. Pavlov First St. Petersburg State Medical University, St. Petersburg, 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 159.9.072

doi: 10.54884/S181570410026434-2

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВУЗАХ

Наталья Сергеевна Бар

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия

psy-kafedra@bk.ru

Аннотация. В данной статье анализируются психологические особенности социально-психологического климата студентов-психологов, обучающихся на базе Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина и Санкт-Петербургского государственного университета МВД РФ. Результаты исследования, представленные в статье, позволяют уточнить характеристики социально-психологического климата, связанные со спецификой обучения. Для решения задач исследования в соответствии с методологическими принципами были использованы различные методики оценки социально-психологического климата в группе и изучения ценностных ориентаций. В ходе анализа результатов исследования были обнаружены значимые различия в социально-психологическом климате групп студентов психологов ЛГУ им. А.С. Пушкина и курсантов-психологов СПБГУ МВД РФ, а также определены ведущие ценностные ориентации, социальные установки и карьерные ориентации у обучающихся. По результатам исследования анализируются и обосновываются полученные различия, приводятся практические рекомендации по организации работы обучающихся в вузе.

Ключевые слова: социально-психологический климат, групповая сплоченность, межличностные отношения, воспитательно-развивающая среда вуза, ценностные ориентации.

Для цитирования: Бар Н.С. Особенности социально-психологического климата коллектива студентов-психологов в различных вузах // Человек и образование. 2023. № 2. С. 163–169. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026434-2>.

Original article

FEATURES OF PSYCHOLOGY STUDENTS' GROUP SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN DIFFERENT UNIVERSITIES

Natalya S. Bar

Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russia

psy-kafedra@bk.ru

Abstract. The article analyzes psychological features of socio-psychological climate of psychology students studying at Pushkin State University and St. Petersburg State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The results presented in the article provide clarification of the characteristics of socio-psychological climate associated with the specifics of learning. To solve the research tasks in accordance with the methodological principles certain methods of evaluation of socio-psychological

climate in the group and study of value orientations were used. During the analysis of the study results significant differences were found in the socio-psychological climate of groups of the psychology students of Pushkin State University and the psychology cadets of St. Petersburg State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Leading value orientations, social attitudes and career orientations of students were determined. On the results of the study the obtained differences are analyzed and justified, practical recommendations on the organization of the work of students at the university are given.

Keywords: socio-psychological climate, group cohesion, interpersonal relationships, educational and developmental university environment, value orientations.

For citation: Bar N.S. Features of psychology students' group socio-psychological climate in different universities // *Man and Education*. 2023; (2): 163–169. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026434-2>.

Введение. В формировании личности студента важное значение имеет его ближнее окружение, то есть студенческий коллектива, членом которого он является в течение всего своего обучения. За время обучения студенческий коллектив нельзя представить без разнообразных межличностных отношений, сопровождающих решение групповых задач и различные формы активности. При этом межличностные отношения, складывающиеся в группе, отражаются ее членами в форме различных оценок и переживаемых ими эмоциональных состояний.

Для обозначения объективных и субъективных аспектов системы межличностных отношений в литературе часто используется термин «социально-психологический климат». Согласно Б. Д. Парыгину, выдающемуся отечественному психологу, исследователю данного психологического явления, «особая значимость социально-психологического климата определяется тем, что он характеризует ближайшие, самые непосредственные условия жизнедеятельности человека в группе, причем не столько внешние по отношению к человеку, сколько внутренние, психологические аспекты этой среды» [1, с. 117].

Положительный социально-психологический климат в коллективе — один из показателей его зрелости, результат большого и кропотливого труда. Он определяет психологическое самочувствие каждого из студентов в группе и динамику групповых процессов.

В связи с этим особой актуальностью обладает исследование особенностей социально-психологического климата студентов-психологов в различных вузах как фактора успешности

профессиональной подготовки будущих специалистов, где важную роль играют результивные межличностные отношения.

Данной проблематике уделялось немало внимания отечественных психологов и педагогов на разных уровнях образования [1–8]. Различные аспекты социально-психологического климата как явления социальной психологии в разные годы подробно исследовались отечественными психологами (В. В. Бойко, Г. В. Виноградовым, А. И. Донцовым, О. Л. Зотовой, А. Г. Ковалевым, Е. С. Кузьминым, Б. Д. Парыгиным, А. Л. Свенцицким, А. С. Чернышевым и др.). Проблемы социально-психологического климата образовательного учреждения, в том числе вуза, и студенческой группы изучали такие психологи и социологи, как О. В. Андрианова, И. С. Шаповалова, И. А. Щедрова, И. Е. Фарбер и др.

Однако исследованию проблеме влияния особенностей социально-психологического климата на процесс профессиональной подготовки, успешность формирования межличностных отношений и развитие личности студента как будущего специалиста в вузах разного профиля в психолого-педагогической науке по-прежнему уделено недостаточное внимание.

Учитывая это, было проведено исследование, направленное на изучение специфики социально-психологического климата коллектива студентов-психологов, получающих профессиональную подготовку в Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина и в Санкт-Петербургском государственном университете МВД РФ. В рамках исследования решались задачи изучения особенностей социально-психологического

климата коллектива студентов-психологов ЛГУ им. А. С. Пушкина и СПбГУ МВД РФ, а также общих и карьерных ценностных ориентаций обучающихся в контексте их профессиональной подготовки в вузе.

Методы исследования. Основываясь на методологических принципах изучения особенностей социально-психологического климата, были использованы следующие методики [9]:

- СП-климат (оценка социально-психологического климата в группе, модификация методики Б. Парыгина);
- «Опросник ДПС» Л. В. Куликова (методика определения доминирующего психического состояния);
- методика Ш. Шварца для изучения ценностных ориентаций;
- методика диагностики ценностных ориентаций в карьере Э. Шейна «Якоря карьеры».

Теоретические основы исследования. За последние несколько лет в отечественной образовательной системе, наряду с ее цифровой трансформацией и внедрением в образовательную практику новых средств и методов обучения на основе интеллектуальных информационных систем, произошел целый ряд значительных изменений. По мнению А. В. Погодиной и М. Л. Котляр [10], эти изменения в значительной мере связаны с дифференциацией образовательных учреждений, увеличением рыночного сегмента образования, повышением направленности учебного процесса на общественные запросы. Изменения касаются как содержательных, так и организационных характеристик образования, а также системы управления образовательными учреждениями. Эффективность деятельности образовательного учреждения как социальной организации зависит от социально-психологического климата, уровня развития эмоционального интеллекта [11; 12] и других организационно-психологических характеристик.

На основании литературного обзора социально-психологический климат коллектива можно определить как общий эмоционально-динамический настрой, в котором отражаются установившаяся система взаимоотношений, господствующее настроение, удовлетворенность, привлекательность работы, стабиль-

ность и рост кадров, единство коллективных и личных целей, степень совмещения официальных и неофициальных структур организации. Социально-психологический климат коллектива является существенным показателем его состояния, о котором можно судить по мере включенности его членов в деятельность, по степени согласованности их отношений, по уровню психического потенциала личности и коллектива и т.д.

Ю. О. Антонова [13] акцентирует внимание на том, что благоприятный социально-психологический климат педагогического коллектива обеспечивает работоспособность его членов, взаимную поддержку в достижении целей организации, сплоченность коллектива. Коллективное достижение целей приводит к получению высоких результатов в деятельности, обеспечению ее эффективности.

В студенческих группах педагогических вузов, согласно Н. В. Николаевой [14], благоприятный социально-психологический климат способствует процессу социализации студентов, адаптации к образовательной и социальной среде, конструктивной индивидуализации, связанной с самореализацией.

Студент, «погруженный» в благоприятный групповой климат, приобретает и закрепляет стабильную позитивную самооценку, связанную с принятием его другими; психологическую защищенность, базирующуюся на отсутствии агрессии со стороны окружающих; толерантность по отношению к представителям иных культур, национальностей и социальных слоев; умение продуктивно взаимодействовать в команде; умения, связанные с самореализацией, не ограничивающей потребности и интересы других. В этих условиях он также приобретает ценности сотрудничества, поддержки, диалога и др.

Специфика военных вузов, к которым относятся и вузы МВД, представляет собой отражение особой комплексной характеристики, определяющей структуру, содержание и динамику военных статусно-уставных и профессиональных требований и отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Курсанты военных вузов, как показывают результаты эмпирических исследований, более ориентированы на взаимоотноше-

ния членов их учебной группы, на ценности и традиции, сформированные в ней. Межличностные отношения в группе находятся на достаточно высоком уровне развития.

Военный вуз по сравнению с гражданским представляет собой особый вид учебного заведения, что, по мнению А. Колосова [15], связано с такими обстоятельствами, как специфический понятийно-терминологический аппарат общения; воинская атрибутика и экипировка военнослужащих; армейский уклад жизни и уставная дисциплина; режим секретности, боеготовность личного состава; караульная служба с оружием в руках; приоритет национальной безопасности и интересов; необходимость готовить не просто военного специалиста, а человека, готового выполнять боевые задачи; жесткий контроль деятельности со стороны командования; разделение педагогического коллектива на военнослужащих и гражданских с соответствующим климатом. Все признаки и характеристики образовательной среды, перечисленные выше, оказывают воздействие как на курсантов, так и на преподавателей.

Особенности социально-психологического климата военных вузов определяются значительным вниманием, которое уделяется в данных вузах профессионально-психологической подготовке курсантов.

Чем выше уровень сплоченности и боевой слаженности воинского коллектива, благоприятнее социально-психологический климат, тем шире его возможности для успешной учебы и службы.

В целом групповая сплоченность курсантской группы — это результат работы офицерского и сержантского составов подразделения, когда все члены группы активно работают вместе, морально поддерживают друг друга, достигают поставленной цели совместными усилиями. При слабой сплоченности в группе интерес к развитию группы пропадает, а вероятность плодотворных совместных действий членов группы уменьшается.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования было выявлено, что у курсантов-психологов эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты

отношений в группе имеют более высокие значения, чем у студентов-психологов.

Определено, что у курсантов МВД более выражен положительный эмоциональный тон и выше эмоциональная устойчивость по сравнению со студентами ЛГУ им. А. С. Пушкина, выше активность, ощущение внутренней собранности, энергия и готовность к работе.

Также у курсантов МВД более выражена удовлетворенность успехами и достижениями своей учебной группы, выше уровень когнитивного компонента социально-психологического климата. Для них важнее гармония и стабильность учебного коллектива, большую роль играет активное, оптимистическое отношение к учебе и готовность к преодолению связанных с ней препятствий. Важными ценностями являются уважение, принятие традиций и обычаев, выработанных группой, и следование им.

Проводя аналогичные исследования, А. Н. Сухов [16] указывал, что «наиболее значимой для курсантов является такая карьерная ориентация, как служение, а основными ценностями являются: «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше». Вероятно, это связано с особенностями среды военного вуза, которая базируется на свойственных ей правилах, традициях, ценностных установках и корпоративных нормах.

Высокий показатель по шкале «эмоциональный компонент» социально-психологического климата у курсантов МВД свидетельствует о более лояльном отношении к членам группы, чем у студентов ЛГУ.

В то же время у студентов ЛГУ выше уровень независимости, что свидетельствует, по нашему мнению, об их ориентации на освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены различия в социально-психологическом климате коллектива обучающихся факультета психологии ЛГУ им. А. С. Пушкина и курсантов-психологов СПбГУ МВД РФ.

Заключение. В рамках эмпирического исследования были выявлены общие психологи-

ческие характеристики, иллюстрирующие более благоприятный социально-психологический климат в коллективе курсантов-психологов МВД. Курсанты эмоционально устойчивее, более активны и собраны, более ориентированы на интеграцию усилий членов коллектива с высокой личной ответственностью за конечный результат. Для них большими ценностями являются стабильность и гармония взаимоотношений, уважение к традициям и обычаям, выработанным группой, и следование им.

Социально-психологический климат коллектива студентов-психологов отличается

более высоким уровнем независимости, потребностью действовать самостоятельно без существенных ограничений и организационных правил.

Исходя из теоретического и эмпирического анализа данной проблемы, можно дать следующие рекомендации: целесообразно ввести в образовательную практику вузов тренинговые программы, направленные на формирование общих ценностных ориентаций, развитие готовности работать и решать задачи в группе и повышение социальной активности студентов.

Список источников

1. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. М.: Феникс, 2006. 344 с.
2. Бойко Е.О., Зайцева О.Г., Агеев М.И., Ложникова Л.Е., Сочивко Ю.Н. Социально-психологический климат в группах студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4-2. С. 46–48.
3. Каражов А.Г. Психологические особенности развития сплоченности учебных взводов студентов в процессе обучения и воспитания // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 10. С. 332–335.
4. Сердюкова М.В. Педагогическая регуляция социально-психологического климата студенческой группы вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2012. 22 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.
6. Соловьева Е.М., Заусенко И.В. Ценности и карьерные ориентации студентов педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/gu/article/view?id=20248> (дата обращения: 21.01.2023).
7. Ванчакова Н.П., Тельнюк И.В., Худик В.А. Изучение и коррекция мотивации обучения у студентов медицинского вуза кураторами учебной группы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 4. С. 193–199.
8. Хайбулаева А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Махачкала, 2015. 24 с.
9. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. СПб.: Питер, 2016. 528 с.
10. Погодина А.В., Котляр М.Л. Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 320–333.
11. Кожевникова М.Н., Смирнова Н.В. Социально-эмоционально-этическое обучение в контексте российского дополнительного образования // Человек и образование. 2021. № 1. С. 50–56.
12. Рыжова Н.И. Развитие эмоционального интеллекта как актуальная психолого-педагогическая задача в условиях цифровизации образования // Информатизация образования: теория и практика. Сб. матер. Международной научно-практической конференции. Омск, 18–19 ноября 2022 года. Омск, 2022. С. 73–77.
13. Антонова Ю.О. Формирование социально-психологического климата в педагогическом коллективе // Достижения вузовской науки. 2013. № 7. С. 165–172.
14. Николаева Н.В. Информационно-образовательная среда вуза в контексте смешанного обучения // Коллекция гуманитарных исследований. 2022. № 4 (33). С. 24–30.

15. Колосов А. Взаимоотношения в воинском коллективе как фактор успешности выполнения служебных задач // Ориентир. 2010. № 3. URL: <https://topuch.com/download/vzaimootnosheniya-v-voInskom-kollektive-kak-faktoruspeshnosti.docx> (дата обращения: 27.01.2023).
16. Сухов А.Н. Основы психосоциальной работы с населением: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 638 с.

References

1. Parygin, B.D. (2006) *Socio-psychological climate of the team. Ways and methods of study*. M.: Feniks. (In Russ.)
2. Bojko, E.O., Zajceva, O.G., Ageev, M.I., Lozhnikova, L.E., Sochivko, Ju.N. (2012) Socio-psychological climate in groups of students. *International Journal of Experimental Education*, no 4-2, pp. 46–48. (In Russ.)
3. Karazhov, A.G. (2013) Psychological features of the development of cohesion of student training platoons in the process of education and upbringing. *Bulletin of Kazan Technological University*, vol. 16, no. 10, pp. 332–335. (In Russ.)
4. Serdjukova, M.V. (2012) *Pedagogical regulation of the socio-psychological climate of the student group of the university*. Abstract of Ph.D thesis, Ul'janovsk. (In Russ.)
5. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manujlov, G.M. (2002) *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups*. M.: Institute of psychotherapy. (In Russ.)
6. Solovieva, E.M., Zausenko, I.V. (2015) Values and career orientations of students of a pedagogical university. *Modern Problems of Science and Education*, no 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20248>. (Accessed: 21 January 2023). (In Russ.)
7. Vanchakova, N.P., Telnyuk, I.V., Khudik, V.A. (2011) Study and correction of learning motivation among students of a medical university by curators of the study group. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, no. 4, pp. 193–199. (In Russ.)
8. Khaibulaeva, A.G. (2015) *Dynamics of value and life-meaning orientations of young people in a multi-ethnic educational environment*. Abstract of Ph.D thesis, Makhachkala. (In Russ.)
9. Ancupov, A.Ja., Shipilov, A.I. (2016) *Conflictology*. SPb.: Piter. (In Russ.).
10. Pogodina, A.V., Kotlyar, M.L. (2014) Socio-psychological situation as a characteristic of the uniqueness of an educational institution. *Psychological Science and Education*, no. 2, pp. 320–333. (In Russ.)
11. Kozhevnikova, M., Smirnova, N. (2021) Social, emotional and ethical education in the context of Russian supplementary education. *Man and Education*, no. 1, pp. 50–56. DOI: 10.54884/S181570410020333-1. (In Russ.)
12. Ryzhova, N.I. (2022) Development of emotional intelligence as an urgent psychological and pedagogical task in the context of digitalization of education. *Informatization of education: theory and practice. Collection of works of International Scientific and Practical Conference (Omsk, November 18–19, 2022)*. Omsk, pp. 73–77. (In Russ.)
13. Antonova, Ju.O. (2013) Formation of the socio-psychological climate in the teaching staff. *Achievements of University Science*, no. 7, pp. 165–172. (In Russ.)
14. Nikolaeva, N.V. (2022) Information and educational environment of the university in the context of blended learning. *Collection of Humanitarian Studies*, no. 4 (33), pp. 24–30. (In Russ.)
15. Kolosov, A. (2010) *Relationships in the military team as a factor of success in the performance of official tasks*. Available at: <https://topuch.com/download/vzaimootnosheniya-v-voInskom-kollektive-kak-faktor-uspeshnosti.docx>. (Accessed: 21 January 2023). (In Russ.)
16. Sukhov, A.N. (2013) *Fundamentals of psychosocial work with the population: manual*. M.: Flinta. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.05.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 01.05.2023; approved after reviewing on 20.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Сведения об авторе:

Бар Наталья Сергеевна

Кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург

Information about the author:

Bar Natalya Sergeevna

Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg



Научная статья

УДК 37.022

doi: 10.54884/S181570410026441-0

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Юлия Юрьевна Платонова¹, Светлана Соломоновна Лебедева^{2✉},
Светлана Михайловна Безух³, Ирина Васильевна Мишина⁴

^{1,2,3,4}Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы,
Санкт-Петербург, Россия

¹ y-platonova78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6188-4140>

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

³ smb@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4143-49483>

⁴ mishina.i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8061-0890>

Аннотация. Цифровая цивилизация затрагивает все стороны жизни и активно входит в социальную сферу, обеспечивая более высокий уровень социальной деятельности. В связи с этим актуализируется использование цифровых технологий, способствующих изменению способов формирования профессиональных компетенций. Цифровизация системы образования и создание цифрового пространства вуза связаны с новым вектором развития России. В этом ключе совершенствуется система подготовки кадров в целях развития социальной основы города, его социального кластера, а также для важнейшей функции социального государства – поддержки социальных «групп риска», нуждающихся в дополнительной социальной защите. Цифровизация образования дает дополнительный импульс инициативам самоорганизации, способствует развитию моделирования и прогнозирования. При отборе содержания образования упорядочиваются структурные единицы контента, формируя целостность и завершенность модуля. Цифровизация развивает не только вертикальные, но и горизонтальные связи образовательной среды учреждения, что особенно актуально для специалистов социальной сферы, в практике которых использование межведомственного подхода выступает одним из требований профессиональной деятельности в работе с «группами риска». Наиболее актуальными проблемами, требующими инновационного рассмотрения при подготовке будущих специалистов, выступают следующие: организация социального обслуживания граждан пожилого возраста, людей с инвалидностью, семей, имеющих детей и испытывающих нуждаемость; содействие адаптации и социализации лиц, нуждающихся в социальной поддержке в процессе реабилитации, адаптации, обучения, профессиональной подготовки и трудоустройства.

Ключевые слова: цифровая цивилизация, образование, специалисты социальной сферы, инновационные программы, сетевая образовательная среда.

Для цитирования: Платонова Ю.Ю., Лебедева С.С., Безух С.М., Мишина И.В. Инновационная направленность современного содержания образования специалистов социальной сферы в условиях цифровой цивилизации // Человек и образование. 2023. № 2. С. 170–179. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026441-0>.

Original article

INNOVATIVE FOCUS OF MODERN CONTENT OF EDUCATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL CIVILIZATION

Yulia Yu. Platonova¹, Svetlana S. Lebedeva^{2✉}, Svetlana M. Besuh³, Irina V. Mishina⁴

^{1,2,3,4} St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia

¹ y-platonova78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6188-4140>

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

³ smb@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4143-49483>

⁴ mishina.i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8061-0890>

Abstract. Digital civilization, affecting all aspects of life, is actively entering the social sphere, providing a higher level of social activity. In this regard, the use of digital technologies is being updated, contributing to a change in the ways in which knowledge, skills, and professional competencies are created, formed and transferred. The digitalization of the education system and the creation of a digital space of the university is associated with a new vector of Russia's development. In this vein, the system of personnel training is being improved in order to develop the social basis of the city, its social cluster, as well as for the most important function of the welfare state - supporting social «risk groups» in need of additional social protection. The digitalization of education gives an additional impetus to self-organization initiatives, promotes the development of modeling and forecasting. When selecting the content of education, the structural units of the content are ordered, forming the integrity and completeness of the module. Digitalization develops not only vertical, but also horizontal connections of the educational environment of the institution, which is especially important for social specialists, in whose practice the use of an interdepartmental approach is one of the requirements of professional activity in working with "risk groups". The most pressing problems that require innovative consideration in the preparation of future specialists are the following: organization of social services for elderly citizens, people with disabilities, families with children and in need; assistance in adaptation and socialization of people who need social support in the process of rehabilitation, adaptation, education, vocational training and employment.

Keywords: digital civilization, education, social specialists, innovative programs, network educational environment.

For citation: Platonova Yu.Yu., Lebedeva S.S., Besuh S.M., Mishina I.V. Innovative focus of modern content of education of social sphere specialists in the conditions of digital civilization // Man and Education. 2023; (2): 170–179. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026441-0>.

Введение. Новые вызовы современности, связанные с развитием цифровых технологий, а также нормативно-правовые документы, анализ опыта и результаты подготовки специалистов социальной сферы выявляют, что содержание профессионального образования характеризуется динамичностью и гибкостью.

Тенденция постоянного обогащения содержания образования специалистов социальной сферы осуществляется за счет новых научных данных, развития опыта в социаль-

ной сфере, а также трансформирования этого содержания в системе формального и неформального образования специалистов.

Одной из специфических черт обогащения содержания профессионального образования специалистов выступает учет особенностей региональной социальной политики по ведущим направлениям, представленным блоком актуальных проблем:

– организация социального обслуживания таких категорий граждан, как люди с инвалид-

ностью, граждане пожилого возраста, группы риска, семьи с детьми, в условиях использования потенциала сетевого образования [1];

– содействие адаптации и социализации лиц, нуждающихся в социальной поддержке в процессе реабилитации, адаптации, профессиональной подготовке и трудоустройстве в условиях сетевой образовательной среды;

– включение специалистов по социальной работе в активную инновационную социальную деятельность с использованием возможностей цифровой трансформации по развитию разных форм активности; персонификация в процессе создания и реализации новейших проектов макро-, мезо- и микроуровней, развитие инноватики в государственных и негосударственных учреждениях, на базе НКО и т.д. в условиях реализации программ «Доступная среда», «Активное долголетие», «Долговременный уход» и др. на основе цифровизации современного образования [2].

Эти направления не изолированы, их элементы могут пересекаться, проникать друг в друга, создавать комплекс проблем, которые необходимо чаще всего решать в условиях межведомственного подхода на региональном или территориальном уровнях современного мегаполиса с использованием программ «Цифровизация социальной среды», федеральных сервисов «Модернизация государственной службы занятости» и «Единая цифровая платформа в социальной сфере» и др.

В каждом из регионов открыты социально-реабилитационные центры как для детей-инвалидов, так и для инвалидов трудоспособного возраста. Программы этих отделений охватывают богатый спектр направлений, способствующих социальной защите и гармоничному развитию личности.

Так, программа «Активное долголетие» направлена на развитие резервных возможностей пожилых людей. В ней участвуют люди пожилого возраста, а также лица, имеющие инвалидность. В процессе посещения социально-реабилитационных центров они получают все необходимые виды сопровождения как получатели социальных услуг [3].

Реализация программы «Долговременный уход», осуществляемая в форме межведомственного подхода, находится в своем

развитии, поэтапно решая основные задачи современной социальной политики: это требует постоянного гибкого и мобильного обновления содержания подготовки будущих специалистов социальной сферы, постепенного их включения в практическую деятельность в условиях активного пользования сетевой образовательной среды и сочетания цифровых с нецифровыми технологиями.

Актуальным является исследование вопросов цифровизации содержания образования специалистов социальной сферы с постепенным использованием цифровых технологий и потенциала сетевой образовательной среды учебного заведения.

Методы исследования. Методами и методологией исследования выступают контент-анализ публикаций по проблемам исследования, нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней, анализ сайтов организаций и учреждений социального профиля, гуманитарно-личностный и системно-структурный подходы, а также продукты творческой социальной деятельности студентов — будущих специалистов по социальной работе.

Результаты. В общей системе профессионального образования будущих специалистов по социальной работе большое внимание уделяется особенности содержания образования специалистов, которое должно отвечать следующим приоритетным позициям:

– обеспечивать связь теории и практики профессионального образования специалистов по социальной работе в условиях реализации социальной политики, ориентирующейся на выполнение региональных программ, направленных на повышение качества жизни граждан пожилого возраста;

– вооружать профессиональными знаниями и умениями с опорой на идеи инноватики, использования традиционных и инновационных технологий социальной работы с пожилыми людьми и лицами с инвалидностью;

– формировать компетенции, позволяющие студенту четко представлять сетевой характер социальной деятельности, осуществлять экологическую направленность в целостном процессе обслуживания и сопровождения получателей социальных услуг от замысла до завершения, а также в дальней-

шем определения путей развития данного направления с учетом условий неопределенности, характерной для данного времени;

– включать обучающихся в процессе непрерывного образования и самообразования в условия развития субъектности личности, использующей новые информационные технологии сетевой образовательной среды, дающей полное системное представление о социальном кластере региона [4].

Реализация основных социальных задач и названных выше позиций предполагает изучения блока проблем, позволяющих комплексно представить содержательный контент образования специалистов по социальной работе.

Целесообразно обратить внимание на актуализацию позиции, что в настоящее время уделяется внимание новой модели старости, на основе которой разрабатывается содержательный контент для обучения студентов работе с пожилыми людьми.

Как известно, постоянный рост пожилых людей в общей структуре населения стал общей социально-демографической тенденцией всех развитых стран, что связано с рядом причин, значимыми из которых выступают успехи здравоохранения, повышение уровня и качества жизни, использование новых технологий: реабилитационных, ассистивных, адаптационных, информационно-коммуникативных, сетевой образовательной среды и др. Наблюдается рост государственных социальных учреждений и структур, обеспечивающих социальную защиту, обслуживание, повышенный уровень качества жизни. Важную роль играют межведомственный подход в обслуживании пожилых людей и деятельность социальных участников, реализация программ «Доступная среда» и др. [5].

Интерес к геронтологии вызвал внимание к философскому аспекту старения, к концепциям «успешного» или «благополучного» старения, которое рассматривают как достижение соответствия между внешним окружением и внутренним миром пожилого человека. Один из авторов этого направления Р. Хавидгарст видит концепцию «счастливое старение» как добавленная жизнь к обычным годам и получаемое от этой жизни удовлетворение. В настоящее время под благополучным старе-

нием понимается такое, при котором пожилой человек способен адаптироваться к нарастающим возрастным изменениям в своем организме. При этом он сохраняет цель и смысл своей жизни в результате нового уровня своей социализации.

Эти позиции широко используются при реализации региональной программы «Активное долголетие», итоги выполнения которой ежегодно анализируются комитетом по социальной политике. Помимо философского аспекта старения в контексте идей геронтологии, внимание привлекает и геронтосоциальный аспект старения, представляющий спектр взаимозависимостей пожилого человека в социуме. Сетевая цивилизация позволяет зафиксировать эти связи в контексте стратегических коммуникаций, в которые независимо от желания заключен человек и которые непосредственно или опосредованно влияют на степень его адаптации, активности и самореализации.

Стратегические коммуникации могут быть внешнего плана на макро- и мезоуровнях, связанные с учреждениями и организациями социально-культурных, здоровьесберегающих и других сфер, и внутреннего плана на микроуровне, на уровне социального учреждения или организации и их составных частей (отделений), которые непосредственно оказывают социальную помощь каждому человеку. Геронтосоциальный аспект старения связан с социальными ролями, как с приобретением новых статусов (пенсионер, бабушка, дедушка, получатель социальной услуги), так часто и с утратой прежних, в связи с потерей мужа, жены, друзей, коллег и т.д.

Для пожилого человека целесообразно максимально дифференцировать направления стратегических коммуникаций, обеспечивающих его всесторонние связи с социумом межведомственного, межотраслевого, междисциплинарного характера. Они предоставляют возможность пожилому человеку как носителю биопсихосоциальных и духовных характеристик вписываться в современный социум, адаптироваться в нем за счет новых интеракций, даже в случае неизбежной потери личных связей, а также в условиях развития новых взаимосвязей.

В настоящее время особое значение приобретает гериатрический аспект, связанный с медицинским сопровождением, с государственной системой здравоохранения и с выполнением государственных требований в данной области. Предполагается межведомственное взаимодействие организаций социального обслуживания и здравоохранения при представлении социального обслуживания.

Рассмотрение геронтопсихологического аспекта старения связано с такими позициями, как цель и смысл жизни, преодоление негативных тенденций, таких, как одиночество, отчуждение, борьба с эйджизмом.

Современная нормативно-правовая база выделяет два направления государственной политики в сфере социальной защиты граждан пожилого возраста «Активное долголетие» и «Долговременный уход».

Рассмотрение проблемы в плане сложившегося опыта Санкт-Петербурга показывает, что город располагает богатым опытом в аспекте реализации многолетних инициатив, которые непосредственно относятся к формированию у людей пожилого возраста мотивации на активное долголетие и представлены убедительными результатами в этом направлении.

Теоретическая платформа этого направления опирается на ряд работ исследовательского характера (Л. И. Анциферова, С. М. Безух, Е. Э. Елютина, С. С. Лебедева, Н. П. Литвинова, А. Е. Марон, М. В. Степанова, Г. С. Сухобская, О. Н. Ткачева и др.). Наиболее значимым результатом было выявление групп пожилых людей по проявлению их активности к социуму. Так, например, М. В. Степановой, которая занималась исследованием проблем образования людей «серебряного возраста», была предложена определенная классификация, основанная на изучении людей, занимавшихся непрерывным образованием. С. М. Безух и С. С. Лебедева, опираясь на многолетнюю работу «народной школы», организованной Н. П. Литвиновой, а также на ряд конференций и семинаров, проведенных на базе СПбГИПСР в 2015–2022 годы, предложили свой вариант классификации [1].

В дальнейшем О. Н. Ткачева, главный гериатр Москвы, разработала классификацию, выделив три группы пожилых людей: обще-

ственno-активные, индивидуально-активные, зависимые.

Региональные задачи, связанные с реализацией направления «Долговременный уход», предполагают обогащение содержательной стороны профессионального образования в связи с введением межотраслевого подхода и интеграции таких научных областей, как медицина, психология, теории коммуникаций и ряд других. Без их участия невозможно обеспечить сопровождение пожилых людей в процессе их обслуживания.

Несмотря на большой инновационный материал, продемонстрированный «Геронтологическим форумом» (2022 год), теоретическая база данного направления разработана еще слабо и не учитывает сложный комплекс вариантов обслуживания пожилых людей, который востребован ими на данном этапе развития общества.

В связи с этим отбор содержания для специалистов по социальной работе в аспекте социального обслуживания пожилых людей, требует дополнительных исследований, соотнесенных со складывающимся опытом работы в данном направлении в государственных и негосударственных учреждениях региона.

Особо требует подробного рассмотрения и разработки ряда контактов направление, связанное с подготовкой специалистов социальной сферы в области социализации и социальной поддержки ряда социальных групп, находящихся в зоне риска — безработных мигрантов, лиц с асоциальным поведением, людей, вернувшихся из мест лишения свободы и др. В значительной степени это связано с тем, что каждая из этих социальных групп в общей региональной системе социальной защиты имеет комплекс специфических программ, позволяющих в процессе адаптации, реабилитации, обучения, в том числе и профессионального, добиться самостоятельности в социально-бытовом, социокультурном, профессиональном и других смыслах, и, в связи с этим, полностью социализироваться в современном обществе.

В связи с этим теоретическая база данного содержания профессионального обучения должна включать социально-демографический,

социально-культурный анализ проблем социальных групп в мегаполисе.

Выделим также направление развития содержания профессионального образования специалистов по социальной работе в контексте реализации социальной политики в условиях инноватики. Это направление требует подхода, который выдвигает новые требования к образу будущего образования специалистов по социальной работе. В данном случае таким заказчиком может выступать сам человек, который обучается по профилю «социальная работа», в том числе и человек с инвалидностью и ОВЗ, а также разнообразные группы, объединенные общими интересами, сетевые сообщества в сети Интернета, бизнес (работодателем). Социальные и профессиональные структуры могут выступать заказчиками образования в связи с обновляющейся нормативно-правовой базой, особенно в аспекте реабилитации, и возникающих новых социальных проблем в постоянно трансформирующемся обществе.

Знание внешних факторов при построении образовательной инновационной системы для обучения специалистов социальной сферы в условиях цифровизации позволит не только максимально учесть их интересы, потребности и запросы, а также принимать во внимание требование других сторон, заинтересованных в высоком качестве образовательного процесса. В этом случае необходимо выявлять ключевые современные направления развития личностных, метапредметных и предметных компетенций для специалистов социальной работы в эпоху цифровизации, так как они непосредственно связаны с качеством социального обслуживания [6].

Реализация на практике инновационных программ требует обоснования и разработку механизма их выполнения, обоснования технологических решений, выявления и определения функций сопровождения. Особенно это актуально, когда касается лиц с разными ограничениями здоровья, требующими индивидуального режима обучения. При этом растет востребованность создания адаптационно-методических, организационно-практических, дидактических материалов и др. [3].

Все это создает предпосылки для разработки разноуровневых программ с учетом развития многих факторов, влияющих на образование специалистов по социальной работе.

Факторы, влияющие на содержание современного образования при разработке и создании разноуровневых программ подготовки специалистов социальной сферы в рамках образовательной системы, могут содержать «большие тенденции изменений», к которым относятся: общая динамика технологического развития; политico-экономические трансформации; социально-культурные трансформации.

При создании механизма осуществления инновационных программ чрезвычайно значимыми выступают: выявление актуальных знаний и создание новых знаний, развитие социализирующих функций, процесс формирования пошаговых навыков, личностное развитие и оценка (фиксация) достижений на всех уровнях образования [2].

При определении ключевых направлений формирования инновационной системы для специалистов социальной сферы, влияющих на содержание и технологии цифровой трансформации, необходимо учесть результаты исследований в рамках проекта «Будущее образование: глобальная повестка» [7], где определены ключевые векторы развития в образовательные среды будущего, среди которых целесообразно выделить следующие:

- когнитивная революция (технологии «когнитивного фитнеса», развитие новой психофорацевтики и др.), которая несомненно должна коснуться лиц пожилого возраста и людей с инвалидностью;
- тотальность интернета (мобильная и цифровая), что предполагает дополнительные усилия для адаптации к этой новой реальности людей разных социальных групп с разными приоритетными потребностями;
- автоматизация рутинных интеллектуальных операций, включая технологии автоматических семантических переводчиков, высокуюровневый искусственный интеллект, в том числе в виртуальных мирах и др., что уже сейчас требует новых сенсорных устройств для лиц со зрительной и слуховой депривацией.

Анализируя выделенные ключевые тренды процесса будущей трансформации образо-

вания, которые влияют на изменения социума и каждой сферы деятельности, в том числе и социальной, ученые определяют пять фундаментальных пар качеств мира будущего как основы для генерации тенденции при построении образовательных инновационных систем и разработке механизмов осуществления программ для обучения будущих специалистов социальной сферы. Основными из них выступают следующие: глобальность и сложность, избыточность и разнообразие, скорость и неопределенность, цифровизация и автоматизация, гиперсвязанность и мобильность [8].

Названные выше тенденции требуют от образовательной системы минимизации издержек и рутинных операций, добесечение скорости реагирования на образовательные запросы и ситуации как со стороны обучающихся, так и со стороны социальной сферы, отражающей социальную политику государства. Возникнет необходимость быстро, оперативно реагировать на конкретные, адресные запросы лиц с инвалидностью, лиц с ОВЗ и другими ограничениями. В этой системе каждый субъект образования будет поставлен в позицию, когда он, самостоятельно формируя образовательный и профессиональный запрос, выбирает формы, средства (в том числе цифровое обучение) и условия его реализации с учетом индивидуальных ограничений жизнедеятельности [9].

Обсуждение. Развитие цифровых технологий и сетевая образовательная среда — неотъемлемая часть системы профессионального образования специалистов социальной сферы. Однако использование этого потенциала в настоящее время крайне недостаточно, несмотря на программы «Цифровизации социальной сферы». Во многом это определяется быстрыми изменениями в нормативно-правовой базе социальной защиты «групп риска», что, с одной стороны, необходимо рассматривать как положительное явление, обогащающее спектр социальных услуг и мер поддержки, а с другой — вызывающее трудности, связанные с темпами освоения функций, видов деятельности, которые должен осуществлять специалист по социальной работе и при этом гибко реагировать на все изменения. Следовательно, эти изменения должны вно-

ситься в образовательный контент в ситуации обучения, что трудно осуществить на практике в связи с тем, что рабочая программа дисциплины формируется заранее. Получается, что изменения содержательного контекста должны осуществляться на ходу, что может угрожать качеству образовательного процесса.

Цифровые технологии влияют на скорость и значимость информационной трансляции наиболее актуальных и востребованных материалов. Наблюдения показывают, что уменьшаются объем и качество обратной связи, а это значит и потенциал педагогического влияния, и при этом часто нравственной направленности. Учет этого обстоятельства чрезвычайно актуален для специалистов социальной сферы, где духовно-нравственные, эмоционально-окрашенные компоненты часто выступают успокаивающими, умиротворяющими и даже врачающими факторами во взаимодействии с группами риска в трудных жизненных ситуациях. Конструктивный диалог помогает снятию напряженности в ситуациях неопределенности. Решение этих вопросов в условиях использования цифровых технологий требует специального изучения.

Заключение. Использование потенциала цифровых технологий и сетевой образовательной среды в подготовке специалистов социальной сферы открывает большие возможности для развития высшего учебного заведения, его будущих специалистов, расширяет их горизонты как теоретиков и особенно практиков в одной из важнейших востребованных сфер — социальной деятельности. Четное структурирование всего образовательного блока в связи с государственными задачами, использование цифровых технологий в совершенствование содержания профессионального образования специалистов не только повышает теоретико-методологический уровень преподавания, но способствует более точному структурированию контента, потенциал которого позволяет формировать систему знания специалистов о объекте и предмете его будущей деятельности, к образовательному уровню выпускника, выбирающему специализацию в определенных областях. Большое значение придается формированию содержательного контента, непосредственно связанно-

го с практикой, быстро и гибко реагирующего на ее изменения. В связи с этим необходим рост внимания к таким методам, как моделирование и прогнозирование, что увеличивает значимость горизонтальных линий взаимодействия информационно-коммуникационных связей, значимость к проблемам самоорганизации при возникновении новых вызовов.

В настоящее время актуализируется проблема формирования готовности к профессиональной деятельности у специалистов социальной сферы в процессе создания разноуровневых программ, в соответствии с тенденциями современного образования.

Задача цифровизации в социальной сфере делает процесс оказания услуг и социальной помощи гибким, на основе полученных данных важно устанавливать, в чем нуждается получатель услуг и как для него с этой целью построить образовательный процесс. Отражение данного вектора развития социальной сферы должно найти ответ в подготовке специалистов. В связи с этим введены дополнительные курсы «Цифровые системы»; «Массовые информационные технологии» и др.

Список источников

1. Инновации в образовании и социальном обслуживании инвалидов и лиц пожилого возраста в процессе их реабилитации в условиях социальной неопределенности / под ред. С.С. Лебедевой. СПб.: СПбГИПСР, 2022. 146 с.
2. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Сборник научных статей XXIV Международной научно-практической конференции 26–29 апреля 2023 / отв. ред. Н.Н. Суртасева, А.В. Кандаурова, С.В. Кривых. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023. 416 с.
3. Распоряжение Правительства РФ от 16.08.2022 г. № 2253-р. План мероприятий по реализации Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/aYOUCPjm1mA1YUyID4jESvj4qwwMAwnS.pdf> (дата обращения: 12.05.2023).
4. Кудрявцева М.Е., Лебедева С.С., Платонова Ю.Ю. Образование людей с инвалидностью в контексте использования стратегических коммуникаций в условиях неопределенности // Человек и образование. 2022. № 1(70). С. 81–90.
5. Платонова Ю.Ю. Формирование программ подготовки социальных работников в области формирования доступной среды для лиц с инвалидностью // Социолог: образование и профессиональные траектории: материалы Всероссийской научной конференции XV Ковалевские чтения, Санкт-Петербург, 25–27 ноября 2021 года / под ред. Ю.Ю. Платоновой. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2021. С. 660–662.
6. Марон А.Е., Рословцева М.Ю. Дидактика цифровизации образования: аспект патриотического воспитания кадет // Человек и образование. 2022. № 3. С. 99–105.
7. Будущее образование: глобальная повестка. URL: <http://vchtcenter/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (дата обращения: 19.03.2023)
8. Марон А.Е., Степанова М.В., Резинкина Л.В. Непрерывное образование людей пенсионного возраста: педагогическая модель // Человек и образование. 2018. № 3. С. 106–110.
9. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации // Педагогика. 2021. № 1. С. 5–9.

References

1. Lebedeva, S.S. (ed.) (2022) *Innovations in education and social services for disabled and elderly people in the process of their rehabilitation in conditions of social uncertainty*. St. Petersburg: SPbGIPSR. (In Russ.)
2. Problems of pedagogical Innovation in Vocational Education: Proceedings of XXIV International Scientific and Practical Conference, April 26–29, 2023. Surtseva, N.N., Kandaurova, A.V., Krivykh, S.V. (eds.) St. Petersburg: Publishing and printing Association of higher educational institutions. (In Russ.)
3. Decree of the Government of the Russian Federation of August 16, 2022 No. 2253-r. Action plan for the implementation of the Concept for the development in the Russian Federation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of persons with disabilities, including children with disabilities, for the period up to 2025. Available at: <http://static.government.ru/media/files/aYOUCPjm1mA1YUyID4jESvj4qwwMAwnS.pdf> (Accessed: 12 May 2023). (In Russ.)
4. Kudryavtseva, M.E., Lebedeva, S.S., Platonova, Yu.Yu. (2022) Education of people with disabilities in the context of the use of strategic communications in conditions of uncertainty. *Man and Education*, no. 1(70), pp. 81–90. (In Russ.)
5. Platonova, Yu.Yu. (2021) Formation of training programs for social workers in the field of creating an accessible environment for persons with disabilities In: Platonova, Yu.Yu. (ed.) *Sociologist: Education and Professional Trajectories: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference XV Kovalev Readings*, St. Petersburg, November 25–27, 2021. St. Petersburg: LLC «Skifia-print», pp. 660–662. (In Russ.)
6. Maron, A.E., Roslovtseva, M.Yu. (2022) Didactics of digitalization of education: an aspect of patriotic education of cadets. *Man and Education*, no. 3, pp. 99–105. (In Russ.)
7. Future Education: Global Agenda. Available at: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>. (Accessed: 19 March 2023). (In Russ.)
8. Maron, A.E., Stepanova, M.V., Rezinkina, A.V. (2018) Continuous education of people of retirement age: a pedagogical model. *Man and Education*, no. 3(56), pp.106–110. (In Russ.)
9. Kondakov, A.M. Sergeev, I.S. (2021) Basic values of Russian civilization and their transformation at the stage of transition to a digital society. *Pedagogy*, no. 1, pp. 5–9. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 18.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Платонова Юлия Юрьевна

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

Лебедева Светлана Соломоновна

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

Безух Светлана Михайловна

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

Мишина Ирина Васильевна

Кандидат культурологии, декан факультета психолого-социальной работы, доцент кафедры управления социальной сферой Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Санкт-Петербург

Information about the authors:

Platonova Yulia Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Rector, Head of the Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Lebedeva Svetlana Solomonovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Besuh Svetlana Mikhailovna

Doctor of Medical Sciences, Professor, Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

Mishina Irina Vasilyevna

Candidate of Cultural Sciences, Dean of the Faculty of Psychological and Social Work, Associate Professor of Department of Social Sphere Management, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 377.5

doi: 10.54884/S181570410026435-3

АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ НОВЫХ ЗАДАЧ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виталий Петрович Топоровский¹✉, Катерина Сергеевна Амель²

¹ Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург, Россия

² Санкт-Петербургский государственный дворец творчества юных, Загородный центр детского юношеского творчества «Зеркальный», Ленинградская область, Россия

¹✉ topovit@yandex.ru

² kateamel@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы адаптации молодых педагогов к решению новых задач в системе среднего профессионального образования. Обоснована значимость личностного развития и профессионального роста молодых педагогов системы среднего профессионального образования для организации эффективного взаимодействия субъектов образовательных отношений. На основе анализа результатов мониторинговых исследований деятельности Совета молодых педагогов системы среднего профессионального образования Ленинградской области показаны условия адаптации молодых специалистов учреждений среднего профессионального образования для их успешного вхождения в педагогическую деятельность.

Ключевые слова: адаптация, становление, развитие, компетентность, мониторинг, наставничество, трансформация, молодой педагог.

Для цитирования: Топоровский В.П., Амель К.С. Адаптация молодых педагогов к решению новых задач в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. 2023. № 2. С. 180–185. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026435-3>.

Original article

ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS TO NEW TASKS IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Vitaly P. Toporovsky¹✉, Katerina S. Amel²

¹ Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg, Russia

² St. Petersburg State Palace of Youth Creativity, Children's Youth Art Centre «Zerkalniy», Leningrad region, Russia.

¹✉ topovit@yandex.ru

² kateamel@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues of adaptation of young teachers to solving new problems in the system of secondary vocational education. The importance of personal development and professional growth of young teachers of the system of secondary vocational education for the organization of effective interaction of subjects of educational relations is substantiated. Based on the analysis of the results of monitoring studies, the work of the regional innovation platform, the activities of the Council of Young Teachers of the Secondary Vocational Education System of the Leningrad Region, the conditions

for transforming approaches to the adaptation of young specialists of secondary vocational education institutions for their successful entry into pedagogical activity are shown.

Keywords: adaptation, formation, development, competence, monitoring, mentoring, transformation, young teacher.

For citation: Toporovsky V.P., Amel K.S. Adaptation of young teachers to new tasks in the secondary vocational education system // Man and Education. 2023; (2): 180–185. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026435-3>.

Введение. Вопросы успешного становления молодых специалистов в социальной, образовательной и производственной сферах всегда были и остаются актуальными. Изменения в социальной и экономической жизни России отразились на состоянии образования, в том числе на деятельности учреждений системы среднего профессионального образования (СПО). Среди основных признаков этого влияния отметим: снижение качества профессиональной подготовки специалистов, недостаток мастерства и квалификации педагогов для организации образовательного процесса, падение престижа профессии «педагог», отток специалистов и др.

В связи с изменениями, происходящими в современных условиях, перед педагогами учреждений СПО ставятся новые задачи, которые требуют коренных изменений в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Возникает необходимость решать проблемы, выдвинутые в национальном проекте «Образование» на период с 2019 по 2024 год [1], проекте «Профессионализм», а также в связи с подготовкой к профессиональным конкурсам среди преподавателей и студентов к проведению демонстрационного экзамена.

Поэтому современный преподаватель, мастер производственного обучения учреждения СПО должен быть мобильным, своевременно и грамотно реагировать на изменения, происходящие в социальной, экономической жизни и образовательной деятельности.

Эти требования относятся и к молодым педагогам, только начинающим педагогическую деятельность в учебных заведениях, ведь от молодых преподавателей, мастеров производственного обучения ждут включения в профессиональную деятельность для организации продуктивного образовательного процесса с первых дней работы. Поэтому

молодой педагог должен как можно быстрее стать мыслящим, компетентным, технологически подготовленным, способным к оптимальной организации образовательного и инновационного процессов.

Однако, как показывает анализ результатов мониторинга образовательной деятельности и социально-педагогических исследований, даже при высокой мотивации к образовательной работе личностное и профессиональное становление и развитие молодых педагогов и, как результат, их профессиональная адаптация часто проходят длительно и с большими трудностями [2; 3; 4; 5].

Поэтому проблема социальной, профессиональной и личностной адаптации молодых педагогов учреждений СПО приобретает в современных условиях особую актуальность.

Материалы и методы. В исследовании использовались анализ и обобщение научной литературы и диссертационных исследований по проблемам адаптации молодых педагогов к решению новых задач. В качестве правовых основ для анализа выбраны федеральные и региональные документы по проблемам организации образовательной деятельности в учреждениях СПО. В статье использованы результаты анкетирования педагогических работников и мониторинга руководителей и педагогов организаций СПО.

Для раскрытия темы статьи выделим исследования, результаты которых отражены в диссертациях Бурмистровой Е. В., Голубенко Г. М., Сотниковой М. С., Хлебниковой Н. В., которые можно использовать для решения задач адаптации молодых педагогов [6; 7; 8; 9].

Бурмистрова Е. В. в своем исследовании обосновала актуальность и необходимость создания и совершенствования методической системы для успешной адаптации педагога в учреждении СПО на основе использования

различных форм дифференциации: принадлежность молодого педагога к предметно-цикловой комиссии; его научно-исследовательские интересы, возраст, психологические особенности личности (темперамент, мотивация достижения успеха, самооценка и др.); уровень профессиональной деструкции, профессионального адаптирования и др. [6, с. 4].

По мнению автора, профессиональная адаптация с дидактической точки зрения — это овладение знаниями, умениями и навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности, с психологической — это развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии, проявляющееся в субъективном чувстве удовлетворенности, с социальной — процесс вхождения начинающего педагога в новую социальную среду, а именно, в систему межличностных отношений определенного коллектива [6].

В диссертационном исследовании Голубенко Г. М. показано, что проблемы социальной адаптации учителя требуют формирования у него высокого уровня мотивации к созданию механизма и определению условий для его личностного и профессионального развития. Совершенствование профессиональной компетентности педагога рассматривается как процесс взаимодействия гуманитарных систем (личности и образовательного процесса) [7].

Результаты. Научный анализ результатов образовательной деятельности педагога на разных возрастных и профессиональных этапах является важнейшим фактором эффективности образовательного процесса, развития его профессионализма. Многие исследователи (Жилина А. И., Кузьмина Н. В., Реан А. А.) рассматривают понятие «профессионализм» как профессионализм деятельности и профессионализм личности.

По нашему мнению, профессионализм педагогической деятельности начинающего педагога является интегративным понятием, состоящим из профессиональной и личностной составляющих, включающих профессиональную компетентность, педагогическую квалификацию, систему нравственных норм и личностных качеств, развитие которых показывает уровень готовности педагога к качественному педагогическому труду.

Помимо перечисленных, в каждой профессии нужно учитывать и те составляющие, которые зависят от специфики предмета деятельности. Для начинающего педагога такими характеристиками и качествами являются коммуникабельность, стрессоустойчивость, умение оказывать психолого-педагогическое воздействие, наличие аналитических способностей, внутренний потенциал (индивидуальная ресурсность), склонность к самосовершенствованию, саморазвитию и др.

К этому перечню нужно добавить и качества, характеризующие специфику педагогического труда: владение технологиями анализа и проведения урока, стабильность деятельности, уровень развития личностно-деловых и профессиональных качеств, профессиональные достижения. Все эти специфические качества отражают характеристики профессий, относящихся к классу «человек — человек», «человек — коллектив».

Появление понятия «адаптация» относится ко второй половине XVIII века (лат. *adapto* — приспособляю, *adaptatio* — приспособление). Оно связано с именем немецкого физиолога Ауберта, который использовал данный термин для характеристики явлений приспособления органов зрения и слуха в ответ на действия соответствующих раздражителей [8].

В научной литературе понятие «адаптация», расширяясь и трансформируясь, трактуется, в основном, как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования, к эффективной социальной и профессиональной деятельности. Так, профессиональная адаптация представляет собой овладение ценностными ориентациями в рамках профессии, осознание мотивов и целей, сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к деятельности [8].

В психолого-педагогических исследованиях профессии педагога адаптация рассматривается как сложное педагогическое явление, имеющее определенную структуру, системообразующим элементом которой выступает педагогическая деятельность, характеризующаяся целостностью, поступательностью, перспективностью и определенным типом деятельности: активным (воздействие на со-

циальную среду) или пассивным (конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы) [8].

Обобщая и детализируя определение понятия «адаптация», отметим, что социально-профессиональная адаптация молодого педагога системы СПО представляет собой освоение им навыков ведения образовательного процесса, норм и правил поведения — взаимодействия с субъектами образовательного процесса (обучающимися, коллегами, администрацией, родителями, представителями работодателей и др.).

Кроме того, адаптация молодого педагога — это не только приспособление к новым условиям жизнедеятельности, но и активное усвоение норм профессионального общения, трудовой дисциплины, профессиональных навыков, традиций, это процесс вхождения в новую социально-профессиональную сферу.

В связи с этим, становление и развитие молодых педагогов в учреждениях СПО рекомендуется проводить поэтапно по следующим направлениям:

- адаптационно-диагностическое (знакомство и установление контактов с коллегами, изучение нормативных документов, стандартов; определение круга обязанностей и полномочий специалиста; выявление профессиональных дефицитов для разработки индивидуальной программы адаптации);
- организационное (выстраивание и реализация индивидуального маршрута по основным аспектам социального и профессионального развития и роста);
- формирующее (освоение психолого-педагогических аспектов деятельности; изучение методики планирования образовательного процесса, организации и проведения занятий/уроков; составление рабочей программы; ознакомление с психолого-педагогическими особенностями обучающихся);
- плановое (выстраивание самообразовательной деятельности, развитие основ общей и профессиональной культуры, коммуникации, овладение проектной, аналитической, технологической и исследовательской компетентностями);
- системное (построение системы работы молодого педагога с обучающимися на основе личностной и профессиональной готовности к выполнению образовательных функций,

развитие мотивации к деятельности, овладение технологиями преодоления трудностей, возникающих в ходе работы).

Основным условием эффективности адаптации молодых педагогов учреждений СПО для решения новых задач является программа индивидуальной деятельности, включающая модули: по выстраиванию траектории саморазвития и самосовершенствования личности; по применению интерактивных технологий; по работе с наставником; по совершенствованию и развитию гибких навыков.

Перечень условий адаптации молодых педагогов подвержен перманентному обновлению с учетом гендерных показателей, особенностей ментальных и когнитивных характеристик, личностных и профессиональных особенностей педагога, а также территории функционирования учреждения, контингента обучающихся (инвалиды и лица с ОВЗ, большие/малые группы и др.), партнерства, направления подготовки и др.

Заключение. Анализ результатов исследований по вопросам адаптации молодых педагогов учреждений СПО к решению новых задач в современных условиях, мониторинговых процедур, проводимых в ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», таких, как «Изучение потребностей и условий совершенствования кадрового потенциала для развития региона» (2019 г.), «Ресурсы развития кадрового потенциала региона в современных условиях» (2020 г.), а также результатов работы региональной инновационной площадки «Модель корпоративного наставничества как фактор профессионального развития педагогических кадров региональной системы СПО», позволил выделить следующие особенности обеспечения процессов адаптации молодых педагогов учреждений СПО к реализации новых образовательных задач в современных условиях:

- совершенствование аналитической, исследовательской, проектной и технологической компетентностей через активные формы работы с молодыми педагогами (анкетирование, тестирование, повышение квалификации и др.);
- организация и внедрение эффективных форм наставничества;

- внедрение в образовательный процесс соревновательной педагогики, проектов «Профессионализм» и «Движение первых», слетов, конкурсов и др.;
- совершенствование работы методических объединений молодых педагогов, методических советов, предметно-цикловых комиссий, творческих групп, профессиональных объединений, союзов и др.;
- регулярность и непрерывность оценки социальной и профессиональной адаптации молодых педагогов (критерии, контроль и др.).

Таким образом, возникает необходимость в совершенствовании адаптационной работы, изменении содержания и структуры методической поддержки профессиональной деятельности молодых педагогов организаций СПО на основе опережающего обучения, совершенствования, развития и роста личностного и профессионального потенциала.

Список источников

1. Национальный проект «Образование» 2019–2024 гг. URL: edu.gov.ru (дата обращения: 10.04.2023).
2. Изучение потребностей и условий совершенствования кадрового потенциала для развития региона: Материалы мониторинговых исследований в системе среднего профессионального образования / под общ. ред. В.П. Топоровского. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. 292 с.
3. Корпоративное наставничество как фактор профессионального развития педагогов // Научно-методический сборник материалов по результатам работы в рамках региональной инновационной площадки. Д. Бор, Бокситогорский район, Ленинградская область, 2021. 182 с.
4. Профессиональное образование в современном мире: формула успеха (Методический калейдоскоп). По итогам работы региональной инновационной площадки «Модель корпоративного наставничества как фактор профессионального развития педагогических кадров региональной системы СПО» а также участников научно-практической конференции «Профессиональное образование в современном мире: формула успеха». Д. Бор, Бокситогорский район, Ленинградская область, 2022. 152 с.
5. Обеспечение баланса спроса и предложений в подготовке профессиональных кадров (по результатам мониторинговых исследований). СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. 192 с.
6. Бурмистрова Е.В. Методическая система профессиональной адаптации педагога в учреждении СПО: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
7. Голубенко Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: автореф дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 19 с.
8. Сотникова М.С. Психологопедагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: автореф.дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 24 с.
9. Хлебникова Н.В. Практико-ориентированная адаптация студентов в системе «ВУЗ-работодатель»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2021. 25 с.

References

1. *National project «Education» 2019–2024*. Available at: edu.gov.ru (Accessed: 10 April 2023). (In Russ.)
2. Study of the needs and conditions for improving human resources for the development of the region (2019) In: Toporovsky, V.P. (ed.) *Materials of monitoring studies in the system of secondary vocational education*. St. Petersburg: GAOU DPO «LOIRO».

3. Corporate mentoring as a factor in the professional development of teachers (2021). In: *Scientific and methodological collection of materials based on the results of work within the framework of the regional innovation platform*. Bor, Boksitogorsk district, Leningrad region. (In Russ.)
4. *Professional education in the modern world: a formula for success (Methodical kaleidoscope)* (2022) Based on the results of the work of the regional innovation platform «Model of corporate mentoring as a factor in the professional development of teachers of the regional system of secondary vocational education», as well as participants in the scientific and practical conference «Professional education in the modern world: a formula for success». Bor, Boksitogorsky district, Leningrad region. (In Russ.)
5. *Ensuring a balance of demand and proposals in the training of professional personnel* (based on the results of monitoring studies) (2022). SPb.: GAOU DPO «LOIRO». (In Russ.)
6. Burmistrova, E.V. (2009) *Methodical system of professional adaptation of the teacher in the institution of secondary vocational education*. Abstract of Ph.D. thesis, M. (In Russ.)
7. Golubenko, G.M. (2006) *Social adaptation of teachers in postgraduate education*. Abstract of Ph.D. thesis, St. Petersburg. (In Russ.)
8. Sotnikova, M.S. (2017) *Psychological and pedagogical support of professional adaptation of young teachers in an innovative educational environment*. Abstract of Ph.D. thesis, M. (In Russ.)
9. Khlebnikova, N.V. (2021) *Practice-oriented adaptation of students in the system «university-employer»*. Abstract of Ph.D. thesis, Kirov. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятa к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 19.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Топоровский Виталий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления и профессионального образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», Санкт-Петербург

Амель Катерина Сергеевна

Преподаватель ГБНОУ «СПБ ГДТЮ» ЗЦ ДЮТ «Зеркальный», Ленинградская область

Information about the authors:

Toporovsky Vitaliy Petrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Management and Professional Education of Leningrad Regional Institute of Education Development, St. Petersburg

Amel Katerina Sergeevna

Lecturer at the State Budgetary Educational Institution «St. Petersburg State Youth Theater» of Zerkalny Children's Youth Center, Leningrad region

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 378.4

doi: 10.54884/S181570410026437-5

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПРОЕКТ В ДРЕВНЕМ ГОРОДЕ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ВЕЛИКОМ НОВГОРОДЕ

Анатолий Леонидович Гавриков^{1✉}, Владимир Николаевич Аверкин²,
Александр Глебович Ширин³

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

²Новгородский молодежный центр, Великий Новгород, Россия

^{1✉}Sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

²awerckin.vladimir@yandex.ru

³Alexander.Shirin@novsu.ru

Аннотация. В статье излагается опыт создания Новгородского государственного университета как инновационного проекта в рамках интеграционной концепции. Представлен историко-культурный контекст развития древнего новгородского региона, который дает основания полагать, что образование Новгородского университета является исторически закономерным и предопределенным явлением. Вместе с тем показано, что реализация такого университетского проекта требует особых условий, предпосылок и огромных усилий от коллективов вузов, понимания необходимости перемен, поддержки властных структур и формирования команды единомышленников. Важно и то, что в системе духовно-нравственных ценностей Великого Новгорода книжность и просвещение всегда занимали одно из ведущих мест. Отсюда распространялись на Руси новые тенденции мировоззрения, науки и культуры. В статье показано, что Новгородский университет как федерально-региональный центр науки, культуры и образования является ведущим научно-методологическим региональным центром непрерывного педагогического образования и инновационным комплексом с развитой инфраструктурой.

Ключевые слова: классический университет, университетский комплекс, интеграция вузов, исторический контекст развития образования, концепция кейс-стади.

Для цитирования: Гавриков А. Л., Аверкин В. Н., Ширин А. Г. Университетский проект в древнем городе: история развития культуры, образования и просвещения в Великом Новгороде // Человек и образование. 2023. № 2. С. 186–198. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026437-5>.

Original article

HISTORICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL HERITAGE UNIVERSITY PROJECT IN THE ANCIENT CITY: THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF CULTURE, EDUCATION AND ENLIGHTENMENT IN VELIKY NOVGOROD

Anatoly L. Gavrikov^{1✉}, Vladimir N. Averkin², Alexander G. Shirin³

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

²Novgorod Youth Center, Veliky Novgorod, Russia

¹✉ Sovetnik.gal@novsu.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8879-6796>

²awerckin.vladimir@yandex.ru

³Alexander.Shirin@novsu.ru

Abstract. The article describes the experience of creating Novgorod State University within the framework of the integration concept as an innovative project. The historical and cultural context of the development of the ancient Novgorod region is presented, which gives grounds to believe that the formation of the Novgorod University of the classical type is a historically predetermined and natural phenomenon. At the same time, it is shown that the implementation of such university project requires special conditions, prerequisites and huge efforts from university teams, understanding the need for change, support for power structures and the formation of a powerful leadership team – a team of like-minded people. It is also important that in the system of spiritual and moral values of Veliky Novgorod, bookishness and enlightenment have always occupied one of the leading places. From here new trends of worldview, science and culture spread in Russia. Currently, the university with full responsibility implements its mission of the federal-regional center for science, culture, education, is the main methodological and scientific-methodical regional center for continuing pedagogical education and educational, scientific and innovative complex with a developed infrastructure.

Keywords: classical university, university complex, universities integration, historical context of education development, case study concept.

For citation: Gavrikov A.L., Averkin V.N., Shirin A.G. University project in the ancient city: the history of development of culture, education and enlightenment in Veliky Novgorod // Man and Education. 2023; (2): 186–198. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026437-5>.

В последние три десятилетия развития системы образования в России произошел ряд изменений в подходах к решению региональных проблем улучшения качества человеческого потенциала, который представлен в образовании. Политики и организаторы образования способствовали внедрению новаций на уровне федерального законодательства [1] и региональной нормативной базы. Однако зачастую такие изменения были фрагментарны и не затрагивали прежнего уклада и стереотипов управления.

В девяностых годах и в начале двухтысячных в процессе реформирования образования более четко обозначились сохраняющиеся и сегодня, к сожалению, в России существенные противоречия между [2]:

– возрастающими требованиями к уровню профессиональных знаний и навыков специалистов со стороны обновляющегося реального сектора российской экономики и фактическим рассогласованием уровней, структу-

ры и качества подготовки выпускников вузов и техникумов (колледжей);

– сосредоточением вузов и специалистов высокой квалификации в крупнейших городах и постоянно снижающейся мобильностью населения;

– объективно возросшими требованиями к абитуриентам вузов и ставшим, очевидно, низким уровнем выпускников периферийных школ, с одной стороны, и ориентированными на средний уровень традиционными вузовскими учебными планами и повышенными ожиданиями выпускников «продвинутых» специализированных средних образовательных учреждений — с другой;

– укоренившейся практикой традиционно аудиторного очного обучения студентов и настоятельной необходимостью создания новых (в том числе дистантных) форм обучения с учетом способностей к самообразованию и самосовершенствованию обучаемых (включая образование взрослых);

– корпоративно-замкнутым характером деятельности учреждений профессионального образования и все возрастающим стремлением обучаемых иметь полное представление об уровне преподавания, об опыте ведущих научно-педагогических школ, а также иметь возможность влиять на образовательный процесс.

К изменению системы профессионального образования России привело постепенное разрешение противоречий, в первую очередь, за счет видоизменения сети вузов, наработки нормативной базы для изменения организационно-правовой формы их существования. Происходит укрупнение университетов и отраслевых вузов путем присоединения или слияния самостоятельных ранее образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования. Правительством РФ выделены МГУ и СПбГУ, а также 7 федеральных университетов и 29 национальных исследовательских университетов с признаком им больших ресурсов для развития с целью определения лидеров. На последующих этапах ставилась задача выведения из системы высшего образования неэффективных и достаточно слабых вузов. В последнем десятилетии были инициированы программы поддержки опорных университетов, а буквально несколько лет назад проведены процедуры отбора региональных вузов по программе академического лидерства «Приоритет 2030», а также по программе «Передовые инженерные школы». Все эти процессы — отражение официальной политики федерального центра, которая формируется под влиянием нарастающей конкуренции, в том числе в сфере образования. Иными словами, идет реформа «сверху».

Таким образом, лидерство во время серьезных изменений и в меняющихся условиях функционирования является предметом изучения специалистами проблем развития вузовского сообщества на современном этапе. На региональном уровне не так много примеров демонстрации лидерского поведения отдельных вузов, поэтому нам представляется важным представить опыт образования тридцать лет назад университета в Великом Новгороде на основе интеграционной стратегии. Важно отметить, что университет уже к свое-

му тридцатилетию подошел с хорошим потенциалом, признан успешным и эффективным. Новгородский университет активно развивается, успешно конкурирует с вузами страны, входит в состав участников федеральных программ, ориентируется на лучшие образцы образовательной практики, повышение качества учебной и научной деятельности, реализует многолетний опыт международного сотрудничества [3].

Приведем краткое описание событий того периода, следуя аналитической концепции кейс-стади.

По хронологии 30 июня 1993 Постановлением Совета Министров Российской Федерации был «образован Новгородский государственный университет на базе двух старейших вузов Великого Новгорода: политехнического и педагогического. Уже в 1994 году ему было присвоено имя Ярослава Мудрого. В начале 1997 года к университету была присоединена Новгородская сельскохозяйственная академия (бывший Новгородский сельскохозяйственный институт)» [4, с. 25]. В процессе дальнейшего развития университета в его состав вошли новгородские училища: профессионально-техническое, педагогическое, медицинское, а также техникум электронной промышленности. На базе местных профессиональных учебных заведений были образованы филиалы университета в Боровичах и Старой Руссе. Долгое время работали филиал в Самаре и представительства в Смоленске и Пскове.

Приведенное краткое описание самого факта объединения вузов в одно целое, особенно при известном уже теперь успешном результате, может и не привлечь особого внимания исследователей, однако многое из этого опыта сохраняет актуальность и сегодня.

Попробуем теперь провести анализ процессов, приведших к достижению поставленных целей по созданию нового университета, путем постановки ряда вопросов:

1. Была ли поставленная цель актуальной?
2. Существовали ли к тому времени необходимые предпосылки и благоприятные условия?
3. Сложились ли группы поддержки и имелись ли достаточные ресурсы?

4. Каковы были угрозы и сдерживающие факторы, имелись ли другие варианты развития событий?

5. Какие факторы оказали решающее влияние на объединение вузовских коллективов и на достижение поставленных целей?

6. Какова была роль лидеров?

7. Насколько востребованным оказался конкретный опыт такого слияния и были ли последователи?

В этой статье постараемся привести развернутые ответы на поставленные вопросы, понимая как современное толкование сути проблемных изменений условий функционирования системы образования страны, различий в законодательно обусловленных возможностях продуктивных решений, так и конкретные исторические условия их осуществления.

В дальнейшем изложении содержания в ответах будем опираться на доклад автора этой статьи [2], в то время — президента университета, А. Л. Гаврикова, представленный на ученом совете 6 февраля 2013 года в день памяти первого ректора университета.

1. Целью создания НовГУ было объединение разнообразного опыта подготовки специалистов путем проведения фундаментальных научных исследований [4] и обучения на всех уровнях высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру естественно-научных, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры, а также построение системы непрерывного образования, включая уровень среднего профессионального образования.

Создание и становление университета происходило на фоне серьезных политических и социально-экономических изменений в стране. На конец 80-х и начало 90-х годов пришли процессы фактической смены социально-политической и экономической формации в стране, стали востребованными перемены практически во всех сферах. Условия, в которых в это время оказались вузы, можно охарактеризовать так: фактическая неравномерность развития сельских районов, а также малых городов и поселков в сравнении с центрами, раздробленность образовательного пространства, «корпоративно-замкнутый характер деятельности учреждений професси-

онального образования, имеющих к тому же различную ведомственную принадлежность, несогласованность позиций, действий, содержания образования разных уровней, отсутствие академической мобильности преподавателей и студентов и невозможность последних влиять на образовательный процесс» [5, с. 2]. Так что «целевая задача создания и развития университета на базе объединения вузов, техникумов и научно-производственных структур была объективно актуальной в рамках идеи обновления региональной системы непрерывного образования с университетом в качестве центрального звена» [5, с. 91].

2. В начале 70-х годов прошлого столетия ЮНЕСКО рассматривает потребность в образовании как основную потребность человека и потребность общества, акцентирует необходимость продолжения образования на протяжении всей жизни человека. Всесоюзный съезд работников народного образования в Москве в 1987 году одобрил «Концепцию непрерывного образования», которая по смыслу соответствовала концептуальному понятию «образование через всю жизнь», сложившемуся за рубежом. В переломное для страны время передовой частью вузовского сообщества стали осознаваться приближающиеся риски для системы высшего образования, построенной по ведомственно-отраслевому принципу с его непреодолимыми барьерами.

В конце 80-х и начале 90-х годов в разных странах мира исследователи-компаративисты выделяли ряд особенностей и важных изменений, а порой даже зарождение тенденций.

Так, в Соединенных Штатах Америки ставилась задача усилить преемственность средней и высшей школы, потому что университеты, как правило, состояли из нескольких колледжей, школ, институтов, вузовских колледжей.

В Японии «осуществлялись: диверсификация структур и учебных планов отдельных учебных заведений; расширение функций вуза как базы непрерывного образования; настоятельно требовалось усилить преемственность высшей и средней школы» [6, с. 63].

В Великобритании перед университетами была поставлена задача по профессионализации образования, а перед политехникумами — развитие общенациональной и общепрофес-

сиональной подготовки. Предусмотрены компьютеризация в высшей школе, реализуемая Комитетом информационных систем; развитие подразделений с функциями контроля за качеством подготовки специалистов; расширение использования университетских моделей применительно к политехникумам; обеспечение доступа к высшему образованию взрослого населения» [7, с. 9–11].

Франция ориентировалась на децентрализацию управления вузами; повышение статуса университетских колледжей СПО; профессионализацию университетского образования; укрепление университетских технологических институтов; усиление автономии вузов на основе договорных отношений с государством [7, с. 8–11]. Были введены с 1991/92 учебного года новые структурные подразделения высшей школы — университетские профессиональные институты.

В ведущих странах мира на тот период «высшая школа прочно заняла приоритетные позиции в государственной политике, а разработка политического курса в области высшего образования и программ его развития строилась на базе или с учетом региональных интересов отдельных территорий, административных или академических единиц» [2, с. 3].

Развитие систем непрерывного образования в этих странах происходило активно, ядром становились крупные образовательные, научные и культурные центры стран — университеты.

Таким образом, идея создания университета полностью укладывалась в «мировые тенденции и возможности нового социально-экономического и юридического уклада в нашей стране: идеи непрерывного образования, применения междисциплинарных подходов к проведению исследований, рожденные вне нашей страны, настойчиво просились на российскую почву» [8, с. 22].

С началом 90-х годов прошлого столетия началась работа по разработке концепции создания Новгородского университета. Основные показатели новгородских институтов — политехнического (НПИ), педагогического (НГПИ), сельскохозяйственного (НСХИ) на тот момент выглядели таким образом: всего 22 специальности (НПИ — 9, НГПИ — 8, НСХИ — 5); число студентов дневного обучения — 5275 (НПИ —

2213, НГПИ — 2019, НСХИ — 1049); численность ППС — 699 (НПИ — 297, НГПИ — 217, НСХИ — 155), из них 32 доктора наук, профессора и 305 кандидатов наук, доцентов; общая полезная площадь учебно-лабораторной базы — 54,2 тыс.кв.м (НПИ — 28,7, НГПИ — 17,5, НСХИ — 8,0) [4, с. 25].

Разноведомственный характер управления вузами на территории заставлял их развиваться замкнутым образом; порой сверху насыпался дух нездорового соперничества.

3. Значительную поддержку оказал в то время председатель Новгородского областного совета народных депутатов и облисполкома Н. И. Гражданкин, сформировавший рабочую группу для подготовки концепции университета. Не остались безучастными и промышленники, которые выступили с ходатайством об открытии университета.

Благоприятным образом сказалось насаждении и развитии Новгородского университета назначение губернатором области М. М. Прусака, а Председателем Областного комитета образования — В. Н. Аверкина, обеспечивших продвижение правительственно-го постановления и решивших вопрос о передаче университету дополнительных зданий и сооружений [2].

В то же время проблема придания необходимых дополнительных ресурсов оставалась нерешенной, поскольку вузы финансировались по бюджетам разных министерств.

4. С декабря 1990 по январь 1991 года было проведено изучение мнения профессорско-преподавательского состава всех трех институтов о целесообразности объединения вузов города в единый университет. Были получены следующие данные: 58,7% респондентов отметили нецелесообразным открытие в Новгороде университета, 21,7% опрошенных поддержали эту идею. Среди профессоров и заведующих кафедрами сторонников было соответственно 53,8% и 44,1%, а среди деканов (самый низкий уровень поддержки) — 12,5%. Отмечались опрошенными и угрозы предстоящего объединения: сложность и конфликтность объединения кафедр, низкий уровень обеспечения университета в будущем научно-педагогическими кадрами высокого уровня.

Предлагались также альтернативные варианты — превращение НПИ в технический университет, НГПИ — в педагогический университет, а НСХИ — в сельскохозяйственную академию; а также проведение региональной интеграции по ассоциативному принципу без изменения отраслевой (ведомственной) принадлежности вузов [2].

5. Главным фактором, создавшим основу для формирования юридически состоятельной концепции нового вуза, явились изменения на федеральном уровне, связанные с выходом президентского Указа от 11 июля 1991 года № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», который провозглашал исключительную значимость образования для развития интеллектуального, культурного и экономического потенциала России. Правительству предписывалось внести предложения об освобождении организаций системы образования от всех видов налогов. Сэкономленные средства предполагалось направить на развитие научной и учебной деятельности, укрепление материально-технической и социальной баз образовательных учреждений. Также устанавливались налоговые льготы для всех предприятий в части средств, направляемых на развитие образования. Предполагалось осуществить повышение зарплаты ППС вузов до уровня, в два раза превышающего среднюю зарплату по промышленности.

Вслед за этим в июле 1992 года был принят закон Российской Федерации «Об образовании», в котором установлены стратегические ориентиры развития системы образования в России с ориентацией на гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, автономность и диверсификацию образовательных учреждений, непрерывность и многоуровневость образования» [5, с. 44].

В типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования было определено четыре вида учреждений высшего образования: «колледж», «институт», «академия», «университет». При этом университет обозначался как многопрофильный и обладающий более высоким статусом.

Вместе с тем, в самих вузах росло понимание необходимости отхода от отраслевого принципа и перехода к единому университетскому. Этому способствовала активная работа сторонников идеи объединения по выработке программы дальнейшего развития, основанной на принципах стратегического управления.

В теоретическом плане на этом этапе требовалось:

- провести анализ исторических предпосылок, наличия общественно значимых и признанных традиций и результатов в прошлом;
- выявить тенденции развития Новгородского региона во внешнем и внутреннем аспектах и правильно оценить роль вуза на каждом социально-политико-временном этапе;
- определить современные потребности реального сектора экономики в профессиональных кадрах, потребности общества в различных видах образования;
- исследовать мировые тенденции и изучить опыт осуществления деятельности ведущими зарубежными университетами и соотнести их с российскими тенденциями и опытом отечественных вузов.

«Требовалось создать ощущение необходимости перемен, вывести коллективы вузов из их “зон местечкового комфорта”, убедить в необходимости изменений, создать условия, при которых каждому станет ясно, что ситуация требует изменения. Для этого необходимо было обрисовать картину текущей практики со всеми ее недостатками, критически определить начальное состояние в сопоставлении с заявляемыми целями» [7, с. 2].

Необходимо было рассматривать подлежащие решению проблемы в более широком контексте, выходящем за границы того, что было выполнимо именно в тот момент и с помощью имевшихся именно тогда ресурсов.

Сформированное у разработчиков концепции видение перемен, видение будущего предстояло широко распространить, повторять на многочисленных встречах информацию об этом вновь и вновь, выявляя и сплачивая новых сторонников.

Особое внимание было уделено деканам факультетов, которые менее всего стремились к переменам, но имели серьезное влияние на

коллективы факультетов. Это были кандидаты наук, привыкшие к рутине в ведении учета студентов и их успеваемости. Они были полновластными хозяевами и над студентами, и над кафедрами. Практически сразу в университете было образовано управление студенческого состава с электронным унифицированным учетом контингента студентов и их успеваемости, а деканами были избраны профессора с докторской степенью.

В соответствии с областной программой «Региональная программа стабилизации и развития образования на 1993–1995 годы» учеными трех вузов было спланировано создание университета. Однако в действительности на первом этапе в правительственное постановление от 30.06.1993 «О создании Новгородского государственного университета» вошли только два вуза — политехнический и педагогический. Ректором университета был назначен профессор В. В. Сорока, бывший ректором политехнического института.

Ученый совет сельскохозяйственного института в последний момент отозвал свое предварительное согласие. На этом решении института все же сказалось обещание Минсельхоза перевести его в статус академии.

Достижение поставленных целей в дальнейшем было обеспечено последовательным характером совместной согласованной работы на территории. Уже в сентябре 1993 года университетом совместно с администрацией области была разработана «Программа поэтапного развития университета на 1994–2000 годы» [9], которая была впоследствии утверждена Госкомвузом РФ. Предполагалось уже в 1994 году открыть прием по 12 новым специальностям.

После анализа успешных результатов деятельности университета за первые четыре года Новгородская сельскохозяйственная академия все же вошла в состав университета. Была полностью реализована идея слияния трех разноведомственных вузов на одной российской территории.

Уже в 1997 году Аттестационная комиссия Минобразования РФ отметила «положительную динамику развития и деятельности университета по основным показателям, а также согласованность действий руководства университета и руководства органов местного са-

моуправления, участие администраций области и города в решении важнейших вопросов развития университета» [6, с. 63]. В университете было 49 направлений и специальностей, обучалось 9723 студента, численность ППС на 110 кафедрах достигла 1000 человек, имелось 93 доктора наук и 425 кандидатов наук. Аспирантура работала по 40 специальностям, имелось 11 докторантских советов. Всю учебную и научную деятельность вели 4 института и 5 колледжей.

6. Роль лидера в нашем случае оказалась исключительной.

Этим лидером был ректор политехнического института Владимир Васильевич Сорока. Им и была предложена идея объединенного университета.

Руководствуясь идеей непрерывного образования, будучи воспитанником Ленинградского государственного университета, глубоко анализируя ход реформ в российской высшей школе, Владимир Васильевич был воодушевлен идеей создания Новгородского университета. Творческая энергия, сильный характер, коммуникабельность, способность убеждать и трудолюбие помогли ему мобилизовать творческие силы области для достижения единой цели — создания Новгородского университета.

Требовалось сформировать мощную лидерскую коалицию — команду единомышленников. В роли такой команды выступили ректор и ряд проректоров политехнического института, которым удалось опереться на реальных лидеров в других институтах, стремящихся к переменам и готовых работать вне рамок обычной иерархии и административных протоколов.

7. В ходе выполнения программных мероприятий по созданию и совершенствованию университетского комплекса на базе НовГУ получены следующие результаты:

- расширены сферы деятельности за счет реструктуризации и оптимизации управления, структуры и содержания научно-образовательной деятельности с обеспечением взаимосвязи уровней среднего, высшего и послевузовского образования;

- сформирована разветвленная система инфраструктурного обслуживания подразде-

лений и внешних участников комплекса, а также сформирован современный научно-инновационный блок;

- усилено влияние университета на всю систему непрерывного образования на территории за счет реализации образовательных и социальных функций;

- в качестве стратегического приоритета выбрано обеспечение интеграции в российское и общеевропейское образовательное пространство и социокультурные сообщества (качество, мобильность, открытость и доступность, многообразие и гибкость образовательных программ);

- внедрена система менеджмента качества в деятельность университета, обеспечивающая административное, функционально-структурное, нормативно-правовое, научно-методическое, информационное, финансово-экономическое, материально-техническое и инфраструктурное единство научной и образовательной деятельности [10, с. 18].

Подготовка специалистов в региональном университете комплексе была направлена на рыночную востребованность его потенциала и концепцию развития Новгородского региона [3].

В условиях создания институтов в составе университета удалось перегруппировать кадровый потенциал преподавателей; усилить научный потенциал на приоритетных направлениях, организовать исследования в междисциплинарном поле; обеспечить координацию работ по развитию материально-технической базы; исключить дублирование учебных планов; укрупнить профильные инвестиционные программы.

Формирование университетского комплекса на основе объединения вузов создает не только предпосылки более экономного и эффективного использования материальных, кадровых и финансовых ресурсов [10], но создает синергетический эффект, усиливающий воздействие образования на все стороны жизни регионального сообщества [11]. Коопération и интеграция — это процессы согласо-

вания противоречивых интересов партнеров, поэтому создание региональных университетов на базе существующих является достаточно сложным процессом.

Опыт реализации в Великом Новгороде интеграционной модели рассматривался многими вузами на разных территориях, итоги преобразовательной деятельности анализировались на уровне министерства, многочисленные делегации изучали опыт в самом университете. В научной периодике представлены аналитические статьи, выпущены монографии [6; 7; 8; 12]. Изложение проблематики стратегического менеджмента вуза с опорой на опыт НовГУ представлено в учебном пособии федерального уровня [13].

Однако до последнего времени мы не могли привести примеры полного повторения новгородского опыта. Как правило, вузы, а точнее их руководители, не могли договориться о принципах объединения и решить проблему лидерства. В настоящее время все процессы слияния инициируются сверху и над всем стоит большая бюрократическая машина, которая зачастую и определяет стратегию развития.

Стал ли Новгород только теперь городом университетским? Этот вопрос мы вправе задать истории, точнее историкам [6].

На портале Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого широко и подробно представлена древняя история развития культуры, образования и просвещения в Великом Новгороде¹. В поиске артефактов велика роль академика Валентина Лаврентьевича Янина. Из опыта работы археологических экспедиций МГУ и нашего университета мы знаем, что традиции новгородской книжности насчитывают не менее тысячи лет. Это объясняется исключительной сохранностью новгородских текстов, грамотностью, высокой письменной культурой новгородцев. Исторически сложилось так, что Новгород оказался на пересечении важнейших торговых путей, на стыке западной и русской культур, он служил мостом пересечения

¹Историческая справка [Электронный ресурс] // [сайт] URL: <http://novsu.ru> (дата обращения: 26.05.2023).

русских и европейских традиций, городом, где аккумулировались и откуда распространялись на Руси новые тенденции и веяния мировоззрения, науки и культуры.

Известно, что в 1030 году Ярослав Мудрый открыл в Новгороде школу повышенного типа для «книжного учения», а к XII веку в Новгороде получила широкое развитие уже двухуровневая система образования.

«В 1706 году по указу Петра I в Новгороде открывается греко-славянское училище, учебный план которого почти целиком соответствовал учебному плану московской Славяно-греко-латинской академии. Затем в 1740 году в Новгороде была открыта духовная семинария, учебный план которой был почти точным слепком уже Киевской академии, а по объему финансирования намного превосходил другие семинарии.

После 1917 года в помещениях семинарии был открыт Новгородский институт народного образования, который в 1934 году был преобразован в Новгородский государственный учительский институт, а затем в 1953 году — в Новгородский государственный педагогический институт.

В 1964 году в Новгороде был создан филиал Ленинградского электротехнического института, на базе которого в 1973 году был создан Новгородский политехнический институт.

В 1969 году был открыт Новгородский филиал заочного образования ЛСХИ, а затем в 1986 году — Новгородский сельскохозяйственный институт» [9, с. 2].

Ознакомившись более подробно со всеми историческими документами, которые наши историки широко представляют на различных конференциях, можно утверждать, что «образование в 1993 году Новгородского университета классического типа явилось исторически предопределенным и закономерным явлением. Университет при его создании и развитии аккумулировал традиции образования и просвещения, накопленные за 11 веков существования Великого Новгорода, и обеспечил их развитие на качественно новом уровне» [14, с. 37].

В современной истории Новгородский университет постоянно развивается и достигает все нового качественного состояния,

он прочно удерживает статусный уровень по всем аккредитационным показателям.

Так, накануне своего десятилетия университет уже имел право на ведение образовательной деятельности по 219 образовательным программам: профессиональной подготовки; среднего профессионального образования; высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура и специалитет); послевузовского образования (аспирантура, интернатура, ординатура); дополнительного образования. Общий контингент обучающихся всех форм и уровней подготовки составил свыше 22 тыс. человек. Ежегодный прием в среднем составлял 4400 студентов и 840 учащихся колледжей со средним конкурсом на протяжении трех последних лет выше трех человек на одно место бюджетного приема. По программам высшего образования на дневном отделении обучалось 10870 студентов, из них 20,8% — на платной основе. Наибольшее количество студентов (свыше 2500 в каждом) было в четырех институтах: гуманитарном (3650), непрерывного педагогического образования (3037), экономики и управления (2877), сельского хозяйства и природных ресурсов (2503). В колледжах университета обучалось свыше 3300 учащихся.

К тому времени произошли важные изменения в структуре университета, которые в совокупности приблизили Новгородский университет к понятию «университета-технополиса», а Великий Новгород по праву стал городом университетским [13].

Понимая свою ответственность за «социально-экономическое развитие Великого Новгорода и Новгородской области, университет реализует свою миссию федерально-регионального центра науки, культуры, образования, является главным методологическим и научно-методическим региональным центром непрерывного педагогического образования, и в целом университет фактически является единым учебно-научно-инновационным комплексом с развитой инфраструктурой» [14, с. 27].

Так, университет сегодня несомненно является преемником и продолжателем традиций просвещения и книжности Великого Новгорода. В пяти научных школах гуманитарного

института университета ведутся исследования по проблемам литературы, фразеологии и речеведения, осуществляется комплекс социокультурных и философских исследований. Осуществлен ряд научных проектов, которые позволяют раскрыть тысячелетний опыт развития новгородской литературы. Среди них: «Новгородский край в русской литературе», «Пушкин на пороге XXI века: провинциальный контекст», «М. Ю. Лермонтов: историческая мифология», «Художественные традиции в русской литературе XX–XXI веков», «Велимир Хлебников на Новгородской земле» и т.д. История Великого Новгорода, его культура и духовный опыт вызывают большой интерес международных и российских исследовательских центров, университетов, институтов РАН.

В области педагогических наук университет стал лидером по разработке проблем открытого образования, контекстно-биографического подхода к педагогическому образованию [14; 15; 16], по совершенствованию инклюзивного образования и многих других. Сформировались продуктивные и признанные научные школы профессоров Р. М. Шерайзиной и М. Н. Певзнера.

Впервые в истории высшего профессионального образования Новгородской области сложились и успешно развиваются научно-педагогические школы и учебные структуры в области медицины и юриспруденции.

Современный этап развития университета характеризуется ростом активности в образовательной, научной, социально-региональной деятельности и в молодежной политике. С приходом на пост ректора доктора технических наук, профессора Юрия Сергеевича Боровикова по приглашению губернатора Новгородской области А. С. Никитина существенно изменились подходы и методы проведения как внутривузовской политики, так и взаимодействия с региональными и муниципальными органами управления.

Активное участие в национальном проекте «Наука и университеты» в различных разделах существенно увеличило потенциал университета. Так, университет завоевал право участия в программе академического лидерства «Приоритет 2030», инициировал создание проекта инновационного научно-технологического центра (ИНТЦ) «Интеллектуальная электроника — Валдай», в который уже входят 11 резидентов, а сам центр получил статус регионального оператора Фонда «Сколково». Новгородская техническая школа (НТШ) как проект университета имеет в себе огромный потенциал реализации крупных федеральных программ. В НТШ располагаются вновь созданный Университетский лицей точных и естественных наук, лаборатории университета, Передовая инженерная школа университета «Распределенные системы управления технологическими процессами», Школа 21 (совместный проект с ПАО Сбербанк), а также лаборатории проекта по созданию научного центра мирового уровня «Цифровой биодизайн и персонализированное здравоохранение». Университет является инновационной площадкой проектного обучения, при этом особое значение уделяется сегодня подготовке специалистов и исследованиям в области электроники и информационных технологий.

Таким образом, в Новгородской области была создана уникальная, постоянно действующая и развивающаяся система образования, которая на разных этапах исторического развития соответствовала запросам и потребностям новгородского общества, его социально-культурному уровню.

Список источников

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 6 февраля 2023 года). [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 18.05.2023).
2. Доклад на уч. сов. А.Л. Гаврикова о В.В. Сороке 06.02.2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.novsu.ru/file/1151084> (дата обращения: 26.05.2023).
3. Гавриков А.Л. Концепция Новгородского государственного университета как регионального научного комплекса // Современные проблемы университетского образования: материалы III междунар. науч.-практ. конф., Волгоград, 15–17 сент. 1993 г. Волгоград, 1993. С. 25–26.
4. Программа поэтапного развития Новгородского государственного университета на период 1994–2000 гг. (Принята Ученым советом НовГУ, прот. № 1 от 14.02.94). Новгород, 1994.
5. Гавриков А.Л. Новгородский университет как центр образования, науки и культуры // Российское образование. 1999. № 4. С. 3–8.
6. Гавриков А.Л. Проект концепции структурно-функциональных преобразований в сфере образования с целью повышения эффективности использования государственных средств // Университетское управление: практика и анализ. 1999. № 2(9). С. 16–27.
7. Гавриков А.Л. Стратегическое планирование развития научно-образовательной системы в регионе // Технологические и управленические аспекты образования взрослых / под общ. ред. А.Е. Марона. СПб., 2000. С. 11–16.
8. Гавриков А.Л. Новгородский университет – крупнейший социальный проект конца столетия в историческом регионе России // Университеты и общество. Сотрудничество университетов на рубеже веков: сб. материалов конф., Москва, 23–24 марта 2000 г. М.: МГУ, 2001. С. 5.
9. Гавриков А.Л. Опыт создания университетского комплекса в Новгородском регионе // Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование (Опыт создания университетских комплексов). М., 2001. С. 20–29.
10. Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения. СПб., 2001. 181 с.
11. Гавриков А.Л. Региональный университетский комплекс как модель системы непрерывного образования // Модернизация образования в Новгородской области: опыт и перспективы: сб. материалов / сост. В.Н. Аверкин, О.М. Зайченко; НРЦРО. Великий Новгород, 2003. С. 61–67.
12. Гавриков А.Л. Стратегический менеджмент вуза: учеб. пособие. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования» / В.А. Исаев и др. М.: ООО «Издательский дом «Новый учебник», 2004. 330 с.
13. Гавриков А.Л. Великий Новгород – колыбель российского образования / под общ. ред. В.Л. Янина. Великий Новгород, 2000. 268 с.
14. Гавриков А.Л. Великий Новгород – город университетский // Великий Новгород – город университетский: материалы юбил. науч.-практ. конф., 19–20 июня 2003 г.: посвящ. 10-летию ун-та / отв. ред. А.Л. Гавриков, В.Е. Гантмахер. Великий Новгород, 2003. 229 с.
15. Гавриков А.Л. Педагогическое образование в классическом университете: концептуальные основы / сост. О.М. Зайченко, О.С. Орлов. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 36 с.
16. Гавриков А.Л. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / М.Н. Певзнер, Р.М. Шерайзина и др.; под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001. 300 с.

References

1. *Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation»* (as amended on February 6, 2023). Available at: URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (Accessed: 26 May 2023). (In Russ.)
2. Gavrikov, A.L. (2013) *Report at the academic council of A.L. Gavrikov about V.V. Soroka*. Available at: <http://www.novsu.ru/file/1151084> (Accessed: 26 May 2023). (In Russ.)
3. Gavrikov, A.L. (1993) The concept of Novgorod State University as a regional scientific complex. *Modern problems of university education: materials of the III International scientific-practical conference*, Volgograd, 15–17 September 1993. Volgograd, pp. 25–26. (In Russ.)
4. Novgorod State University (1994) *Program for the gradual development of Novgorod State University for the period 1994–2000*. (Adopted by the Academic Council of Novgorod State University, arch. № 1, February 14, 1994). (In Russ.)
5. Gavrikov, A.L. (1999) Novgorod University as a center of education, science and culture. *Education in Russia*, no. 4, pp. 3–8. (In Russ.)
6. Gavrikov, A.L. (1999) Draft concept of structural and functional transformations in the field of education in order to increase the efficiency of the use of public funds. *University Management: Practice and Analysis*, no. 2(9), pp. 16–27. (In Russ.)
7. Gavrikov, A.L. (2000) Strategic planning for the development of the scientific and educational system in the region. In: Maron, A.E. (ed.) *Technological and managerial aspects of adult education*. St. Petersburg, pp. 11–16. (In Russ.)
8. Gavrikov, A.L. (2001) Novgorod University – the largest social project of the end of the century in the historical region of Russia. *Proceedings of the Conference Universities and society. Cooperation between universities at the turn of the century*, 23–24 March 2000. M.: MSU, p. 5. (In Russ.)
9. Gavrikov, A.L. (2001) Experience in creating a university complex in the Novgorod region. Innovations in Russian education: Higher professional education (Experience in creating university complexes), pp. 20–29. (In Russ.)
10. Gavrikov, A.L. (2001) Regional University Complex: from concept to implementation. St. Petersburg. (In Russ.)
11. Gavrikov, A.L. (2003) Regional university complex as a model of the system of continuous education. In: Averkin, V.N., Zaichenko, O.M. (ed.) *Modernization of education in the Novgorod region: experience and prospects*. Velikiy Novgorod: NRCRO, pp. 61–67. (In Russ.)
12. Gavrikov, A.L., Isaev, V.A. (eds.) (2004) *Strategic management of the university*. Series “Library of the Federal Program for Education Development”. M.: Publishing House «New Textbook». (In Russ.)
13. Gavrikov, A.L. (2000) *Veliky Novgorod – the cradle of Russian education*. Veliky Novgorod. (In Russ.)
14. Gavrikov, A.L. (2003) Veliky Novgorod – a university city. *Veliky Novgorod - a university city: materials of the anniversary scientific and practical conference dedicated to the 10th university anniversary*. In: Gavrikov, A.L., Gantmakher, V.E. (eds.), 19–20 June 2003. Veliky Novgorod. (In Russ.)
15. Gavrikov, A.L., Zaichenko, O.M., Orlov, O.S. (eds.) (2001) *Pedagogical Education in the Classical University: Conceptual Foundations*. Veliky Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University. (In Russ.)
16. Gavrikov, A.L., Pevzner, M.N. (eds.) (2001) *Pedagogical Education at the University: Contextual Biographical Approach*. Veliky Novgorod. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.05.2023; одобрена после рецензирования 10.06.2023; принятия к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 24.05.2023; approved after reviewing on 10.06.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Гавриков Анатолий Леонидович

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

Аверкин Владимир Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор, МБУ «Новгородский молодежный центр», Великий Новгород

Ширин Александр Глебович

Доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник междисциплинарного центра открытого образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Gavrikov Anatoly Leonidovich

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Advisor to the Rector, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Averkin Vladimir Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novgorod Youth Center, Veliky Novgorod

Shirin Alexander Glebovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Chief Researcher of the Interdisciplinary Center for Open Education, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.54884/S181570410026442-1

К.Д. УШИНСКИЙ: НОВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ЭТАПОВ ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Евгений Вячеславович Иванов^{1✉}, Виктория Генриховна Дидковская²

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

^{1✉}Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

²pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

Аннотация. К. Д. Ушинский прожил короткую, но насыщенную событиями жизнь, каждый этап которой имел определенное значение для формирования его личности, мировоззрения, научной и практической педагогической деятельности. На основе биографического метода, с использованием малоизвестных писем и других документов и дореволюционных материалов, представлен поэтапный анализ объективных условий и обстоятельств, определивших жизненный и профессиональный путь К. Д. Ушинского. Особый акцент сделан на упоминании тех людей, которые оказали прямое и опосредованное позитивное влияние в процессе становления его как человека, педагога и ученого.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, этапы жизни, семья, соратники, труды.

Для цитирования: Иванов Е. В., Дидковская В. Г. К. Д. Ушинский: новое осмысление этапов жизни и педагогической деятельности (к 200-летию со дня рождения) // Человек и образование. 2023. № 2. С. 199–209. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026442-1>.

Original article

K.D. USHINSKY: NEW COMPREHENSION OF LIFE STAGES AND PEDAGOGICAL ACTIVITY (FOR THE 200TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH)

Evgeny V. Ivanov^{1✉}, Viktoriya G. Didkovskaya²

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

^{1✉}Evgeniy.Ivanov@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7032-0339>

²pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

Abstract. K. D. Ushinsky lived a short but eventful life, each stage of which had a certain significance for the formation of his personality, worldview, scientific and practical pedagogical activity. Based on the biographical method, using little-known letters and other documents and pre-revolutionary materials, a phased analysis of the objective conditions and circumstances that determined the life and professional path of K. D. Ushinsky. Particular emphasis is placed on the mention of those people who had a direct and indirect positive impact in the process of his formation as a person, teacher and scientist.

Keywords: K. D. Ushinsky, stages of life, family, associates, works.

For citation: Ivanov E. V., Didkovskaya V. G. K. D. Ushinsky: new comprehension of life stages and pedagogical activity (for the 200th anniversary of the birth) // Man and Education. 2023; (2): 199–209. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410026442-1>.

Введение. Новое обращение к вопросу изучения этапов жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского в настоящее время обусловлено рядом причин. Во-первых, в 2023 году исполняется 200 лет со дня его рождения, что заставляет педагогическую общественность еще раз вспомнить о нем и обратиться к его наследию. Во-вторых, К. Д. Ушинский, будучи гением, значительно опережал свое время, а потому высказанные им идеи и предложения могут дать ключ к решению, в том числе, и современных проблем образования. И, в-третьих, несмотря на то, что жизнь, деятельность и, в целом, педагогическое наследие К. Д. Ушинского достаточно хорошо изучены, еще можно найти отдельные «белые пятна», которые не попали в поле зрения исследователей или не были в достаточной степени осмыслены и систематизированы.

Возможно именно окончательное закрытие одного из таких «белых пятен» позволяет нам отмечать знаковый юбилей великого русского ученого-педагога в текущем, а не следующем году. Дело в том, что долгое время существовала некоторая путаница с годом рождения Константина Дмитриевича. В авторитетных и официальных публикациях советского и постсоветского периода, таких, как собрания его сочинений, педагогические энциклопедии, рекомендованные к изучению учебники по истории педагогики, а также на отраслевой медали К. Д. Ушинского стоит год рождения — 1824. Эта дата была указана в некрологе, написанном его университетским товарищем, писателем Ю. С. Рехневским [1], а также в некоторых других материалах дореволюционного периода, в частности, в статье хорошо знавшего К. Д. Ушинского еще с детских лет педагога и литературоведа М. К. Чалого [2] и в биографическом очерке А. Ф. Фролова [3]. Поэтому предметному критическому историческому анализу дата рождения К. Д. Ушинского (1824 год) почти не подвергалась.

Так, серьезные сомнения по этому поводу высказывали известный ярославский исследователь жизни К. Д. Ушинского А. Н. Иванов, о чем он писал еще в 70-е годы прошлого века [4], и тульский профессор Е. Г. Шайн, который, начиная с 1990-х годов, в течение ряда лет

пытался убедить российское педагогическое сообщество в необходимости пересмотреть официально признанную дату рождения К. Д. Ушинского в 1824 году [5]. Единственное, чего ему удалось при жизни добиться, так это установления мемориальной доски на месте дома, где родился Константин Дмитриевич, с годом рождения — 1823.

В последнее время активное участие в дискуссии о годе рождения К. Д. Ушинского приняли представители Ярославского педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Подтверждением тому может служить статья, написанная ректором данного вуза М. В. Грудевым совместно с профессором М. В. Новиковым, где они доказывают справедливость версии рождения К. Д. Ушинского в 1823 году, отмечая, что представленная ими аргументация «видимо, нашла поддержку; во всяком случае, 25 августа 2021 г. Президент РФ В. В. Путин объявил о праздновании 200-летнего юбилея К. Д. Ушинского в 2023 г.» [6, с. 9].

Помимо перечисленных авторов, изучением жизни, деятельности и педагогического наследия К. Д. Ушинского в советское и постсоветское время занимались такие известные ученые, как В. Я. Струминский [7], С. Ф. Егоров [8], Э. Д. Днепров [9] и др.

Целью настоящей статьи являются системное поэтапное рассмотрение и анализ объективных условий и обстоятельств, определивших жизненный и профессиональный путь К. Д. Ушинского, с упоминанием имен порой несправедливо забытых людей, повлиявших на становление его личности, мировоззрения и педагогической деятельности.

Материалы и методы. В основе проведенного исследования лежит биографический метод, проводится анализ, синтез и предметная историко-педагогическая интерпретация дореволюционных, советских и постсоветских публикаций о жизни и деятельности К. Д. Ушинского, а также известных и малоизученных материалов из Полного собрания его сочинений, включая письма, статьи и отдельные архивные документы, помогающие полнее раскрыть рассматриваемую проблему.

Научная биография. Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) — одна из самых заметных фигур в истории отечественной пе-

дагогики. Ёмкую и весьма высокую оценку его деятельности и наследия для России в конце XIX века дал его близкий знакомый, бывший коллега по Смольному институту, педагог, писатель и поэт Л. Н. Модзалевский. Он отмечал, что К. Д. Ушинский дорог нам (россиянам) «не менее, чем Коменский для чехов, Руссо для французов, Песталоцци и Дистервег для немцев, Локк и Спенсер для англичан» и добавлял, что «Ушинский — это наш действительно народный педагог, точно так же, как Ломоносов — наш народный ученый, Суворов — наш народный полководец, Пушкин — наш народный поэт, Глинка — наш народный композитор» [10, с. 162]. И надо сказать, что по истечении многих лет эти слова продолжают оставаться справедливыми, потому как педагогические идеи К. Д. Ушинского в нашей стране по сей день остаются актуальными и востребованными.

Ранние годы жизни К. Д. Ушинского подтверждают справедливость слов о том, что все начинается с семьи. Хорошо известно, что родился он в Туле в небогатой дворянской семье, которая вскоре переехала в Черниговскую губернию в небольшое имение «Урочище Покровщина», располагавшееся в четырех верстах от уездного городка Новгород-Северский, где его отец Дмитрий Григорьевич, отставной офицер (подполковник), ветеран Отечественной войны 1812 года занимал должность судьи с 1824 года. Мать К. Д. Ушинского Любовь Степановна (урожденная Капнист), будучи весьма образованной для своего времени женщиной, занималась воспитанием и обучением детей (кроме Константина были еще Сергей 1829 г.р. и Екатерина 1831 г.р.).

В доме Ушинских имелась большая библиотека, и Константин, освоив с помощью матери грамоту, перенял от нее и любовь к чтению. Мать была первым учителем и самым близким для него человеком, а потому ее ранний уход в 1835 году стал для подростка сильным эмоциональным потрясением. Тем не менее, так называемая «материнская школа» не прошла даром, и в год смерти матери Константин был зачислен сразу в третий класс Новгород-Северской гимназии.

Обучение в гимназии можно определить как новый этап в становлении К. Д. Ушинского

как личности и будущего мыслителя. Вспоминая свои гимназические годы, он хоть и критиковал условия обучения и организацию учебного процесса, но все же отзывался о своей первой *alma mater* весьма по-доброму. В частности, Константин Дмитриевич писал: «Воспитание, которое мы получили в тридцатых годах в бедной уездной гимназии маленьского городка Малороссии Новгорода-Северского, было в учебном отношении не только не ниже, но даже выше того, которое в то время получалось во многих других гимназиях. Этому много способствовала страстная любовь к науке и несколько даже педантическое уважение к ней в покойном директоре н-ской гимназии, старике профессоре, имя которого известно и ученой литературе, — Илье Федоровиче Тимковском» [11, с. 46].

Действительно, имя Ильи Федоровича Тимковского тогда было известно и в России, и за границей, потому что в свое время он работал профессором, доктором права и филологии в Харьковском университете, а также являлся членом Королевского научного общества в Великобритании и Гётtingенского научного общества в Германии. Будучи директором Новгород-Северской гимназии Илья Федорович преподавал там латынь и русскую словесность. Помимо И. Ф. Тимковского, определенное влияние на формирование мировоззрения К. Д. Ушинского оказал учитель истории Михаил Гаврилович Ерофеев, к которому он также относился с большим уважением. В первую очередь, благодаря этим своим педагогам К. Д. Ушинский полюбил родной язык, историю и стал проявлять повышенный интерес к гуманитарным наукам. Это подтверждается и оценками из «увольнительного свидетельства», выданного К. Д. Ушинскому по окончании гимназии. При «слабых» и «посредственных» познаниях в точных науках он показал отличные результаты в письме, истории словесности, а также во всеобщей и русской истории [12, с. 246].

Дальнейшее становление личности, мировоззрения и научных взглядов К. Д. Ушинского происходило в Московском университете, куда он поступил по окончании гимназии в 1840 году на юридический факультет. В то

время там работало много замечательных преподавателей. Среди тех, кто оказал особое влияние на К. Д. Ушинского, можно назвать известного отечественного историка, профессора и великолепного лектора Тимофея Николаевича Грановского и не менее известного правоведа, историка философии Петра Григорьевича Редкина, которого некоторые современные исследователи называют одним из предвестников отечественной научной педагогики. Работая в университете, он занимался данной проблематикой и, во многом благодаря ему, интерес к педагогическим вопросам стал проявлять и К. Д. Ушинский.

В 1844 году К. Д. Ушинский заканчивает юридический факультет, как было отмечено в справке об окончании, «с примерным поведением и отличными успехами и... представлен министерству (в числе трех) как отличнейший кандидат (для определения на службу прямо в министерство и другие высшие присутственные места)» [13, с. 320]. Получив великолепные рекомендации от Совета университета для начала профессиональной карьеры, Константин Дмитриевич выбирает, тем не менее, возможность продолжения занятий наукой и остается в университете для подготовки магистерской диссертации. В это время, помимо глубокого изучения научных дисциплин, К. Д. Ушинский проявляет заметный интерес к литературе, театру (написал пьесу для бенефиса любимому актеру П. С. Мочалову), а также к вопросам, связанным с распространением образования среди простого народа.

В 1846 году, после защиты магистерской диссертации, начинается новый этап в жизни и деятельности К. Д. Ушинского, также сыгравший важную роль в его становлении как ученого-педагога. Этот этап связан с его работой в Ярославском Демидовском юридическом лицее, где ему в возрасте всего 23 лет попечителем Московского учебного округа графом Сергеем Григорьевичем Строгановым была предложена должность профессора кафедры энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов. Здесь он проявил себя как талантливый лектор (примером для него в этом стал Т. Н. Грановский), широко эрудированный, смелый в су-

ждениях и действиях преподаватель-новатор и ученый-энциклопедист, хорошо разбирающийся в вопросах философии, истории, экономики и права. Его доклад «О камеральном образовании», прочитанный на торжественном собрании Демидовского лицея 18 сентября 1848 года, а затем изданный в Москве, выдвинул К. Д. Ушинского в ряды наиболее одаренных молодых ученых своего времени. Однако ни признание и любовь учащихся, ни положительные отзывы в научном мире не стали толчком к развитию дальнейшей научно-преподавательской карьеры в Ярославле.

Напротив, прогрессивные взгляды молодого профессора по вопросам экономики и права, проявление демократизма в преподавании и общении с учениками вызывали недовольство у руководства и отдельных коллег по лицею, что привело к конфликтам, доносам вышестоящему начальству и, в конце концов, к установлению негласного надзора за К. Д. Ушинским как политически неблагонадежным, хотя никаких конкретных фактов, подтверждающих это, не было.

В итоге, в 1849 году К. Д. Ушинского вынуждают покинуть Демидовский лицей, и он уезжает из Ярославля в надежде продолжить преподавательскую деятельность в Санкт-Петербурге, где начинается новый этап личной и профессиональной жизни. Тянувшийся с прежней работы негативный шлейф скандально отставленного из привилегированного учебного заведения мешал Константину Дмитриевичу найти новую работу в сфере образования. Необходимость как-то выживать в сложившейся ситуации привела к тому, что амбициозный и талантливый молодой ученый и педагог был вынужден устроиться в Министерство внутренних дел на мелкую чиновничью должность столоначальника департамента духовных дел иноzemных вероисповеданий, которым тогда руководил граф Д. А. Толстой. Зарплата там была мизерная, но и работа не очень обременительная, а потому времени хватало и на занятия другими делами. Так, К. Д. Ушинский именно в этот период начал сотрудничать с журналами «Современник» (с 1852 г.) и «Библиотека для чтения» (с 1854 г.), где публиковал переводы из иностранных журналов (он владел английским,

немецким и французским языками), обзоры и рецензии на различные произведения, а также первые собственные литературные опусы. Благодаря этой работе, он познакомился со спецификой журналистики и получил общественное признание как талантливый публицист и мастер художественного слова, на что, в частности, обращал внимание писатель И. С. Тургенев, высоко оценив его рассказ «Поездка на Волхов».

Важное событие в личной жизни К. Д. Ушинского в этот период произошло летом 1851 года, когда он, находясь в служебной командировке в Черниговской губернии, женился на знакомой с детских лет Надежде Семёновне Дорониной, в браке с которой у них родилось шестеро детей [14, с. 7].

Резкий поворот в сторону продолжения К. Д. Ушинским привлекательной для него педагогической карьеры произошел в ноябре 1854 года, благодаря случайной встрече с первым его директором в Демидовском юридическом лицее Петром Владимировичем Голохвастовым, который, занимая эту должность с 1839 по 1848 год, разглядел незаурядные способности и талант молодого профессора. Голохвастов помог своему бывшему коллеге устроиться в Гатчинский сиротский институт на должность преподавателя русской словесности и законоведения, где сам проработал директором с 1854 по 1860 год. С энтузиазмом взявшись за любимую педагогическую работу, К. Д. Ушинский уже через полгода становится инспектором классов данного института. За короткий срок ему удалось изменить основы организации учебно-воспитательного процесса путем его демократизации, избавления от казенщины и обезличенности, а также искоренения в среде воспитанников процветавшего там воровства и кляузничества. Но наиболее важным на этом этапе жизни и деятельности К. Д. Ушинского стало его глубокое погружение не только в практику, но и в теорию педагогики. Все началось с того, что в одном из кабинетов института он нашел два опечатанных шкафа, в которых хранились и почти 20 лет не использовались книги, собранные одним из бывших инспекторов института, талантливым педагогом с трагической судь-

бой Егором Осиповичем Гугелем. Вот что писал К. Д. Ушинский об этой находке: «Это было в первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении. Этим двум шкафам я обязан в жизни очень, очень многим, и — Боже мой! — от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем вступил на педагогическое поприще! Человек, заведший эту библиотеку, был необыкновенный у нас человек. Это едва ли не первый наш педагог, который взглянул серьезно на дело воспитания и увлекся им. Но горько же и поплатился он за это увлечение. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, он мог несколько лет проводить свои идеи в исполнение; но вдруг обстоятельства изменились, — и бедняк-мечтатель окончил свою жизнь в сумасшедшем доме, бредя детьми, школой, педагогическими идеями. Недаром же после него закрыли и запечатали его опасное наследство» [15, с. 140–141].

Под впечатлением от «наследства», оставленного Е. О. Гугелем, К. Д. Ушинский пишет статью «О пользе педагогической литературы», впервые опубликованную в «Журнале для воспитания» в 1857 году, благодаря чему приобретает известность как неординарно мыслящий педагог. Следующие его статьи «О народности в общественном воспитании» и «Три элемента школы» на волне набиравшего силу в предреформенной России широкого общественно-педагогического движения сделали скромного инспектора классов из Гатчины известным на всю страну и сопоставимым по своему влиянию на педагогические умы с Н. И. Пироговым, опубликовавшим за год до этого статью «Вопросы жизни».

После знакомства и беседы во время поездки в Ниццу с императрицей Марией Александровной К. Д. Ушинский получает доверие к своим педагогическим взглядам и покровительство от монаршой особы. Более того, она просит его высказать свое мнение о воспитании наследника российского престола цесаревича Николая Александровича. К. Д. Ушинский отнесся к просьбе императрицы с большой ответственностью и в 1859 году написал и адресовал лично ей четыре письма «О воспитании наследника русского престола», которые

впервые были опубликованы А. Н. Острогорским лишь в 1908 году в «Собрании неизданных сочинений К. Д. Ушинского».

Успехи К. Д. Ушинского на педагогическом поприще были замечены и вышестоящим начальством, и он после долгих уговоров со стороны попечителя Санкт-Петербургского учебного округа Ивана Давыдовича Делянова в 1859 году дал согласие на престижную должность инспектора классов Смольного института, где вразрез с устоявшимися порядками стал активно внедрять свои новые педагогические идеи. Так, ему удалось: отменить в рамках образовательного процесса деление воспитанниц по происхождению на «благородных» и «неблагородных»; переработать учебный план и учебные программы, в результате чего сроки обучения сократились с 9 до 7 лет; содержание дисциплин приблизить к тому, что изучают в мужских средних заведениях. Приоритетным предметом стал родной язык, для чего в начальных классах для обязательного чтения была введена подготовленная Ушинским хрестоматия «Детский мир», а в дальнейшем большое внимание уделялось знакомству с лучшими образцами не только зарубежной, но и русской литературы. Важной частью реформ К. Д. Ушинского в Смольном институте стало открытие специального двухгодичного педагогического класса, где на первом году обучения девушки изучали общие вопросы педагогики, дидактику и методику, посещали и анализировали уроки в младших классах, а на втором году — планировали и проводили самостоятельные занятия под руководством опытных учителей.

Были и другие нововведения. В частности, К. Д. Ушинский стал проводить регулярные рабочие совещания педагогов, устраивал неформальные встречи у себя дома. Вот что писал об этих встречах публицист, писатель и педагог М. Л. Песковский: «На весь Петербург славились педагогические четверги Ушинского. В маленький флигелек Смольного монастыря... еженедельно собирались не только друзья его и помощники-сослуживцы по институту, но и все, кто живо интересовался педагогическими вопросами... Тут можно было узнать все, что есть нового и выдающегося в педагогической области по

части взглядов, методов и систем преподавания. Тут же... намечались, обсуждались, вырабатывались новые программы и планы преподавания, проектировались разные изменения и улучшения» [16, с. 58].

Получив признание и известность не только среди педагогической общественности, но и на государственном уровне, К. Д. Ушинский в марте 1860 года становится еще и редактором «Журнала Министерства народного просвещения», который до него, помимо официоза, публиковал статьи по различным гуманитарным наукам, а при нем стал одним из ведущих педагогических журналов страны, поддерживая и продвигая новые идеи и опыт в сфере образования. Сам К. Д. Ушинский за полтора года редакторской деятельности опубликовал в нем целый цикл своих статей, дающих направление развития русской школы, в том числе таких известных, как «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Проект учительской семинарии» и «Родное слово».

Как отмечает известный современный историк педагогики М. В. Богуславский, в то время «у Константина Дмитриевича явно выстраивается своеобразный магический квадрат: народность — общественность — религия — наука. Причем эти несущие основы не только взаимопроникают друг в друга, но и мыслимы лишь в комплексе» [17, с. 32].

Достигнув определенной вершины в профессиональной и научной деятельности, получая удовлетворение от работы, К. Д. Ушинский неожиданно сталкивается с неприятными жизненными обстоятельствами. Новый министр просвещения граф Е. В. Путятин снял его с должности редактора «Журнала народного просвещения», так как посчитал, что направленность публикаций данного издания не соответствует линии Министерства. В Смольном институте возник острый конфликт с начальницей М. П. Леонтьевой, которая радела за свое заведение, но не принимала радикальных нововведений К. Д. Ушинского. Кроме того, как и когда-то в Демидовском лицее, на К. Д. Ушинского начинают сыпаться кляузы и доносы, отчасти нашедшие отражение и в жалобе, которую подала на него и не-

которых приглашенных им преподавателей вышестоящему начальству М. П. Леонтьева. На эту жалобу К. Д. Ушинский дал подробное объяснение по каждому пункту [18]. Но это объяснение было, скорее, не оправданием, а обличением нелепости предъявляемых обвинений и протестом против посягательства на его добре имя. Тем не менее, всю эту несправедливость и подлость К. Д. Ушинский принял близко к сердцу, что в итоге сказалось на здоровье, проблемы с которым у него начались еще во время обучения в университете.

Веских формальных причин для увольнения К. Д. Ушинского из Смольного института не было, однако, для разрешения сложившейся конфликтной ситуации ему предложили вполне достойный уход. При участии императрицы Марии Александровны, ценившей К. Д. Ушинского и знавшей его с самой безупречной стороны, он, с сохранением всех материальных условий прежней работы, в апреле 1862 года был причислен к IV Отделению собственной Его Величества канцелярии, после чего был командирован за границу для изучения зарубежного опыта женского образования и подготовки руководства по педагогике, а также для лечения. В эту командировку ему дали возможность поехать со всей семьей: с женой и, тогда еще, пятью детьми.

В ходе этого заграничного этапа своей жизни, который продлился до 1867 года, К. Д. Ушинский познакомился с различными типами женских учебных заведений и, в целом, с состоянием образования в Бельгии, Германии, Италии, Франции и Швейцарии. Основными адресами его пребывания были швейцарский городок Веве, расположенный в живописном месте на берегу Женевского озера, и известный своим университетом, старинный немецкий город Гейдельберг. Здесь ему довелось познакомиться и пообщаться с Николаем Ивановичем Пироговым, которому еще в 1862 году он посвятил критическую статью «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова» и о встрече с которым мечтал, что подтверждают строки из письма Л. Н. Модзалевскому: «Завидую вам, что вы живете в одном городе с Н. И. Пироговым. Для него одного стоит поселиться на зиму в Гейдельберге. Я никогда не видел этого человека, но едва ли

есть кто-нибудь другой, которого я уважал бы более...» [19, с. 166].

Что касается публикаций заграничного периода жизни К. Д. Ушинского, то, пожалуй, самой известной стала написанная в форме писем статья «Педагогическая поездка по Швейцарии», а наиболее известной книгой — учебник для начального обучения «Родное слово», который вместе с хрестоматией «Детский мир» и Руководством к преподаванию по «Родному слову» пережили множество изданий.

Итоги своей командировки К. Д. Ушинский подвел в объемном аналитическом отчете, который в оригинале назывался «Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского».

Кроме того, как уже отмечалось, одним из поручений К. Д. Ушинскому от IV Отделения на командировочный период было составление руководства по педагогике. Он же понял это задание по-своему: не как написание учебника со сводом правил и положений, а как научное осмысление основ и принципов педагогики, исходя из систематизированных знаний о человеческой природе. За пять лет пребывания в Европе К. Д. Ушинский перечитал массу сочинений древних и современных ему ученых, сделал множество выписок и с этим багажом в 1867 году вернулся в Россию, где взялся за написание главного труда своей жизни «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», первый том которого вышел уже в 1868 году, а второй — в 1869 году.

Мы по сей день часто повторяем слова К. Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [20, с. 23], обычно сводя понимание этой фразы к физиологии и психологии человека, чему в основном и были посвящены два первых тома. Сам же К. Д. Ушинский подчеркивал, что к обширному кругу антропологических наук в заданном педагогическом контексте принадлежат «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая эко-

номия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова» [20, с. 22].

Как известно, третий том педагогической антропологии, в котором планировалось показать приложение изложенных ранее теоретических оснований к педагогической практике, К. Д. Ушинский не успел закончить. Отдельные его материалы на основе оставшихся черновиков впервые были опубликованы в 1908 году А. Н. Острогорским.

Любая наука, как и любая педагогическая система или учение, должны иметь под собой серьезное теоретическое основание. Педагогические теории своими корнями восходят из философии. Об этом говорил и К. Д. Ушинский, отмечая, что педагогика есть наука философская и требует единства идей. Не являясь явным сторонником какого-либо философского направления, он, тем не менее, сумел синтезировать в своем сознании близкие ему идеи и опыт и представить собственное концептуальное видение в виде целостного педагогического учения, благодаря чему его по праву называют основоположником научной педагогики в России.

Помимо научной работы в последние годы жизни К. Д. Ушинский занимался общественно-педагогической деятельностью: поднимал вопрос о необходимости открытия ремесленных школ в столицах; разрабатывал программы педагогических классов женских учебных заведений; несмотря на плохое здоровье, принял участие в съезде учителей народных училищ в Симферополе в 1870 году и др.

О том, что здоровье его «окончательно разбитое», К. Д. Ушинский говорил еще в 1961 году. Особо оно ухудшилось весной 1870 года после проведенной зимы в Санкт-Петербурге, сырой климат которого был ему противопоказан. Подлечившись по совету врачей в Крыму и возвращаясь в свое имение в Черниговской губернии, он узнает страшную весть о гибели во время охоты старшего сына Павла от нелепого случайного выстрела при перезарядке ружья. Для Константина Дмитриевича это стало сильным ударом, от которого он уже оправиться не смог.

Перевезя семью в Киев, К. Д. Ушинский в конце 1870 года в сопровождении сыновей Константина и Владимира вновь отправляется на лечение в Крым, но по дороге простыvает и вынужденно останавливается в Одессе из-за начавшегося воспаления легких. Вечером 21 декабря (по старому стилю), почувствовав кратковременное облегчение, Константин Дмитриевич попросил почитать ему «Ундину» В. А. Жуковского, после чего, по обыкновению, собрал всех детей, помолился вместе с ними, а затем спокойно уснул, навеки.

Заключение. Подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что К. Д. Ушинский прожил непростую, насыщенную событиями жизнь, которую условно можно разделить на несколько этапов: «материнская школа» в имении «Урочище Покровщина»; обучение в Новгород-Северской гимназии; обучение и подготовка магистерской диссертации в Московском университете; работа в Демидовском юридическом лицее; работа столональщиком в Министерстве внутренних дел и сотрудничество с журналами «Современник» и «Библиотека для чтения»; работа в Гатчинском сиротском институте, публикация статей в «Журнале для воспитания», женитьба на Н. С. Дорошенко, знакомство с императрицей Марией Александровной; работа в Смольном институте благородных девиц и редактором «Журнала народного просвещения», конфликт с начальницей института М. П. Леонтьевой; работа коллежским советником в канцелярии императора, командировка с целью изучения женского образования в Европе, подготовки Руководства по педагогике и лечения; научная, методическая и общественно-педагогическая деятельность в последние годы жизни.

На каждом этапе жизни К. Д. Ушинскому встречались люди, которые способствовали его становлению как человека и ученого-педагога. Это его мать Любовь Степановна; директор Новгород-Северской гимназии И. Ф. Тимковский и учитель истории М. Г. Ерофеев; профессора Московского университета Т. Н. Грановский и П. Г. Редкин; попечитель Московского учебного округа С. Г. Строганов; директор Демидовского юридического лицея и Гатчинского сиротского института П. В. Голохвастов; бывший инспектор

классов Гатчинского института Е. О. Гугель; попечитель Санкт-Петербургского учебного округа И. Д. Делянов; известный хирург и педагог Н. И. Пирогов; императрица Мария Александровна.

Все эти объективные жизненные обстоятельства, знакомства и встречи оказали прямое и опосредованное влияние на развитие способностей, формирование интересов и личностных качеств К. Д. Ушинского, его научную и педагогическую деятельность.

К. Д. Ушинский прожил всего 47 лет, но оставил после себя такое наследие, на которое у большинства людей не хватило бы и нескольких жизней. Как и другие гении, он опережал свое время, а потому многие современники его не понимали, завидовали ему и не давали реализовать на практике задуманное. Однако, как уже отмечено выше, было достаточное количество и тех, кто Константина Дмитриевича ценил, поддерживал в станов-

лении профессиональной карьеры и в плане принятия новых педагогических идей, понимая его уникальность и значение для отечественного образования.

Тексты К. Д. Ушинского создают ощущение, что они так же актуальны сегодня, потому как написанное им более полутура веков назад, дает ключи к решению нынешних проблем обучения и воспитания. Это касается и идеи народности, и обучения родному языку, и нравственного воспитания, и значения труда в жизни человека, и «архитектуры» современной дидактики, и многого другого. Можно с уверенностью утверждать, что Константин Дмитриевич Ушинский по праву не только считается основоположником научной педагогики России, но и посредством своего богатого теоретического наследия продолжает быть участником дискуссий по развитию современного отечественного образования.

Список источников

1. Рехневский Ю.С. Константин Дмитриевич Ушинский (некролог) // К.Д. Ушинский. Собрание сочинение. Т. 11. М.-Л.: АПН РСФСР, 1952. С. 402–429.
2. Чалый М.К. Воспоминания. Моя портретная галерея // Киевская старина. 1889. № 7. С. 437–448.
3. Фролков А.Ф. Константин Дмитриевич Ушинский: краткий биографический очерк. СПб.: типография М.М. Стасюлевича, 1881. 66 с.
4. Иванов А.Н. К.Д. Ушинский. Гимназист. Студент. Профессор. Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1973. 240 с.
5. Шайн Е.Г. Дата рождения К.Д. Ушинского // Педагогика. 2004. № 4. С. 63–64.
6. Груздев М.В., Новиков М.В. Дата рождения К.Д. Ушинского: завершение дискуссии // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1. С. 8–15.
7. Струминский В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. М.: Учпедгиз, 1960. 347 с.
8. Егоров С.Ф. К.Д. Ушинский. М.: Просвещение, 1977. 143 с.
9. Днепров Э.Д. Ушинский и современность. М.: ГУ ВШЭ, 2007. 232 с.
10. Модзалевский Л.Н. О народности воспитания по Ушинскому. Памяти Константина Дмитриевича Ушинского (по случаю 25-летия со дня кончины К.Д. Ушинского). СПб.: Общественная польза, 1896. С. 151–162.
11. Ушинский К.Д. Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии. Собрание сочинений. Т. 11. М.-Л.: АПН РСФСР, 1952.
12. Ушинский К.Д. Об окончании К.Д. Ушинским Новгород-Северской гимназии. Собрание сочинений. Т. 11. М.-Л.: АПН РСФСР, 1952. С. 245–247.
13. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. 368 с.
14. Гаврилова Т.Н. Судьба потомков К.Д. и Н.С. Ушинских // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 1. С. 7–11.

15. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо третье. Собрание сочинений. Т. 3. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. С. 87–254.
16. Песковский М.Л. К.Д Ушинский: его жизнь и педагогическая деятельность. Биографический очерк. Санкт-Петербург: типография Ю.Н. Эрлих, 1893. 80 с.
17. Богуславский М.В. Педагогическое мировоззрение К.Д. Ушинского // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 2(30). С. 27–35.
18. Ушинский К.Д. Объяснительная записка, представленная Ушинским членам совета воспитательного общества в ответ на предъявленные ему обвинения. Собрание сочинений. М.-Л.: АПН РСФСР, 1952. С. 317–326.
19. Ушинский К.Д. Письма К.Д. Ушинского к Л.Н. Модзалевскому. Собрание сочинений. Т. 11. М.-Л.: АПН РСФСР, 1952. С. 164–166.
20. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собрание сочинений. Т. 8. М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. 776 с.

References

1. Rehnevsky, Yu.S. (1952) *Konstantin Dmitrievich Ushinsky (obituary)*. K.D. Ushinsky. *Collected Works*, vol. 11. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 402-429. (In Russ.)
2. Chaly, M.K. (1889) Memories. My Portrait Gallery. *Kiev Antiquity*, no. 7, pp. 437–448. (In Russ.)
3. Frolkov, A.F. (1881) *Konstantin Dmitrievich Ushinsky: a brief biographical sketch*. St. Petersburg: M.M. Stasulevich Publishers. (In Russ.)
4. Ivanov, A.N. (1973) K.D. Ushinsky. *Gymnasium student. Student. Professor*. Yaroslavl: Verhne-Volzhskoe Publishers. (In Russ.)
5. Shain, E.G. (2004) Date of birth of K.D. Ushinsky. *Pedagogy*, no. 4, pp. 63–64. (In Russ.)
6. Gruzdev, M.V., Novikov, M.V. (2022) Date of birth of K.D. Ushinsky: End of discussion. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.)
7. Strouminsky, V.Ya. (1960) *Essays on the life and pedagogical activities of K.D. Ushinsky*. Moscow: Uchpedgiz Publishers. (In Russ.)
8. Egorov, S.F. (1977) K.D. Ushinsky. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.)
9. Dneprov, E.D. (2007) *Ushinsky and modernity*. Moscow: Publishing House of HSE. (In Russ.)
10. Modzalevsky, L.N. (1896) *On the Nationality of Education by Ushinsky. In Memory of Konstantin Dmitrievich Ushinsky (on the occasion of the 25th anniversary of the death of K.D. Ushinsky)*. St. Petersburg: Public Benefit, pp. 151–162. (In Russ.)
11. Ushinsky, K.D. (1952) Memories of teaching in Novgorod-Severskaya Gymnasium. *Collected Works*, vol. 11. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 45–58. (In Russ.)
12. Ushinsky, K.D. (1952) On K.D. Ushinsky's graduation from the Novgorod-Seversk Gymnasium. *Collected Works*, vol. 11. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 245–247. (In Russ.)
13. Lordkipanidze, D.O. (1950) *Pedagogical teaching of K.D. Ushinsky*. Moscow: Publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR. (In Russ.)
14. Gavrilova, T.N. (2014) The fate of the descendants of K.D. and N.S. Ushinsky. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 1, pp. 7–11. (In Russ.)
15. Ushinsky, K.D. (1948) Pedagogical trip to Switzerland. The third letter. *Collected Works*, vol. 3. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 87–254. (In Russ.)
16. Peskovsky, M.L. (1893) *K.D. Ushinsky: His Life and Pedagogical Activities. Biographical Sketch*. St. Petersburg: Publishing House of Y.N. Erlich. (In Russ.)
17. Boguславский, М.В. (2014) Pedagogical worldview of K.D. Ushinsky. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 2(30), pp. 27–35. (In Russ.)
18. Ushinsky, K.D. (1952) Explanatory note presented by Ushinsky to the members of the Board of the Educational Society in response to the charges brought against him. *Collected Works*, vol. 11. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 317–326 (In Russ.)
19. Ushinsky, K.D. (1952) Letters of K.D. Ushinsky to L.N. Modzalevsky. *Collected Works*, vol. 11. Moscow-Leningrad: APN Publishers, pp. 164–166. (In Russ.)
20. Ushinsky, K.D. (1950) *Man as a subject of upbringing. Experience of Pedagogical Anthropology*. *Collected works*, vol. 8. Moscow-Leningrad: APN Publishers. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 26.06.2023.

The article was submitted on 03.04.2023; approved after reviewing on 10.05.2023; accepted for publication on 26.06.2023.

Информация об авторах:

Иванов Евгений Вячеславович

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

Дидковская Виктория Генриховна

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

Information about the authors:

Ivanov Evgeniy Vyacheslavovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Didkovskaya Viktoriya Genrikhovna

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

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

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№ 2 (75) 2023



Подписано в печать 03.07.2023.

Формат 60x84¹/₈. Тир. 1000.

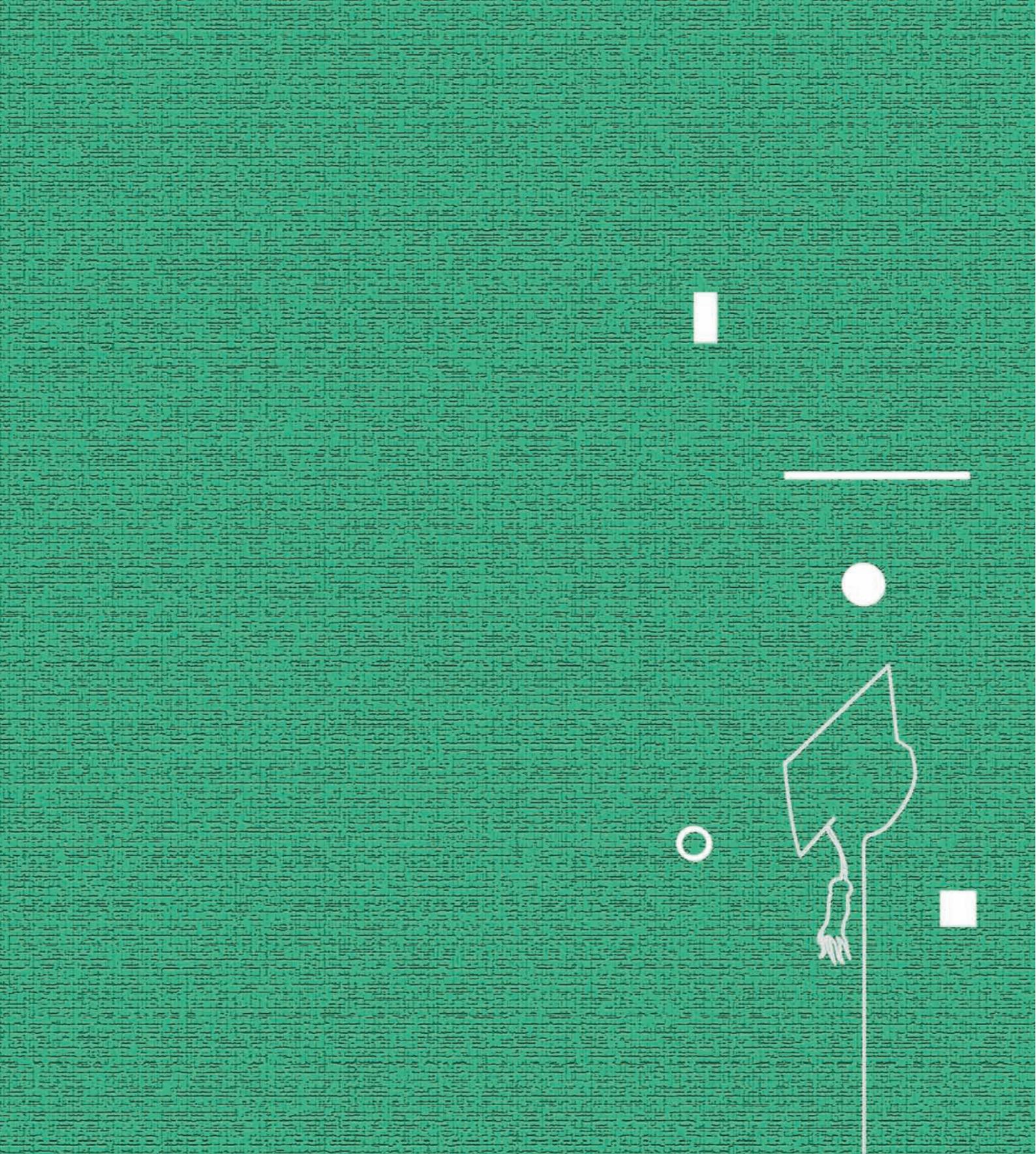
Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Cambria. ParaTere OpiumNew.

Отпечатано в типографии: ФГАОУ ДПО

«Академия Минпросвещения России»:

125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8., кор. 2а



www.apkpro.ru