

ISSN 1815-7041



Человек  
и

№3(76)

образование

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 официальном сайте ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» [arkpro.ru](http://arkpro.ru)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 85549 от 27.06.2023

#### Учредитель

ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

В издании публикуются материалы по следующим специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

#### Редакция:

**Марон Аркадий Евсеевич**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

**Королева Елена Геннадьевна**, ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

**Сергиенко Александра Юрьевна**, литературный редактор, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»;

**Мухлаева Татьяна Всеволодовна**, редактор иностранного текста, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России».

**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);

**Костенко Максим Александрович**, канд. социолог. наук, доцент, и.о. ректора ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

**Халадов Хож-Ахмед Султанович**, канд. философ. наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

**Абрамов Владимир Иванович**, канд. эконом. наук, ООО «МЭО» (Москва);

**Бабаев Дололтай Бабаевич**, д-р пед. наук, проф., Международный Кувейтский ун-т (Бишкек, Киргизия);

**Бордовский Геннадий Алексеевич**, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);

**Бровка Наталья Владимировна**, д-р пед. наук, проф., Белорусский гос. ун-т (Минск, Беларусь);

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

**Гелясина Елена Владимировна**, канд. пед. наук, доцент, УО «Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова» (Витебск, Беларусь);

**Гордашникова Ольга Юрьевна**, д-р эконом. наук, проф., ФГАНУ «ФИЦТО» (Москва);

**Долматов Александр Васильевич**, д-р пед. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург);

**Ени Валентина Вячеславовна**, д-р пед. наук, проф., Приднестровский гос. ун-т (Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);

**Илюшин Леонид Сергеевич**, д-р пед. наук, проф., СПбГУ (Санкт-Петербург);

**Королева Елена Геннадьевна**, отв. секретарь, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

**Кузнецов Андрей Николаевич**, канд. пед. наук, доцент, Центр воспитания и развития личности РАО (Москва);

**Монахова Лира Юльевна**, д-р пед. наук, доцент, ФГКВООУ ВО ВАС им. С. М. Буденного (Санкт-Петербург);

**Мухлаева Татьяна Всеволодовна**, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

**Поздеева Светлана Ивановна**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Томский гос. пед. ун-т» (Томск);

**Попов Виталий Викторович**, д-р пед. наук, доцент, Мичиганский ун-т (Энн-Арбор, США);

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

**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@arkpro.ru](mailto:man-educ@arkpro.ru)

**Адрес редакции:** 191119, Санкт-Петербург, ул. Чернышевского, 2.

**Сейтенова Салима Сагиновна**, канд. пед. наук, доцент, акад. Казахстанской академии пед. наук, Западно-Казахстанский ун-т им. М. Утемисова (Уральск, Казахстан);

**Сергиенко Александра Юрьевна**, канд. пед. наук, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (Москва);

**Сериков Владислав Владиславович**, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, ФГБНУ «ИСРО РАО» (Москва);

**Федорчук Юлия Михайловна**, д-р эконом. наук, доцент, ФГАНУ «ФИЦТО» (Москва);

**Фомина Наталья Александровна**, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина» (Рязань);

**Шамионов Раиль Мунирович**, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского» (Саратов).

#### **Редакционный совет:**

**Бешенков С.А.**, д-р пед. наук, проф., Академия социального управления, Москва;

**Гуриева С.Д.**, д-р психол. наук, проф., СПбГУ, Санкт-Петербург;

**Калашникова М.Б.**, д-р психол. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;

**Ковальчук О.В.**, д-р пед. наук, проф., ректор ГАОУ ДПО ЛОИРО, Санкт-Петербург;

**Кузнецова А.Г.**, д-р пед. наук, ТОГУ, Хабаровск;

**Попова Н.В.**, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «СПбПУ», Санкт-Петербург;

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

**Резинкина Л.В.**, д-р пед. наук, АОУ ВО ЛО «ГИЭФПТ», Ленинградская область, Гатчина;

**Синенко В.Я.**, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, НИПКиПРО, Новосибирск;

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

**Соколова И.И.**, д-р пед. наук, проф., ФГК ВОУВО ВАС им. С.М. Буденного, Санкт-Петербург;

**Спасенников В.В.**, д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «БГТУ», Брянск;

**Тарасов С.В.**, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, ректор РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург;

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

**Шерайзина Р.М.**, д-р пед. наук, проф., НовГУ, Великий Новгород;

**Шилова О.Н.**, д-р пед. наук, проф., СПб АППО, Санкт-Петербург;

**Шкляр А.Х.**, д-р пед. наук, проф., иностранный член РАО, Минск (Республика Беларусь).



# MAN AND EDUCATION

ISSN 1815-7041

№ 3 (76)  
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.

The full electronic version of the publication is available in open access in the RSCI system on the eLIBRARY.ru platform and on the official website of Academy of the Ministry of Education of Russia [apkpro.ru](http://apkpro.ru)

Registration certificate PI No. FS77 – 85549 dated 27.06.2023

#### Founder

The Academy of Ministry of education of the Russian Federation

The journal publishes materials on the following specialties:

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

#### Editorial Staff:

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

**Butenko Ekaterina Vladlenovna**, typesetting.

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);

**Kostenko Maxim Aleksandrovich**, PhD, Assoc. Prof., FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);

**Khaladov Khozh-Akhmed Sultanovich**, PhD, Assoc. Prof., 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., FIDTE (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 Gennadiyevna**, Executive Secretary, PhD, FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);

**Kuznetsov Andrey Nikolaevich**, PhD, Assoc. Prof., Center for Education and Personality Development of RAE (Moscow);

**Monakhova Lira Yulyevna**, Dr.Sc., Assoc. Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg);

**Mukhlaeva Tatiana Vsevolodovna**, PhD, FSAEE APE «Academy of Ministry of Education of Russia» (Moscow);

**Pozdeeva Svetlana Ivanovna**, Dr.Sc., Prof., Tomsk State Pedagogical University (Tomsk);

**Popov Vitaliy Viktorovich**, Dr.Sc., Assoc. Prof., University of Michigan (Ann Arbor, USA);

**Rustamov Farrukh Abbas oglu**, Dr.Sc., Prof., Azerbaijan State Pedagogical University (Baku, Azerbaijan);

**Seitenova Salima Saginovna**, PhD, Assoc. Prof., Acad. of Kazakhstan Academy of Ped. Sciences, M. Utemisov West Kazakhstan University (Uralsk, Kazakhstan);

**Sergienko Aleksandra Yuryevna**, PhD, FSAEE APE «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., FIDTE (Moscow);

**Fomina Natalya Alexandrovna**, Dr.Sc., Prof., S.A. Yesenin Ryazan State University (Ryazan);

***Editorial Council:***

**Beshenkov Sergey Alexandrovich**, Dr.Sc., Prof., Academy of Social Management (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., LRIED (St. Petersburg).

**Kuznetsova Alla Gennadievna**, Dr.Sc., Assoc., Pacific State University (Khabarovsk).

**Popova Nina Vasilievna**, Dr.Sc., Prof., SPb Polytechnic University (St. Petersburg).

**Prikot Oleg Georgievich**, Dr.Sc., Prof., NRU HSE in St. Petersburg (St. Petersburg).

**Rezinkina Liliya Vladimirovna**, Dr.Sc., Prof., GIEFPT, Leningrad Region, Gatchina.

**Sinenko Vasily Yakovlevich**, Dr.Sc., Prof., Academ. of RAE, Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators (Novosibirsk).

**Sobkin Vladimir Samuilovich**, Dr.Sc., Prof., Acad. of RAE, Psychological Inst. RAE (Moscow).

**Sokolova Irina Ivanovna**, Dr.Sc., Prof., Military Academy of Communications (St. Petersburg).

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

**Tarasov Sergey Valentinovich**, Dr.Sc., Corr. member of RAE, A.I. 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).



**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Крупченко А.К., Вотинцев А.В., Карпухина А.А.</b> Вектор иноязычного профессионального образования – российская гражданская идентичность .....	09
<b>Суханова О.Н.</b> «Школа Минпросвещения России»: от концептуальных установок к готовности классных руководителей к реализации .....	19
<b>Ачкасова О.Г., Гавриков А.Л., Омарова Н.Ю.</b> Стратегия развития экосистемы дополнительного профессионального образования вуза в контексте цифровой трансформации высшего образования .....	31
<b>Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Лукьянович А.В.</b> Критериальные основания перераспределения полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами власти субъектов Российской Федерации .....	39
<b>Носкова Т.Н., Яковлева О.В.</b> Ценности образования в эпоху цифровизации и стратегии образовательной деятельности студентов .....	49
<b>Мансурова С.Е., Табаровская К.А.</b> Стандартизация содержания общего образования и требований к результатам обучения: исторический подход .....	58

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА**

<b>Хачатурова К.Р., Гавриков А.Л., Дидковская В.Г.</b> Профессиональная творческая активность педагогов как полидисциплинарная проблема .....	67
<b>Гордашникова О.Ю.</b> Развитие цифровых компетенций современного педагога общеобразовательной организации .....	76
<b>Надточий Ю.Б.</b> Профессиональное выгорание педагогов: причины и факторы риска .....	85
<b>Пинегина А.А.</b> Развитие компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» молодого учителя через внутрикорпоративное обучение .....	93

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ**

<b>Радионова Н.Ф., Швецова И.В.</b> Особенности организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования .....	101
<b>Панасюк В.П., Монахова Л.Ю., Шерайзина Р.М.</b> Цифровая зрелость индивида как оценка его цифровой компетентности: виды и уровни .....	110

**Смирнова З.Ю., Каменский А.М., Евстафьева Е.И.**  
Образовательные практики использования электронного  
учебно-методического комплекса «Лаборатория смыслового чтения» ..... 119

**Ильина С.П., Шурилова Т.Б.**  
Современные учебные издания для вуза: возможные виды  
и требования ..... 126

## **ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

**Вотинцев А.В.**  
Событийный подход в формировании гражданской  
идентичности молодежи ..... 135

**Савинова А.Е., Шерайзина Р.М., Аверкин В.Н.**  
Роль ранней профессиональной ориентации  
при формировании личности дошкольника ..... 142

**Степихова В.А.**  
Реализация воспитательного потенциала урочной деятельности  
как ресурс достижения личностных результатов в соответствии  
с требованиями федеральных стандартов ..... 150

**Лях Ю.А., Усков С.В., Александрова М.В.**  
Исследование педагогического общения как фактора  
социализации старшеклассников ..... 161

**Радомская О.И., Скворцова Т.П., Моторин А.В.**  
Обеспечение культурологической безопасности обучающихся  
в процессе их культурно-творческого развития на внеурочных  
занятиях в общеобразовательной школе ..... 168

## **НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ**

**Тюнников Ю.С., Головина И.В., Афанасьева Т.П., Разумовский В.А.**  
Концептуальные основы прогнозирования обеспечения педагогическими  
кадрами региональной системы общего образования ..... 175

**MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION**

<b>Krupchenko A.K., Votintsev A.V., Karpukhina A.A.</b> Vector of foreign language vocational education – Russian civil identity .....	09
<b>Sukhanova O.N.</b> “School of the Ministry of Education of Russia”: from conceptual attitudes to class teachers’ readiness to implement the project .....	19
<b>Achkasova O.G., Gavrikov A.L., Omarova N.Yu.</b> Strategy of development of ecosystem of university additional professional education in the context of digital transformation of higher education .....	31
<b>Maron A.E., Monakhova L.Yu., Lukyanovich A.V.</b> Criteria bases for redistribution of powers in the field of education between local government bodies and authorities of the Russian Federation subjects .....	39
<b>Noskova T.N., Yakovleva O.V.</b> Values of education in the era of digitalization and strategies for students’ learning activities .....	49
<b>Mansurova S.E., Tabarovskaya K.A.</b> Standardization of the content of general education and requirements for learning outcomes: a historical approach .....	58

**LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING**

<b>Khachaturova K.R., Gavrikov A.L., Didkovskaya V.G.</b> Professional creative activity of teachers as a multidisciplinary problem .....	67
<b>Gordashnikova O.Yu.</b> Development of digital competencies of a modern teacher of a general education organization .....	76
<b>Nadtochiy Yu.B.</b> Teachers’ professional burnout: causes and risk factors .....	85
<b>Pinegina A.A.</b> Development of young teacher’s competence "Self-organization and self-development" through intercorporate training .....	93

**EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES**

<b>Radionova N.F., Shvetsova I.V.</b> Features of organization of children of different ages communities in the system of additional education .....	101
<b>Panasyuk V.P., Monakhova L.Yu., Sherayzina R.M.</b> Digital maturity of an individual as an assessment of his digital competence: types and levels .....	110
<b>Smirnova Z.Yu., Kamensky A.M., Evstafyeva E.I.</b> Educational practices of using electronic teaching and methodical resource «Laboratory of semantic reading» .....	119
<b>Ilina S.P., Shurilova T.B.</b> Modern educational publications for the university: possible types and requirements .....	126

## EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

<b><i>Votintsev A.V.</i></b> Event-based approach in formation of young people civic identity .....	135
<b><i>Savinova A.E., Sherayzina R.M., Averkin V.N.</i></b> The role of early occupational guidance in preschooler personality formation .....	142
<b><i>Stepikhova V.A.</i></b> Implementation of educational potential of class activities as a resource for achieving personal results required by Federal standards of education .....	150
<b><i>Lyakh Yu.A., Uskov S.V., Alexandrova M.V.</i></b> Study of pedagogical communication as a factor of socialization of high school students .....	161
<b><i>Radomskaya O.I., Skvortsova T.P., Motorin A.V.</i></b> Ensuring students' culturological safety in the process of their cultural and creative development in extracurricular classes at school .....	168

## SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

<b><i>Tyunnikov Yu.S., Golovina I.V., Afanasieva T.P., Razumovsky V.A.</i></b> Conceptual basis for forecasting staffing in the regional system of general education .....	175
--	-----

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.54884/S181570410028079-1

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ВЕКТОР ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – РОССИЙСКАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ

*Анна Константиновна Крупченко<sup>1</sup>✉, Андрей Владимирович Вотинцев<sup>2</sup>,  
Анна Александровна Карпухина<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

<sup>1</sup>✉ [annakrupchenko@mail.ru](mailto:annakrupchenko@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1265-5624>

<sup>2</sup> [avvotintsev@mail.ru](mailto:avvotintsev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

<sup>3</sup> [ann.karpukhina@gmail.com](mailto:ann.karpukhina@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-4986-280X>

**Аннотация.** Статья рассматривает ценностно-целевые стратегии модернизации иноязычного профессионального образования в условиях выхода России из Болонского процесса. Целью исследования стал выбор вектора развития иноязычного профессионального образования с позиций сохранения всего позитивного и приемлемого, а также пересмотр ряда постулатов, не учитывающих ценностно-целевые, нормативные и духовно-нравственные основы российской образовательной политики. Исследовательский инструментарий включал наряду с теоретическими методами, основанными на традиционных российских ценностях, эмпирические методы анкетирования, опроса и наблюдения за процессом иноязычного образования в ряде вузов страны. Новизна исследования состоит в обновлении целей иноязычного профессионального образования, ценностные ориентиры которого направлены на формирование, сохранение и укрепление российской гражданской идентичности у будущих специалистов в процессе иноязычного профессионального образования. Эти ориентиры представлены отечественной концепцией «Аксиология иноязычного образования» и методологией «Профессиональная лингводидактика», способствующими становлению и развитию научно-образовательного суверенитета России. Данные научные направления доказали свою перспективность в процессе их трансформации в инновационную практику образовательных программ и курсов. Синергия духовно-нравственных ценностей в рамках аксиологии иноязычного образования и профессиональных компетенций специалиста, формируемых в контексте профессиональной лингводидактики, создает условия для проявления российской гражданской идентичности и профессионального самосовершенствования будущих специалистов в процессе равноправного взаимовыгодного научно-экономического партнерства в многополярном мире.

**Ключевые слова:** Болонская система, национальная система высшего образования, научно-образовательный суверенитет, аксиология иноязычного образования, профессиональная лингводидактика, российская гражданская идентичность.

**Финансирование:** работа выполнена в рамках государственного задания по теме НИР «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400075–5.3.1).

**Для цитирования:** Крупченко А. К., Вотинцев А. В., Карпухина А. А. Вектор иноязычного профессионального образования — российская гражданская идентичность // Человек и образование. 2023. № 3. С. 9–18. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028079-1>.

## MODERN PROBLEMS OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Original article

### VECTOR OF FOREIGN LANGUAGE VOCATIONAL EDUCATION – RUSSIAN CIVIL IDENTITY

*Anna K. Krupchenko*<sup>1✉</sup>, *Andrey V. Votintsev*<sup>2</sup>, *Anna A. Karpukhina*<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

<sup>1✉</sup> [annakrupchenko@mail.ru](mailto:annakrupchenko@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1265-5624>

<sup>2</sup> [avvotintsev@mail.ru](mailto:avvotintsev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5888-9701>

<sup>3</sup> [ann.karpukhina@gmail.com](mailto:ann.karpukhina@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-4986-280X>

**Abstract.** The article considers value-target strategies for modernization of foreign language vocational education in the context of leaving the Bologna process. The aim of the study was to choose the vector for modernization of foreign language professional education in Russia from the standpoint of preserving all that is positive and acceptable for the development of foreign language vocational education and revision of a number of postulates that do not fully take into account the value-target normative and spiritual and moral foundations of the Russian educational policy. The research methods included, along with the methodological position of preserving and strengthening the best traditions of Russian education, empirical methods of questioning and monitoring the process of foreign language education. The novelty of the study lies in updating the goals of foreign language vocational education, the value orientations of which are aimed at the formation, preservation and strengthening of future specialist Russian civic identity. They are presented by the domestic methodologies “Axiology of foreign language education” and “Professional linguodidactics” that contribute to the formation and development of scientific and educational sovereignty in Russia. These scientific areas have proven their promise in the process of their transformation into innovative practice of educational programs and courses. The synergy of spiritual and moral values, formed within the framework of the axiology of foreign language education, and the professional competencies of a specialist, formed in the context of the methodology of professional linguodidactics, creates conditions for manifestation of Russian civic identity and future specialist personal self-improvement in the process of equal mutually beneficial scientific and economic partnership in the multipolar world.

**Keywords:** Bologna system, national system of higher education, scientific and educational sovereignty, axiology of foreign language education, professional linguodidactics, Russian civil identity.

**Financing:** the work was performed within the framework of the state task on «Research of value orientations of pedagogical workers» (registration number 1023012400075–5–5.3.1)

**For citation:** Krupchenko A. K., Votintsev A. V., Karpukhina A. A. Vector of foreign language vocational education — Russian civil identity // *Man and Education*. 2023; (3): 9–18. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028079-1>

**Введение.** Выход России из Болонской системы способствует созданию в нашей стране собственной уникальной системы образования будущего, которая предоставит максимальное пространство возможностей для каждого студента [1] и создаст условия обретения ею научно-образовательного суверенитета. Научно-образовательный суверенитет — это уникальная способность нашей научно-педагогической школы воспитывать и формировать ученых и специалистов мирового уровня с широким кругозором, фундаментальными познаниями, независимым интеллектом и мощной творческой

интуицией [2]. Это не отказ от многостороннего сотрудничества, открытости и гибкости. Это приверженность идеям гуманизма, духовно-нравственным ценностям родной культуры, принципам российской гражданской идентичности и равностатусности. Закономерно рассматривать заявленную цель на примере гуманитарных наук, которые изучают человека в сфере его духовной, нравственной, общественной и культурной деятельности [3]. Речь идет о ценностно-целевых основах личностного и гражданского воспитания молодежи, фундамент которых закладывается гуманитарными науками [4].

Дисциплина «Иностранный язык» (ИЯ), на примере которой рассматриваются ценностно-целевые задачи реформирования высшего образования, являясь гуманитарным предметом, обязательным на всех уровнях и для всех направлений подготовки, призван выполнять эту гуманитарную миссию в формировании личности будущего специалиста-профессионала в любой области знаний.

Теоретическая база исследования исходила из ключевых положений отечественного образования, представляющего собой социокультурный институт, имеющий высокую репутацию в мировом образовательном пространстве. Исследователь Л. В. Хведченя в этой связи обращает внимание на историческую миссию российских университетов и ее уникальную роль в формировании особого просветительского духа, где честь, нравственность и внутренняя человеческая независимость ценились не менее профессиональных знаний [5]. Выделенные ценности воспитания — поиск истины, уважение к разуму, стремление к совершенствованию и идеалу, идейность, готовность служить на благо общества — определяют основу традиционных российских ценностей, создающих национальный уклад жизни, который представлен в образовательном процессе гуманитарных дисциплин. Исследователь Замараева Е. И. убеждает в приоритетности их изучения, так как характеристики гуманитарного знания представляют собой фундамент формирования у молодежи социального интеллекта, патриотизма, гражданской и личной ответственности [4].

Вопрос образования является крайне важным для будущего развития страны. В публикациях по итогам проведения Международного форума «Аксиология иноязычного образования в контексте педагога будущего» указывается, что система ценностей, формируемая сегодня у студентов (будущих учителей иностранного языка) в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузах, на долгие годы будет определять содержание мировоззренческого поля, направленного на формирование личности обучающегося, его российской гражданской идентичности. Реализуясь в качестве набора жизненных принципов, данная система будет выступать основой социальной регуляции, определяя содержание (иноязычного) образования будущего [6]. Именно поэтому к проблеме формирования системы ценностей будущего специалиста (педагога) в настоящее время приковано внимание профессионально-педагогической общественности. На эти цели направлены документы государственной образовательной политики, среди которых:

— Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации

за рубежом». Концепция нацелена на международное культурно-гуманитарное сотрудничество, которое призвано создавать благоприятные условия для реализации внешнеполитических задач, способствовать налаживанию конструктивного диалога и преодоления разногласий с партнерами [7];

— «Основы государственной культурной политики», которые определяют теоретико-нормативную базу реформирования национальной системы высшего образования. В документе подчеркивается, что государственная культурная политика призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплочения российского общества, повышения качества жизни в Российской Федерации [8].

Заявленные аксиологические стратегии государственной образовательной политики стали целевыми ориентирами в поиске нового вектора современного иноязычного профессионального образования.

**Методология исследования** носит многосторонний и комплексный характер.

Лонгитюдному исследованию подлежали:

— методологические основы отечественной системы иноязычного профессионального образования, обращенные к решению актуальных задач в условиях становления научно-образовательного суверенитета России через реализацию таких научных направлений, как аксиология иноязычного образования и методология профессиональной лингводидактики;

— анализ ценностных ориентиров иноязычного образования с учетом исторической перспективы российского высшего образования и современного взгляда на ее целевую установку — межкультурную коммуникацию, идеология которой изменяется в контексте требований равностатусности и паритетности культур.

**Методы исследования и его экспериментальная база** включали:

— опрос студентов и педагогов Российского университета дружбы народов (РУДН), Российской международной академии туризма (РМАТ), Университета науки и технологий МИСиС (МИСиС), Финансового университета при правительстве Российской Федерации (Финуниверситете) и других вузов по проблемам реализации целевой задачи иноязычного профессионального образования;

— наблюдение за акцентуацией на ценностном компоненте иноязычного образования в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), МИСиС, Финуниверситете, Высшей школе экономики (ВШЭ), РУДН, РМАТ и др.;

— анкетирование участников 5-й Международной научно-практической конференции «Проблемы

лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе», проведенной в Московском государственном технологическом университете им. Н. Э. Баумана для преподавателей и студентов из 40 высших учебных заведений России, а также из университетов Китая и ЮАР по ценностно-целевым вопросам организации и методического обеспечения иноязычного профессионального образования (табл. 1).

Анализ результатов исследования. Из таблицы 1 видно, что центральной идеей стала ценностно-целевая установка обучения иностранному языку, акцентирующая внимание на формировании межкультурной компетенции в курсе обучения иностранному языку, ориентированной на культуру и ценности стран изучаемого иностранного языка. Преимущественное использование зарубежных учебников как в методической подготовке, так и в процессе преподавания иностранного языка специальности, обязательный ориентир на нормативную базу европейского образования [9] — все отвечало требованиям Болонской системы как носителя европейских ценностей вузовского образования. В разряд планируемых результатов включены в основном компетенции «soft skills», ориентированные на работу в команде и межкультурную коммуникацию.

Результаты опроса преподавателей иностранных языков в РУДН, МИСиС, Финуниверситете, РМАТ и других вузах в течение последних двух лет говорят о недостаточном включении в учебный процесс ориентиров на современные документы языковой образовательной политики России, характеризующие аксиологические стратегии иноязычного образования в современных условиях технологически развивающейся национальной экономики.

Наблюдения за образовательным процессом в ряде вузов страны (МПГУ, МИСиС, Финуниверситет), анализ выступлений на конференциях в ВШЭ, РУДН, РМАТ, мастер-классов в МПГУ и МГТУ им. Н. Э. Баумана и научных семинаров, проводимых в МИСиС и Финуниверситете преподавателями МГУ, показали, что ценностно-целевой установкой остается ориентир на преимущества зарубежного образования. Такая позиция обосновывается использованием оригинальных первоисточников (учебники западных издательств, оригинальная периодическая литература) как по методике преподавания иностранного языка, так и с позиции образовательного контента.

Результаты исследований, проведенных в рамках реализации проекта РФФИ «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего», показали, что педагоги и студенты самой важной считают компетенцию педагога, связанную с формированием уважения и толерантности к культуре страны изучаемого языка [6]. При этом духовно-нравственным ценностям было уделено значительно меньше внимания. Отметим в этом

контексте научную позицию профессора Н. Д. Гальсковой, рассматривающей социально-педагогический компонент цели обучения иностранным языкам как заказ общества и государства к языковому образованию с учетом принятой в обществе системы ценностей [10]. Реальный ценностно-целевой акцент указывал на требования Болонской системы, так как университеты стран, входящих в нее, должны были быть носителями европейского сознания и европейских культурных ценностей. Сохраняющийся более 20 лет в системе иноязычного образования ориентир на носителя языка как обладателя не только лингвистических особенностей, но и культурных и мировоззренческих ценностей другой страны в качестве цели обучения иностранному языку противоречит современной цели образования, ориентированной на сохранение и укрепление российской гражданской идентичности у обучающегося. Выявленные целевые проблемы обосновывают необходимость реформирования иноязычного профессионального образования.

Выход из Болонской системы открывает возможность реализации отечественной концепции «Аксиология иноязычного образования», развивающейся с 2013 года и выдвигающей идею изменения идеологии межкультурной коммуникации на равноправную профессиональную межкультурную коммуникацию [11].

Н. В. Барышников в своем учебнике «Основы профессиональной межкультурной коммуникации» представляет «идеальную модель межкультурной коммуникации, партнеры которой наделены одинаковыми полномочиями, уравниваются в правах» [12, с. 25]. Изменение вектора обучения иностранному языку продиктовано существующей излишней акцентуацией на культуре страны изучаемого языка, нередко демонстрирующей ее «преимущества», выполняя функции «мягкой силы». При этом рассмотрение равноправной межкультурной коммуникации в качестве императива современной языковой образовательной политики создает условия для будущих специалистов на равных контактировать с представителями других культур, учитывая особенности каждой культуры, устремленность к эффективному взаимодействию в многополярном мире, к успешному взаимовыгодному экономическому партнерству.

Переосмысление в пользу паритетности культур, несомненно, требует практической реализации сдвига в целевой установке и может служить привлечению в учебный процесс стратегий и тактик равноправной профессиональной межкультурной коммуникации, предложенных профессором Н. В. Барышниковым. Разработанные им методические приемы владения способами ответа на рабулистические стратегии атак вооружают

**Ценностно-целевое реформирование иноязычного профессионального образования**

	<i>Вопрос</i>	<i>Вариант 1</i>	<i>Вариант 2</i>	<i>Вариант 3</i>	<i>Вариант 4</i>
1.	Какова цель обучения ИЯ в неязыковом вузе РФ?	обучение видам речевой деятельности	формирование межкультурной компетенции	формирование профессиональной компетенции	другая
	Результат	15 %	50 %	35 %	–
2.	Какие учебники по методике обучения ИЯ вы используете? (укажите авторов учебников)	Соловова Е. Н.	Щукин А. Н.	Гальскова Н. Д.	зарубежные авторы
	Результат	20 %	15 %	5 %	60 %
3.	Какие учебники по иностранному языку специальности вы используете?	зарубежные	русские	другие	
	Результат	45 %	25 %	30 %	–
4.	На какие нормативные требования иноязычного профессионального образования вы ориентируетесь?	ФГОС ВО «Лингвистика»	профессиональный стандарт	общеευропейские компетенции	другие
	Результат	70 %	10 %	70 %	–
5.	Какими требованиями языковой образовательной политики вы руководствуетесь?	Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»	концепция гуманитарной политики РФ за рубежом	основы государственной культурной политики	Указ «О стратегии национальной безопасности РФ»
	Результат (опроса)	10 %	5 %	5 %	10 %
6.	Назовите компетенции ФГОС, которые вы включаете в разрабатываемую вами программу?	УК-3 Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)	УК-5 Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	другие
	Результат	50 %	20 %	50 %	–

обучающихся лингвистическими средствами обеспечения равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации, которые представляют собой гуманитарные технологии, востребованные современной системой иноязычного профессионального образования [12].

Гуманитарная миссия формирования личности будущего специалиста-профессионала средствами иностранного языка — междисциплинарная задача высшего образования. Гуманитарные науки часто отождествляются с общественными науками, иногда противопоставляются естественным и точным наукам. В контексте профессиональной лингводидактики — методологии иноязычного профессионального образования — иностранный язык и технические науки зачастую представляют собой единое целое — симбиоз гуманитарного и естественно-научного.

Профессиональная лингводидактика характеризуется междисциплинарностью, в которой иностранный язык выступает интегрантом — средством выражения содержания, в том числе и технической дисциплины, о которой идет речь на иностранном языке. В решение поставленной задачи формирования национальной системы высшего образования предлагается включить в контексте иноязычного профессионального образования методологию профессиональной лингводидактики как отечественную теорию и практику обучения иностранному языку для профессиональных целей. Разработанные аксиологические ориентиры — ключевые принципы и показатели специфических характеристик профессиональной лингводидактики (ПЛД) — в современных условиях выхода из Болонского процесса позволяют обратиться к научным разработкам, нацеленным на ценности и интересы отечественной экономики, создающим возможность реализации личностных и профессиональных потребностей российской молодежи.

Заявленные приоритеты ПЛД, отражающие направленность на профессиональный контекст и ориентир на формирование компетенций, прописанных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, представлены «5-И» концептуальными компонентами [13]:

1. *Интеграция* содержания обучения ИЯ и профильной дисциплины.

2. *Интеракция* — взаимодействие мотивированного обучающегося с компетентным преподавателем ИЯ и преподавателем (специалистом) профильной дисциплины.

3. *Иноязычная профессионализация* — динамика профессионального роста личности специалиста в процессе иноязычного образования.

4. *Интернационализация* — вовлеченность специалиста в глобальный мир поликультурной профессиональной коммуникации.

5. *Индивидуализация/идентификация* — развитие профессиональной идентичности лингвиста.

При этом зарубежные подходы, например, «Английский для специальных целей» (English for specific purposes — ESP), акцентируют внимание на следующих «4-И» концептуальных компонентах:

1. *Involvement* in all types of training activities — вовлечение во все виды обучения.

2. *Interaction* in group work and cooperation with the teacher, etc. — взаимодействие в групповой работе и сотрудничество с педагогом и др.

3. *Individualization* — manifestation of the personality in training — проявление своей личностной характеристики в обучении.

4. *Independence* — the ability to choose the style of learning — способность выбора своего стиля обучения.

Данные ключевые компоненты напрямую не указывают на связь с профессией, а ориентируют на базовые концепты обучения иностранному языку [14].

Научно-практическая обоснованность ПЛД выполнять задачу отечественной методологии обучения иностранному языку для профессиональных целей подтверждается результатами более чем пятнадцатилетнего опыта ее реализации в рамках:

— многочисленных научных исследований, результаты которых показаны в том числе в монографиях и статьях, опубликованных в России, ближнем и дальнем зарубежье [6; 15];

— объединения в научную школу «Профессиональная лингводидактика» ученых, консолидирующих свои взгляды для развития ПЛД через исследования аспирантов, участие в научных проектах, конференциях, форумах и публикациях [16];

— трансформации научных исследований в инновационную практику курсов повышения квалификации, проводимых в АПК и ППРО с 2010 года [17], и программы «Профессиональная лингводидактика» в НИТУ МИСиС, участвующем в пилотном проекте по реформированию системы высшего образования (Указ Президента РФ № 343 от 12 мая 2023 г.). Проведение данного курса позволяет студентам-лингвистам заниматься исследованиями междисциплинарного процесса обучения иностранному языку и специальности, овладевать перспективными профессионально-методическими компетенциями будущего педагога-лингвиста для работы не только в языковых, но и в неязыковых вузах, готовя студентов проявить свою профессиональную и гражданскую идентичность, в том числе и на международной арене [17; 18].

**Заключение.** Сегодня иностранный язык, в особенности английский язык в статусе международного, является универсальной дисциплиной, которая несет информацию для всех сфер науки и экономики. Это учебная дисциплина, которая изучается на всех уровнях и направлениях профессиональной

подготовки. Как носитель гуманитарного знания, она создает фундамент аксиологической основы личностного и гражданского воспитания молодежи в контексте аксиологии иноязычного образования. Как носитель профессионального знания, она способствует формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста в рамках профессиональной лингводидактики. Проведенный анализ инновационного понятия «аксиология иноязычного образования» констатирует продвижение аксиологии в осмыслении и развитии таких направлений, как: ценности личностных характеристик обучающегося как субъекта познания, культуры, социума; совокупность ценностных смыслов процесса обучения и др., которые актуализировали включение аксиологического подхода в программы обучения иностранному языку, привели к идее введения курса «Аксиология иноязычного образования» в процесс высшего образования.

Анализ состояния иноязычного педагогического образования показал, что именно аксиология может выступить нравственным регулятором

между социальными потребностями и образовательной системой, ориентиром, трансформирующим цели государственной образовательной политики в метапредметные и предметные задачи учебных дисциплин, в том числе и дисциплины «Иностранный язык».

Рассмотренные в данном исследовании отечественные направления аксиологии иноязычного образования и методологии профессиональной лингводидактики могут стать векторами формирования уникальной суверенной отечественной системы образования, так как они ориентированы на ценности отечественного образования, направлены на формирование равностатусной профессиональной межкультурной компетенции, открывающей возможность будущему специалисту представлять научному и профессиональному сообществу облик современного профессионала нашей страны, демонстрирующего результаты своей инновационной деятельности на международной арене, владея иностранным языком для профессиональной коммуникации и проявляя свою российскую гражданскую идентичность.

#### Список источников

1. Васильева А. Минобрнауки подтвердило «Ъ» намерение отказаться от Болонской системы // Коммерсантъ. 2022. 24 мая. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5367629?tg> (дата обращения: 23.06.2023).
2. Миронов С.М. Мы обязаны защитить научно-образовательный суверенитет России // Миронов. 6 октября, 2020. URL: <https://mironov.ru/moya-pozitsiya/my-obyazany-zashhitit-nauchno-obrazovatelnyj-suverenitet-rossii/> (дата обращения: 23.06.2023).
3. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям (окончание) // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4. С. 104–110.
4. Замараева Е.И. Проблемы гуманитарного знания в эпоху тотальной цифровизации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № 4. С. 45–50. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-4-45-50.
5. Хведченя Л.В. Содержание иноязычного образования: история и современность: монография. Минск: Издательский центр БГУ, 2002. 275 с.
6. Аксиология иноязычного педагогического образования: монография // по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков. Москва, 6–7 декабря 2019 г. / Ариян М.А. и др.; под ред. А.К. Крупченко, С.В. Чернышова. М.: МПГУ, 2020. 376 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48280> (дата обращения: 25.06.2023).
8. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» (в ред. Указа Президента Российской Федерации от 25.01.2023 № 35). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (дата обращения: 25.06.2023).
9. Европейская система уровней владения иностранным языком. URL: [https://mipt.ru/education/chair/foreign\\_languages/articles/european\\_levels](https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels) (дата обращения: 29.06.2023).

10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков высших учебных заведений. 3-е изд. М.: Академия, 2006. 336 с.
11. Krupchenko A., Zharkova T., Inozemtseva K. Axiology of Foreign Language Education // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. Vol. 86. P. 467–474.
12. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. Москва: Издательский дом «Инфра-М», 2018. 368 с.
13. Krupchenko A.K. Professional linguodidactics as the cutting-edge advanced approach to foreign language teaching in TVET: ESP vs. CLIL. 11th International Technology, Education and Development Conference: Conference proceedings, Valencia, Spain, 06–08 March 2017 / Edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. IATED Academy. Valencia, Spain: International Academy of Technology, Education and Development Academy, 2017. P. 2863–2868. DOI: 10.21125/INTED.2017.0077.
14. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. A learning centered approach. Cambridge University Press, 1987. 183 p.
15. Крупченко А.К. Аксиологические ориентиры профессиональной лингводидактики: от диссертации к научной школе. Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Выпуск IX. Минск: Белорусский государственный университет, 2019. С. 181–184.
16. Иноземцева К.М., Труфанова Н.О., Крупченко А.К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 1. С. 147–158. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-147-158.
17. Мажарова А.Г. Организация обучения иностранному языку в системе высшего лингвистического образования на основе принципов профессиональной лингводидактики // *Современное образование: содержание, технологии, качество*. 2016. Т.2. С.39–40.
18. Рубцова А.В., Алмазова Н.И. Стратегия развития профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2017. Т. 8. № 2. С. 107–114. DOI: 10.18721/JHSS.8212

### References

1. Vasileva, A. (2022) The Ministry of Education and Science confirmed to Kommersant its intention to abandon the Bologna system. *Kommersant*. May 24. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/5367629?tg> (Accessed: 23 June 2023). (In Russ.)
2. Mironov, S.M. (2020) We are obliged to protect the scientific and educational sovereignty of Russia. October 6. Available at: <https://mironov.ru/moya-pozitsiya/my-obyazany-zashhitit-nauchno-obrazovatelnyj-suverenitet-rossii/> (Accessed: 23 June 2023). (In Russ.)
3. Yudin, B.G. (2005) From humanitarian knowledge to humanitarian technologies (graduation). *Knowledge. Understanding. Ability*, no. 4, pp. 104–110. (In Russ.)
4. Zamaraeva, E.I. (2022) Problems of humanitarian knowledge in the era of total digitalization. *Humanities. Bulletin of the Financial University*, no. 4, pp. 45–50. (In Russ.)
5. Khvedchenia, L.V. (2002) *The content of foreign language education: history and modernity: monograph*. BSU Publishing Center. (In Russ.)
6. *Axiology of foreign language pedagogical education (2020)* Collective monograph. Krupchenko, A.K., Chernyshov, S.V. (eds.) M.: MPGU. (In Russ.)
7. *Decree of the President of Russia No. 611 dated September 05, 2022 «On approval of the Concept of Humanitarian Policy of the Russian Federation Abroad»*. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/48280> (Accessed: 25 June 2023). (In Russ.)
8. *Decree of the President of Russia No. 808 dated December 24, 2022 «On the approval of the Foundations of the State Cultural Policy» (ed. Decree of the President of the Russian Federation No. 35 dated January 25, 2023)*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (Accessed: 25 June 2023). (In Russ.)

9. *The European system of foreign language proficiency levels*. Available at: [https://mipt.ru/education/chair/foreign\\_languages/articles/european\\_levels](https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels) (Accessed: 29 June 2023). (In Russ.)
10. Galskova, N.D., Gez, N.I. (2006) *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and teaching methods*. Textbook for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher educational institutions. M.: Academy. (In Russ.)
11. Krupchenko, A., Zharkova, T., Inozemtseva, K., (2020) Axiology of foreign language education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, no. 86, pp. 467–474.
12. Baryshnikov, N.V. (2018) *Fundamentals of professional intercultural communication. Textbook*. M.: INFRA. (In Russ.)
13. Krupchenko, A.K., Kuznetsov, A.N. (2017) *Professional linguodidactics as the cutting-edge advanced approach to foreign language teaching in TVET: ESP vs. CLIL // INTED2017*, pp. 2863–2868.
14. Hutchinson, T., Waters, A. (1987) *English for specific purposes. A learning centered approach*. Cambridge University Press.
15. Krupchenko, A.K. (2019) *Axiological guidelines of professional linguodidactics: from dissertation to scientific school. The practice of teaching foreign languages at the faculty of international relations of Belarusian State University*. Minsk: BGU, no. IX, pp. 181–184. (In Russ.)
16. Inozemtseva, K.M., Troufanova, N.O., Krupchenko, A.K. (2019). Professional development model for ESP teachers working at engineering universities. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 1, pp. 147–158. DOI: 3617-2019-28-1-147-158 (In Russ.)
17. Mazharova, A.G. (2016) Organization of teaching a foreign language in the system of higher non-linguistic education based on the principles of professional linguodidactics. *Modern Education: Content, Technology, Quality*, vol. 2, pp. 39–40. (In Russ.)
18. Rubtsova, A.V., Almazova, N.I. (2017) Strategy for the development of professionally oriented foreign language education in higher education. *Scientific and Technical Journal of St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and Social Sciences*, vol. 8, no. 2, pp. 107–114. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.07.2023; одобрена после рецензирования 07.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 07.07.2023; approved after reviewing on 07.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

#### Информация об авторах:

##### **Крупченко Анна Константиновна**

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», Москва

##### **Вотинцев Андрей Владимирович**

Начальник отдела сопровождения проектов по развитию педагогических вузов ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», Москва

##### **Карпухина Анна Александровна**

Заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», Москва

**Information about the authors:**

**Krupchenko Anna Konstantinovna**

Doctor of Pedagogy, Professor, Leading Researcher, Academy for the implementation of state policy and professional development of educators of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow

**Votintsev Andrey Vladimirovich**

Head of the Project Support Department for the development of pedagogical universities, Academy for the implementation of state policy and professional development of educators of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow

**Karpukhina Anna Alexandrovna**

Deputy Head of the Department of interaction with pedagogical universities, Academy for the implementation of state policy and professional development of educators of the Ministry of Education of the Russian Federation, 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 378.14

doi: 10.54884/S181570410027989-2

## «ШКОЛА МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ»: ОТ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ УСТАНОВОК К ГОТОВНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ

*Ольга Николаевна Суханова*

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

[o.sukhanova@apkpro.ru](mailto:o.sukhanova@apkpro.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме готовности института классного руководства к реализации проекта «Школа Минпросвещения России». Результаты проведенного исследования и анализ сложившейся в общеобразовательных организациях различных регионов Российской Федерации практики подтвердили гипотезу о ведущей роли классных руководителей при реализации проекта «Школа Минпросвещения России»; обусловили выявление соотношения структурных элементов деятельности классного руководителя с магистральными направлениями и ключевыми условиями проекта; позволили реализовать попытку описания элементов структуры деятельности классного руководителя при реализации проекта «Школа Минпросвещения России». Исследование проводилось методом глубинного интервью как инструмента оценивания готовности классных руководителей к своей роли при реализации проекта, позволяющего в процессе коммуникативного взаимодействия выявить индивидуальные профессиональные ресурсы человека. Материалом для анализа послужили результаты глубинных интервью руководителей общеобразовательных организаций и классных руководителей, принимающих участие в проекте. Анализ результатов интервью позволил определить перспективы профессионального совершенствования классных руководителей в контексте применения потенциала сферы дополнительного профессионального образования. Теоретическая значимость статьи преломляется в перспективе разработки уровней и инструментальных слагаемых деятельности классных руководителей при реализации проекта.

**Ключевые слова:** классный руководитель, профессиональная готовность, общеобразовательная организация, проект «Школа Минпросвещения России», метод глубинного интервью.

**Для цитирования:** Суханова О. Н. «Школа Минпросвещения России»: от концептуальных установок к готовности классных руководителей к реализации // Человек и образование. 2023. № 3. С. 19–30. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027989-2>.

Original article

## “SCHOOL OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF RUSSIA”: FROM CONCEPTUAL ATTITUDES TO CLASS TEACHERS’ READINESS TO IMPLEMENT THE PROJECT

*Olga N. Sukhanova*

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

[o.sukhanova@apkpro.ru](mailto:o.sukhanova@apkpro.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of readiness of the institute of class teachers management to implement the project “School of the Ministry of Education of Russia”. The results of the study and analysis of the practice that was developed in educational organizations in various regions of the Russian Federation confirmed the hypothesis about the leading role of class teachers in the implementation of the “School of the Ministry of

Education of Russia” project; determined the correlation between the structural elements of the class teacher’s activities and the main directions and key conditions of the project; made it possible to describe the elements of the structure of the class teacher’s activities during the implementation of the project “School of the Ministry of Education of Russia”. The study was carried out using the method of in-depth interviews as a tool for assessing the readiness of class teachers for their role in the implementation of the project, which makes it possible to identify a person’s individual professional resources in the process of communicative interaction. The material for the analysis was the results of in-depth interviews with heads of general education organizations and class teachers taking part in the project. Analysis of the interview results made it possible to determine the prospects for professional development of class teachers in the context of using the potential of the field of additional professional education. The theoretical significance of the article is refracted from the perspective of developing the levels and instrumental components of the activities of class teachers during the implementation of the project.

**Keywords:** class teacher, professional readiness, general education organization, “School of the Ministry of Education of Russia” project, in-depth interview method.

**For citation:** Sukhanova O. N. “School of the Ministry of Education of Russia”: from conceptual attitudes to class teachers’ readiness to implement the project // *Man and Education*. 2023; (3): 19–30. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027989-2>.

**Введение.** Требования последних лет к качеству общего образования актуализировали ряд профессиональных и социальных проблем, среди которых: неоднородность уровня сформированности профессиональных компетентностей учителей, увеличение непедагогической нагрузки на педагогов; дефицит отдельных групп педагогических кадров; неоднородность подходов к организации образовательной среды, программного и учебно-методического обеспечения; избыточная вариативность учебников и учебных программ; низкая мотивация к обучению, самообразованию, саморазвитию; замещение традиционного общения сетевым; трудности с личностным и профессиональным самоопределением детей; неоднородность условий семейного воспитания и организации досуга во внеурочное время, обратной связи с семьей, родителями; рост случаев социально опасного поведения, рост числа обучающихся с ОВЗ, инвалидностью, обучающихся, для которых русский язык — не родной.

Таким образом, стала очевидной проблема неоднородности системы общего образования в контексте проявления тенденции к формированию целостной и суверенной системы российского образования.

Для реализации приоритетных направлений развития образования и преодоления выявленных проблем актуальным становится *формирование единого образовательного пространства*, в котором образовательные организации функционируют в соответствии с едиными требованиями к содержанию обучения, воспитательной работе, профориентации и развитию детей с разными потребностями и интересами, к средовым условиям развития ребенка и трудовой деятельности учителя. Это предполагает ориентацию на эталонную модель государственной школы и создание

благоприятных условий для достижения образовательных результатов всеми российскими организациями общего образования.

Актуальность проекта «Школа Минпросвещения России» (далее — «Школа») определяется необходимостью реализации следующих условий:

- консолидация ресурсов, в том числе межведомственного и межотраслевого сотрудничества, для решения приоритетных задач в интересах сохранения образовательного суверенитета;
- обновление педагогических и управленческих технологий школьных команд для создания мотивирующей образовательной среды, развития интересов, способностей и талантов обучающихся;
- обеспечение единства управленческих подходов в общеобразовательных организациях и применение лучших отечественных управленческих практик;
- повышение мотивации к обучению и помощи с профессиональным самоопределением разным группам обучающихся для развития кадрового потенциала и субъектов Российской Федерации;
- устранение дифференциации уровня и качества получаемого образования, выравнивание возможностей профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров, синхронизация подходов к организации внеурочной деятельности и дополнительного образования.

В проекте «Школа» учтены приоритетные направления современной стратегии развития российского образования:

- формирование единого образовательного пространства и системы профориентационных мер как условия повышения осознанности выбора профессионального пути;
- укрепление единой воспитывающей среды, ориентированной на формирование патриотизма,

российской гражданской идентичности, духовно-нравственной культуры на основе российских традиционных духовных и культурных ценностей [1];

— обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования как основы технологического суверенитета страны.

Статус «Школы» – это своеобразный знак качества, свидетельствующий о том, что в образовательной организации сформирована динамично развивающаяся образовательная экосистема с активным участием учителей, детей, родителей, общества, понятная всем участникам образовательных отношений [2].

Согласно методическим рекомендациям по реализации проекта «Школа», на этапе апробации проект строился на одной из концепций управления — процессном подходе, в основе которого применение формализованных, взаимосвязанных и действующих совокупностей видов деятельности по улучшению качества общего образования. Подход предполагает наличие стартовых условий (т.е. входов) и обязательных промежуточных/конечных результатов образовательных процессов (т.е. выходов). В связи с этим школьная (управленческая и педагогическая) команда в контексте реализации проекта постоянно соотносит условия своей школы с эталонной моделью на основе регулярного прохождения самодиагностики и, ориентируясь на показатели проекта, при необходимости корректирует программу развития.

В современной теории управления процессный подход трактует управленческую деятельность как непрерывное выполнение последовательности взаимосвязанных управленческих действий и ориентирует на конечный качественный результат [3]. Для обеспечения результативной и эффективной деятельности управленческой команде образовательной организации необходимо признать, что выход из одного процесса может стать входом в другой или несколько других процессов. Таким образом, процессный подход стимулирует непрерывность и постоянное совершенствование деятельности, рациональное использование разнообразных ресурсов организации, установление крепких горизонтальных связей, создание условий для эффективной коммуникации между подразделениями и отдельными работниками, занятыми решением одной задачи.

Внедрение процессного подхода в управление образовательной организацией предоставляет возможности для совершенствования структуры и оптимизации системы управления, обуславливает ее прозрачность, способность гибко реагировать на изменения внешней среды, что влияет на успешность жизнедеятельности и выработку конкурентных преимуществ образовательной организации в современной образовательной среде [4].

Опыт реализации проекта «Школа» в общеобразовательных организациях в период апробации выявил четкую ориентацию, задаваемую Концепцией проекта управленческой команде на единый результат: повышение качества образования в условиях суверенной системы воспитания и обучения. Проект «Школа» способствует формированию важного элемента управленческой культуры — признание своей ответственности за результат.

Проект «Школа» как механизм усиления единой системы управления качеством образования – это «проект...», поддерживающий команду управленцев. Задача проекта — собрать все имеющиеся ориентиры для руководителя образовательной организации и дать конкретные инструменты управления. В ходе реализации проекта будет сформирован гибкий стандарт региональной модели управления качеством условий, качеством среды для обучения и воспитания в любой школе каждого региона» [5].

Концепция проекта «Школа» очерчивает так называемую *эталонную школу*, то есть такую управленческую модель, которая задает систему взаимосвязанных характеристик и параметров, обеспечивающих оптимальные условия для получения каждым школьником доступа к лучшему качественному образованию в современном социально-экономическом и геополитическом контексте [6].

Проект «Школа» реализуется с 2022 года. Его апробация на первом этапе осуществлялась на основе инициативного вхождения общеобразовательных организаций.

С 2023 года (на втором этапе) развитие проекта базируется на актуализации его организационно-содержательных основ, а также на ключевых достижениях этапа апробации. Предполагается, что на этом этапе участие примут более 30 000 школ из всех субъектов Российской Федерации. Показатель «вовлеченность» должен составить не менее 80% общеобразовательных организаций, прошедших к концу 2023 года самодиагностику на соответствие статусу проекта «Школа». Показатель качества — отсутствие в регионах общеобразовательных организаций, имеющих по показателям проекта к концу 2023 года статус «ниже базового».

Цель проекта — содействие обеспечению единого образовательного пространства Российской Федерации через формирование благоприятного школьного климата, развитие современной здоровьесберегающей мотивирующей образовательной и воспитывающей среды в каждой общеобразовательной организации, активизация учебной, интеллектуальной, творческой, профориентационной и социальной деятельности, направленных на получение качественного образования каждым обучающимся, формирование национальной идентичности, традиционных

духовно-нравственных ценностей, сохранение образовательного суверенитета страны.

В ряду основных задач проекта: разработка эталонной модели школы с учетом регионального компонента образовательной среды в современных социально-экономических и геополитических реалиях; формирование управленческой культуры регулярного прохождения самодиагностики; разработка методического обеспечения деятельности общеобразовательных организаций для реализации принципов концепции «Школы»; повышение доли школ, соответствующих критериям модели «Школы»; поддержание стандарта качества функционирования общеобразовательных организаций, участвующих в проекте «Школа».

Среди *основных принципов проекта*: законность (соответствие требованиям действующего законодательства, соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений); добровольность и согласованность (участие школы реализуется по инициативе школьной команды совместно с обучающимися и их родителями / законными представителями при поддержке учредителя и органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования); компетентность (подготовка и непрерывное организационно-методическое сопровождение школьных команд); партнерство и содружество (реализация при участии заинтересованных сторон: общественности, работодателей, государственных и муниципальных органов и организаций, сетевых партнеров и др.).

Актуализированные цель и задачи проекта определяют направленность условий реализации его ключевых вызовов. По результатам изучения эффективных управленческих и педагогических практик в системе образования и профессионально-общественного обсуждения в рамках проекта определены магистральные направления деятельности общеобразовательных организаций: знание, здоровье, воспитание, творчество, профориентация и ключевые условия: учитель, школьная команда; школьный климат, образовательная среда.

Министерство просвещения Российской Федерации совместно с подведомственными учреждениями и общеобразовательными организациями, участвующими в пилотной апробации проекта, разработали критерии и показатели — систему ориентиров деятельности общеобразовательной организации и основных ожидаемых результатов ее развития в достижении высокого уровня соответствия статусу «Школы». Согласно проекту, механизмы, пути и способы достижения результатов могут быть уникальными и неповторимыми, поскольку зависят от потенциала школьных команд, алгоритмов их деятельности, поэтому определены уровни

(«базовый», «средний», «высокий») соответствия общеобразовательной организации статусу «Школы».

Ключевая роль в реализации задач проекта «Школа» отводится классному руководителю, который обеспечивает педагогическое сопровождение детей на протяжении всех лет учебы, является помощником ребенка на разных стадиях его взросления, посредником в коммуникации между семьей и школой.

Классный руководитель — это *ключевая фигура, наставник, лидер изменений и педагог-проводник*, осознающий значимость современных векторов развития отечественного образования и концептуальных идей проекта, способный изложить их понятным и простым языком родителям и детям в детско-взрослой общности класса, расставить приоритеты, координировать усилия всех участников образовательных отношений. «Уникальность классного руководителя состоит в том, что из всех педагогов он ближе всего находится к ребенку, а значит, имеет больше возможностей влиять на его личностное развитие» [7, с. 21].

Классный руководитель — *особый феномен школьной сферы*, деятельность которого чрезвычайно многоплановая и многоаспектная, поэтому *достижение целевых установок и эффективных результатов проекта «Школа» возможно только в условиях системной работы* (отбор воспитываемого содержания, планирование совокупности взаимосвязанных воспитательных событий, применение эффективных средств и методов воздействия), согласования задач программы воспитания общеобразовательной организации, анализа деятельности, позитивных и негативных тенденций и ситуаций развития классного коллектива и задач реализации проекта.

Классный руководитель — *гражданин и представитель общества*, его осмысленная и принятая гражданская позиция — важное условие готовности к работе с обучающимися в соответствии с современными приоритетами воспитания в общем образовании. Под приоритетами понимается система позитивных ценностных установок педагога на государство, гражданское общество, право, на самого себя как активного гражданина, осуществляющего социально значимую деятельность, ориентированную на созидание и общественное благо. Под ценностями традиционно понимаются убеждения, культурные нормы, модели поведения, взаимоотношения, взгляды на окружающий мир, характер и философия образования и воспитания, которые разделяются всеми педагогическими работниками. *Ценности — это то, во что верит классный руководитель и что определяет его поведение*. Классный руководитель обладает высокими моральными качествами, нравственной зрелостью, в противном случае проектные установки воспитания не достигнут цели и не будут реализованы.

Классный руководитель *отстаивает интересы ребенка, создает ситуации его защищенности, эмоционального комфорта, оказания помощи в учебе и адаптации в коллективе; способствует сплочению класса в дружный коллектив; обеспечивает поддержку и помощь детям из группы риска и семей, попавших в сложные жизненные обстоятельства.*

Классный руководитель *обеспечивает созидательное деловое сотрудничество учителей-предметников своего класса, работу по выполнению единства требований и педагогических воздействий на ребенка учителей и родителей; стимулирует стремление учителей оказывать педагогическую поддержку ребенку, реагирует на замечания, вопросы; принимает предложения и проявление инициативы учителей.*

Классный руководитель *привлекает учителей к работе по установлению конструктивных трудовых отношений с родителями, в том числе по подготовке и проведению собраний, консультаций, тематических встреч и проблемных дискуссий; использует возможности педагогического консилиума для оптимального взаимодействия с учителями класса и родителями, всестороннего рассмотрения возникающих проблем, оперативного обмена информацией, выработки единства решений, распределения обязанностей между учителями и родителями по сопровождению ребенка.*

Классный руководитель совместно с заинтересованными социальными партнерами образовательной организации / класса в контексте потребности регионального и муниципального рынка труда и возможности использования ресурсов других образовательных организаций в сетевом взаимодействии *формирует систему мероприятий (викторины, квесты, игровые технологии, экскурсии, профессиональные пробы, конкурсы и т.п.) по профессиональному ориентированию и самоопределению обучающихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.*

Классный руководитель — человек, открытый новому и устремленный в будущее; нацеленный на профессиональное и личностное саморазвитие.

Успешность классного руководителя при реализации проекта «Школа» обусловлена проживаемой совместно с детьми (а нередко и с родителями, учителями-предметниками и др.) ценностно значимой и эмоционально насыщенной событиями воспитательной деятельностью класса; диалогичностью общения; созданием ситуации успеха для каждого.

Результативность реализации проекта «Школа» в определенной степени зависит от позитивного отношения и принятия педагогическим сообществом целевых установок проекта; от оптимального взаимодействия школьной и классной команды учителей и родителей; от готовности каж-

дого классного руководителя и коллектива классных руководителей как методического объединения профессионалов; от наличия на каждом уровне образования методического сопровождения и поддержки классного руководителя, учителей класса и родителей; от атмосферы психологического комфорта в классе и школе.

*Цель деятельности классного руководителя в рамках реализации проекта «Школа» — воспитание высоко нравственной 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 8Родины.*

Принципы деятельности классного руководителя в рамках реализации проекта:

— *принцип организационно-содержательного ядра деятельности* обусловлен опорой на концептуальные основы проекта, формированием эффективной команды учителей, детей и родителей, оптимальных условий для реализации воспитательной деятельности и повышения уровня соответствия общеобразовательной организации статусу «Школы»;

— *принцип целостности и непрерывности деятельности* обусловлен обеспечением целенаправленного постепенного внедрения концептуальных идей и инструментов «Школы» в реальную образовательную практику и устранения всех видов потерь;

— *принцип приоритета развития человеческого потенциала детского сообщества* как базовой части национального богатства страны обусловлен ориентированностью на растущего человека, признание его гражданских прав, отношение к нему как к личности с разумной требовательностью; обеспечение комфортной и безопасной образовательной среды с активной созидательной, творческой жизнью в соответствии с его реальными потребностями, интересами и возможностями в контексте соблюдения качества кооперации и сотрудничества школы и семьи [8];

— *принцип успешности* обусловлен созданием условий и ситуаций успеха в деятельности, способствует раскрытию творческого потенциала личности для развития интеллекта, таланта, творческих способностей, устойчивой позиции созидания; ощущению субъектами сообщества собственной значимости и успешности, что определяет самочувствие растущего человека, его отношение к миру, усиливает мотивацию выполняемой работы, стимулирует творчество, сотрудничество и получение оригинального результата, важного для формирования личности как субъекта общественной деятельности. Этот принцип может реализовываться за счет внедрения «школы полного дня», опирающейся на ресурс внеурочной деятельности, дополнительного

образования, конкурсов, фестивалей; школьных творческих коллективов, а также на сетевое взаимодействие (учреждения культуры и искусства, технопарки «Кванториум», мобильные технопарки «Кванториум», дома научной коллаборации, центры «IT-куб», центры «Точка роста», экостанции, ведущие предприятия региона и др.);

— принцип согласованности воспитательных воздействий классного руководителя, учительского корпуса класса и родителей (законных представителей);

— принцип эффективной коммуникации обусловлен достоверностью, оптимальностью и целесообразностью поступающей информации, необходимостью соблюдения экологичности общения, правил делового, в том числе сетевого, этикета; оперативностью обратной связи для разрешения проблем в реальном времени и обеспечения процесса принятия конструктивных решений;

— принцип образовательного и социального партнерства обусловлен необходимостью привлечения к реализации проекта внутренних и внешних партнеров и целесообразностью формирования сообщества единомышленников в классе и общеобразовательной организации на основе сопричастности к общему делу, наличия единых ценностей и целевых установок, стимулирования инициативы, грамотного использования ресурсов, предвидения возможных последствий, рисков и потерь;

— принцип компенсаторной направленности воспитательных воздействий обусловлен ориентированностью на развитие потенциала, навыков самостоятельности, социализации и адаптации каждого обучающегося, создание условий для его полноценного участия в образовательном процессе; обеспечение детям с особыми образовательными потребностями равных возможностей для обучения и успешного развития;

— принцип постоянного улучшения деятельности в классе и школе (планируем — выполняем — анализируем и проверяем — корректируем — действуем с улучшением) обусловлен концептуальными установками проекта «Школа» и направлен на поиск внутренних и внешних ресурсов улучшения качества деятельности;

— принцип культуросообразности деятельности обусловлен максимальным использованием культуры той среды, в которой находится общеобразовательная организация.

Актуальность проведенного исследования определяется необходимостью оценивания ведущей роли и профессиональной готовности института классного руководства к реализации эталонной модели общенациональной школы будущего [9].

Цель исследования — изучение отношения управленческих и педагогических кадров общеобразовательных школ к роли института классного

руководства при формировании школьного уклада, основанного на традиционных национальных ценностях, а также профессиональной готовности педагогических работников, выполняющих функции классных руководителей, к реализации ключевых условий и магистральных направлений проекта «Школа».

**Материалы и методы.** В целях верификации гипотезы исследования о ведущей роли классных руководителей при реализации проекта «Школа» осуществлен опрос экспертов — представителей нескольких профессиональных групп. Структурной единицей неформализованного интервью явилась заявленная и подлежащая выяснению тема.

В процессе исследования использован метод личного глубинного неформализованного интервью представителей общеобразовательных организаций, принимающих участие в проекте. Глубинное интервью — это форма качественного исследования, в котором обстоятельная доверительная беседа с конкретным человеком или группой людей проводится с целью сбора данных об истинных мотивах, предпочтениях, потребностях и отношении респондентов [10].

Преимущества глубинного интервью состоят в установлении доверительных отношений между собеседниками, в возможности получения полной и развернутой, нередко уникальной информации с опорой на личный опыт респондента; в возможности зондирования (уточняющие вопросы, смена интонации, повтор вопроса через определенное время, переформулирование вопроса), в использовании визуальных материалов, невербальных компонентов общения. Преимуществом глубинных интервью является отсутствие влияния со стороны других участников, что позволяет однозначно идентифицировать респондента и сопоставить полученные результаты с его характеристиками.

Данный метод подразумевает компетентное участие респондентов в анализе предлагаемых к рассмотрению вопросов и формировании предложений для решения рассматриваемых вопросов (в том числе и обозначенных самими респондентами в ходе беседы).

Всего в ходе опроса было проведено 18 интервью (по 9 в каждой квоте). Достоверность результатов, полученных методом глубинного интервью, во многом зависит от предварительной подготовки интервьюера: его знакомства с проблемными зонами исследования, изучения имеющегося по данной тематике практического опыта, проработки теоретического материала до начала интервью, умения провести беседу в непринужденной, доверительной атмосфере.

**Результаты.** Аналитическая обработка полученного в результате интервью материала включала в себя: выделение общих позиций по задаваемым Респонденты (руководители общеобразовательных

организаций и классные руководители) демонстрируют единство в понимании основной миссии проекта «Школа» как инструмента создания единого образовательного пространства страны и возможности для каждого обучающегося получить доступ к качественному образованию независимо от места проживания. Приведем примеры ответов опрошенных респондентов:

«Главная цель проекта — единое образовательное пространство, равные условия для всех».

«В моем понимании главная цель концепции — создание единой федеральной рамки».

«Упорядоченность и контроль, конкретные требования, возможность соотнести себя с идеалом».

«Есть конкретика, понятно, к какому результату необходимо прийти».

«Проект “Школа Минпросвещения России” задает те направления, которые должны быть в приоритете у каждой школы, т.е. будет формироваться единое образовательное пространство в стране».

«Сформировать единое образовательное пространство нашей страны, составляющими которого станут доступность, равные условия, качество, “отрыв” от социального статуса».

Вместе с тем руководители общеобразовательных организаций и классные руководители отмечают, что единство требований к результатам не ограничивает школу, а создает пространство идентичности общеобразовательных организаций. Приведем мнения экспертов:

«Идея проекта — в движении вперед, самосовершенствовании школы до достижения того идеала, который сегодня хотят видеть все: государство, общество, работодатели, учителя, а главное, дети и их родители. Но при этом сохранение имеющихся традиций школы».

«Мы должны в рамках проекта спроектировать образ будущего своей школы».

«Нам нужно определить, как в единой рамке не потерять “лицо” или самобытность школы».

Отвечая на вопрос о том, по каким признакам можно было бы говорить о готовности классного руководителя к реализации проекта «Школа», респонденты из числа руководителей отмечают, что важным элементом готовности является принятие коллективом цели и задач проекта, которое может выразиться в принятии ответственности за результат. Мнения экспертов:

«Мы начали привлекать к реализации проекта классных руководителей, особенно заинтересованных, с них все началось, объясняли, зачем этот проект нужен нашей школе».

«Терминология, важно говорить на одном языке, определиться с понятиями».

«Учитель должен понимать и содержание проекта, и государственную политику».

«Когда классные руководители понимают свою задачу и принимают требования, они начинают работать как команда на единый результат».

«В ходе подготовки к участию в проекте у каждого члена команды сформировалось чувство ответственности за общий результат».

При этом сами классные руководители отмечают потребность в постоянном профессиональном совершенствовании как признаке собственной готовности к реализации проекта «Школа». Приведем некоторые мнения:

«Для меня готовность — это стремление к непрерывному образованию, развитию».

«Желание повышать свою квалификацию».

Ряд респондентов — представителей обеих групп — отмечают, что наивысшая степень готовности к реализации проекта и его принятия может выразиться у коллектива школы тогда, когда педагоги иницируют изменения, выступают с предложениями, относятся к проекту неформально. Эксперты отмечали:

«Команда должна принять проект и проявлять активность, например, вносить предложения по улучшению».

«Члены команды школы должны быть мотивированы и способны высказать свои предложения».

«Для нас важно увидеть инициативу учителей».

Размышляя о роли классного руководителя при реализации проекта «Школа», респонденты отмечают, что образовательные организации опираются на институт классного руководства при реализации всех приоритетных задач, особенно акцентируя миссию классного руководителя как носителя идей, смыслов и ценностей, формирующего эмоциональный климат в детско-взрослом коллективе. Эксперты отмечали:

«Именно классный руководитель создает в школе климат для ребенка».

«Классный руководитель — проводник идей. Он является связующим звеном между детьми, родителями, управленческой командой».

«Задача классного руководителя — направлять свою деятельность на создание единого классного коллектива, уделять особое внимание формированию российской гражданской идентичности и способствовать сохранению духовно-нравственной культуры».

«Ни одна административная команда не сможет самостоятельно справиться с задачами воспитания, нужна опора на классного руководителя».

Оценивая в целом задачи, стоящие перед классными руководителями в существующем социокультурном и геополитическом контексте, участники интервью подчеркивают приоритет воспитания патриотизма и проактивной позиции школьника как гражданина. Приведем примеры высказываний:

«Классный руководитель — представитель государства в классе, он должен сам проявлять гражданскую позицию, быть патриотом».

«Задача классного руководителя — воспитание гражданина страны».

«Сотворение личности: умной, нравственной, знающей прошлое своей страны, с достоинством смотрящей в будущее».

«Невозможно быть классным руководителем, не принимая деятельного участия в жизни обучающихся».

Анализ экспертных интервью по различным параметрам темы свидетельствует о том, что высказанные экспертами мнения интерпретируются как дополняющие и развивающие, поэтому представляется возможным вместо процентного соотношения мнений оперировать такими понятиями, как «респонденты», «большинство экспертов», «ряд экспертов» и т.п.

Респонденты совпали в представлении о единстве понимания основной миссии проекта «Школа», ведущей роли института классного руководства в проекте при реализации эталонной модели общенациональной школы будущего, миссии классного руководителя как носителя идей, смыслов и ценностей в детско-взрослом коллективе; в видении того, что важным элементом готовности является принятие коллективом цели и задач проекта, обусловленное принятием ответственности за результат, что готовность к реализации проекта выражается у коллектива школы в инициации предложений, изменений, в потребности постоянного профессионального совершенствования.

Результаты проведенного исследования и анализ сложившейся в общеобразовательных организациях различных регионов Российской Федерации практики подтвердили гипотезу о ведущей роли

классных руководителей при реализации проекта «Школа»; обусловили выявление соотношения структурных элементов деятельности классного руководителя с магистральными направлениями и ключевыми условиями проекта «Школа»; позволили реализовать попытку описания элементов деятельности классного руководителя при реализации проекта «Школа».

На рисунке 1 представлены три уровня деятельности классного руководителя при реализации проекта «Школа». **Внутренний уровень** — самый близкий к ребенку — это уровень личного примера, доверительного диалога, создания коллективной идентичности класса. **Уровень школы** — это уровень взаимодействия классного коллектива с другими учителями и классами. Именно на этом уровне классный руководитель должен наладить взаимодействие с педагогами, работающими в его классе, сплотить их вокруг своих ребят. **Внешний уровень** — это уровень школьной идентичности; ценности, присвоенные в школе; они соотносятся с ценностями социокультурной среды, совершается значимый социально важный поступок, выбор, опирающийся на ценностные установки.

Оценить качество профессиональной готовности классного руководителя и уникальности индивидуального почерка его деятельности в реализации проекта возможно и даже целесообразно на разных уровнях: на уровне класса (классное пространство), на уровне школы (школьное пространство деятельности) и на уровне взаимодействия с внешней средой (внешкольное пространство деятельности). Анализ интеграции деятельности классного руководителя на разных уровнях, с од-



Рис. 1. Уровни деятельности классного руководителя при реализации проекта «Школа Минпросвещения России»

ной стороны, будет способствовать выявлению ее специфики, интенсивности, качества, результативности и дефицитов; с другой — позволит сформировать стратегическую направленность и векторы целостности деятельности классного руководителя по реализации проекта.

К инструментальному обеспечению деятельности классного руководителя при реализации проекта «Школа» относятся следующие составляющие.

*Открытое взаимодействие* детей и взрослых, ориентированное на понимание и принятие установок проекта, выстраивание отношений между субъектами детско-взрослой общности по «горизонтали».

*Гуманистический тип отношений*, характеризующийся взаимопринятием, взаимоуважением и доверием между участниками, формированием их ценностно-смыслового единства. Феномен детско-взрослой общности в настоящее время приобретает большое значение, потому что общность предоставляет каждому ее участнику возможность открыто проявлять себя, актуализирует видение и понимание других людей, взаимодействие с другими становится условием развития собственной личности и формирования личностных результатов [11].

*Соучастное* (взрослых вместе с детьми) *моделирование образовательного пространства* как пространства развития и участия в принятии образовательных решений, характеризующееся инициативностью, осознанностью, самостоятельностью, ответственностью и возможностью использования в качестве условия становления субъектной позиции школьников.

*Командный (коллегиальный) подход к реализации проекта* характеризуется потенциалом и конструктивным характером делового созидательного взаимодействия, максимальным использованием потенциала участников, укреплением сотрудничества, активизацией нетривиальных решений и достижением («за наименьшее время — наилучший результат») наиболее эффективным и действенным способом цели и результатов, которые казались недостижимыми, и пр.

*Оперативный обмен информацией* между субъектами взаимодействия с помощью современных технологических и технических решений, в том числе с использованием средств ИКТ и мобильных технологий коммуникации.

*Безопасный и комфортный* для всех и каждого климат класса, школы на основе удержания норм, ценностей, традиций и ожиданий социальной безопасности способствует личностному и интеллектуальному развитию, формированию гражданско-патриотического сознания школьников, воспитанию полноценных членов общества, патриотов России.

*Современная мотивирующая образовательная среда (техносфера)* как мощнейший инструмент социализации и профориентации ребенка, благодаря

которому общество получает успешного и умеющего жить в социуме члена общества.

*Классный руководитель, учителя и родители класса* как носители традиционных национальных ценностей, основополагающие субъекты процесса получения подрастающим поколением качественного образования и становления российской гражданственности, в том числе на основе поддержки и развития их профессионально-личностного потенциала (непрерывное профессиональное развитие в наставничестве и адресном методическом сопровождении). Профессиональное совершенствование классных руководителей и учителей класса в условиях *внутришкольных* (методическое объединение, коллегияльные рефлексивные часы, проблемные семинары как своевременный «ответ» на возникшую в классе ситуацию; тематический практикум как восполнение пробела в готовности к классному руководству; консультирование и просветительство родителей) и *внешкольных форм* с учетом деления их на три группы: реального (на конкретное время) осуществления классного руководства в начальной, средней или старшей школе.

«В воспитании россиянина — гражданина и патриота — особо важная роль принадлежит общеобразовательной школе. Ценности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и иных коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко они могут воспитываться всем укладом школьной жизни» [12, с. 3], что в полной мере обосновано в концепции «Школы».

Анализ результатов исследования в формате глубинного интервью свидетельствует о наличии у респондентов представлений о единстве понимания основной миссии проекта «Школа»; о ведущей роли института классного руководства в проекте при реализации эталонной модели общенациональной школы будущего; о миссии классного руководителя как носителя идей, смыслов и ценностей в детско-взрослом коллективе; о том, что важным элементом готовности является принятие коллективом целевых установок проекта, обусловленное и принятием ответственности за результат, что готовность к реализации проекта выражается у коллектива школы в инициации предложений, изменений, в потребности постоянного профессионального совершенствования [13].

**Заключение.** В процессе проведенного исследования получены следующие выводы.

В настоящее время для реализации приоритетных направлений развития общего образования и преодоления существующих проблем актуальным является *формирование единого образовательного пространства*, в котором общеобразовательные

организации функционируют в соответствии с едиными требованиями к содержанию обучения, воспитательной работе, профессиональной ориентации и развитию детей с разными потребностями и интересами, к средовым условиям развития ребенка и трудовой деятельности учителя, предполагающей ориентацию в деятельности на эталонную модель государственной школы и создание благоприятных условий для достижения единых результатов всеми российскими образовательными организациями общего образования. Таким образом, проект «Школа Минпросвещения России» в своей основе обуславливает направленность на новые возможности для повышения качества общего образования.

В результате сопоставительного анализа концептуальных установок проекта и данных проведенного исследования определены актуальные задачи, стоящие перед региональными учреждениями дополнительного профессионального образования в части сопровождения общеобразовательных организаций при реализации флагманского проекта «Школа Минпросвещения России», в числе которых:

— обеспечение непрерывного сопровождения классных руководителей в контексте формирования их готовности к реализации магистральных направлений и ключевых условий проекта с использованием внутренних ресурсов общеобразовательных организаций и внешних по отношению к школе ресурсов

региональной и федеральной систем дополнительного профессионального образования (возможно, с использованием потенциала единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров);

— использование практического опыта воспитательной работы для возможности его рефлексии и получения экспертной оценки, для формирования портфолио из лучших практик классного руководства, написания статей, подготовки выступлений на конференциях, семинарах и методических объединениях, для участия в конкурсах;

— актуализация и систематизация содержания непрерывного профессионального развития классных руководителей в соответствии с приоритетами проекта и описанными элементами деятельности классных руководителей;

— организационно-методическое сопровождение управленческих команд школ в части вовлечения и мотивации классных руководителей как лидеров консолидации усилий семьи и школы;

— изучение механизмов, содержательных и организационных основ совершенствования процессов реализации проекта, выявление и отработка (экспериментальное подтверждение) конструктивных предложений по формированию оптимальных школьных команд для повышения качества общего образования.

#### Список источников

1. Якса Н.В. Воспитательный потенциал проекта «Школа Минпросвещения России» // Научный вестник Крыма. 2023. № 3 (43). С. 1–6.
2. Костенко М.А. Школа со знаком качества // Вестник образования. Апрель, 2022. С. 6–10. URL: <https://vestnik.edu.ru/uploads/files/b990bad3f6edfa7e83a011000ce250c1.pdf> (дата обращения: 24.08.2022).
3. Фишман Л.И. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса в вузе как средство повышения качества образовательных результатов. Самара: ПГСГА, 2015. 159 с.
4. Матвеева Н.Н. Управление качеством образовательного процесса на основе процессного подхода // Известия СамНЦ РАН. Педагогика и психология, Филология и искусствоведение. 2009. Т. 11. № 4 (4). С. 877–880.
5. Костенко М.А. Из выступления на Всероссийском совещании с представителями регионов, ответственными за реализацию проекта «Школа Минпросвещения России». Академия Минпросвещения России, 24.03.2023. URL: <https://smp.edu.ru/events/tpost/g2fo6l9hv1-akademiy-a-minprosveshcheniya-rossii-prove> (дата обращения: 02.08.2023).
6. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России» (поддержана Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации, протокол от 8 апреля 2022 г. № ПК-1вн). URL: <https://smp.iuorao.ru/> (дата обращения: 22.08.2022).

7. Степанов П.В., Селиванова Н.Л., Круглов В.В. и др. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / под ред. П.В. Степанова. М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. 119 с.
8. Леонидова Г.В. Формирование человеческого потенциала детского населения в системе общего образования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Т. 12. № 3. С. 172–188.
9. Суханова О.Н. Готовность классных руководителей и кураторов групп СПО к реализации воспитательной деятельности в современном образовании // Педагогическое образование в России. 2023. № 4. С. 28–40.
10. Белановский С.А. Глубокое интервью и фокус-группы: учебник по качественным методам социологического опроса. М.: Директ-Медиа, 2022. 456 с.
11. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М.: Педагогическое общество России, 2018. 172 с.
12. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания российских школьников: проект / А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В.А. Тишков. РАО. М.: Просвещение, 2009. 25 с.
13. Суханова О.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как ключевой инструмент реализации приоритетных государственных задач в области воспитания // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2022. Т. 5. № 1. С. 29–37.

#### References

1. Yaksa, N.V. (2023) Educational Potential of the Project “School of the Ministry of Education of Russia”. *Scientific Bulletin of Crimea*, no. 3 (43), pp. 1–6. (In Russ.)
2. Kostenko, M.A. (2022) School with a seal of quality. *Education Bulletin*, April. Available at: <https://vestnik.edu.ru/uploads/files/b990bad3f6edfa7e83a0111000ce250c1.pdf> (Accessed: August 24, 2022). (In Russ.)
3. Fishman, L.I. (2015) *Process approach in quality management of educational process in higher education institution as a means of improving quality of educational results*. Volga Region State Social and Humanitarian Academy. Samara: PGCGA. (In Russ.)
4. Matveeva, N.N. (2009) *Quality management of the educational process on the basis of the process approach. Proceedings of the SamNC RAN Pedagogy and Psychology, Philology and Arts*, vol. 11, no. 4(4), pp. 877–880. (In Russ.)
5. Kostenko, M.A. (2023) *The speech at the All-Russian meeting with representatives of regions responsible for the implementation of the project “School of the Ministry of Education of Russia”*. Academy of the Ministry of Education of Russia, March 03, 2023. Available at: <https://smp.edu.ru/events/tpost/g2fo6l9hv1-akademiya-minprosvescheniya-rossii-prove> (Accessed: August 02, 2023). (In Russ.)
6. *Concept of the project “School of the Ministry of Education of the Russian Federation” (2022)* (supported by the Collegium of the Ministry of Education of the Russian Federation). Available at: <https://smp.iuorao.ru/> (Accessed: August 22, 2022). (In Russ.)
7. Stepanov, P.V., Selivanova, N.L., Kруглов, V.V. et al. (2020) *Education in modern school: from program to action*. Methodological manual. М.: FGBNU “ISRO RAE”. (In Russ.)
8. Leonidova, G.V. (2019) Building the human potential of the child population in the general education system. *Economic and Social Change: Facts, Trends, Forecasts*, vol. 12, no. 3, pp. 172–188. (In Russ.)
9. Sukhanova, O.N. (2023) Readiness of classroom teachers and college group curators to implement educational activities in modern education. *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 28–40. (In Russ.)
10. Belanovsky, S.A. (2022) *In-depth interviews and focus groups: manual on qualitative methods of sociological inquiry*. Moscow, Direct-Media. (In Russ.)
11. Shustova, I.Yu. (2018) *Education in a child-adult community*. М.: Russian Pedagogical Society. (In Russ.)

12. Danilyuk, A.Ya. (2009) *Concept of spiritual and moral development and education of the personality of the Russian citizen in the sphere of general education: Draft*. М.: RAE, Prosveshcheniye. (In Russ.)
13. Sukhanova, O.N. (2022) Additional professional pedagogical education as a key tool for the realization of priority state tasks in the field of education. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 5, no. 1, pp. 29–37. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 15.09.2023; одобрена после рецензирования 23.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.**

**The article was submitted on 15.09.2023; approved after reviewing on 23.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.**

**Информация об авторе:**

**Суханова Ольга Николаевна**

Проректор, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

**Information about the author:**

**Sukhanova Olga Nikolaevna**

Vice-rector, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow



Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.54884/S181570410028080-3

## СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Оксана Геннадьевна Ачкасова<sup>1✉</sup>, Анатолий Леонидович Гавриков<sup>2</sup>,  
Наталья Юрьевна Омарова<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

<sup>2,3</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

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

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

<sup>3</sup> natalya.omarova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0678-4590>

**Аннотация.** Развитие человеческих ресурсов и потенциала кадров в системе управления персоналом является одним из наиболее эффективных и необходимых форм инвестирования в сотрудников. Решение проблемы дефицита кадров восполнимо за счет сильной системы дополнительного профессионального образования, сосредоточенной главным образом на базе организаций высшего образования. Крупные компании, помимо собственных корпоративных университетов, выбирают для повышения квалификации и профессиональной переподготовки своих специалистов именно структуры дополнительного образования в вузах как основные за счет наиболее качественного предоставления образовательных услуг и наличия научного, инновационного кадрового потенциала. Увеличение роли дополнительного профессионального образования в программе академического лидерства для вузов «Приоритет 2030» говорит о предстоящей неизбежной трансформации систем дополнительного образования за счет регионализации целей университетов и изменения их маркетинговой политики. Эффективность деятельности подразделений дополнительного профессионального образования в университетах на современном этапе определяется гибкостью в подходах к требованиям рынка образовательных услуг и спросом потенциальных клиентов, возможностью и готовностью предлагать актуальные образовательные программы. Реализация программ дополнительного профессионального образования вуза наиболее успешно решается в условиях экосистемы, поскольку позволяет минимизировать риски снижения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг. Формирование и развитие инновационной экосистемы дополнительного профессионального образования университета, изучение ее ключевых элементов позволяют решить задачу повышения конкурентоспособности вуза, потери контингента выпускников и увеличения доли рынка дополнительных образовательных услуг образовательной организации. В публикации авторами представлены статистические данные и результаты теоретического исследования состояния дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на современном этапе. На основе проведенного анализа авторами предложена стратегия развития экосистемы дополнительного профессионального образования вуза в контексте цифровой трансформации высшего образования.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, высшее образование, образовательная экосистема, экосистема дополнительного профессионального образования вуза, стратегия развития экосистемы.

**Для цитирования:** Ачкасова О. Г., Гавриков А. Л., Омарова Н. Ю. Стратегия развития экосистемы дополнительного профессионального образования вуза в контексте цифровой трансформации высшего образования // Человек и образование. 2023. № 3. С. 31–38. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028080-3>.

Original article

## STRATEGY OF DEVELOPMENT OF ECOSYSTEM OF UNIVERSITY ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION

*Oksana G. Achkasova*<sup>1✉</sup>, *Anatoly L. Gavrikov*<sup>2</sup>, *Natalia Yu. Omarova*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

<sup>2,3</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

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

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

<sup>3</sup> natalya.omarova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0678-4590>

**Abstract.** Development of human resources and personnel potential in modern personnel management is one of the most effective and necessary forms of investment in employees. The problem of personnel deficit can be solved by means of a strong pool of additional professional education system, concentrated mainly on the basis of higher education organisations. Large companies choose for professional development and retraining of their specialists exactly the structures of additional education in higher education institutions as the main ones due to the best quality of educational services and availability of scientific, innovative personnel potential. The increasing role of additional professional education in the programme of academic leadership for universities "Priority 2030" indicates the forthcoming inevitable transformation of additional education systems due to the regionalisation of universities goals and changes in their marketing policy. The effectiveness of additional professional education units activity in universities at the present stage is determined by flexibility in approaches to the requirements of the educational services market and the demand of potential customers, the ability and readiness to offer relevant educational programmes, reducing the risks of losing the contingent of students. The implementation of additional professional education programmes of the university is most successfully solved in the conditions of the ecosystem, as it allows minimising the risks of reducing the competitiveness of the university in the market of educational services. The formation and development of the innovation ecosystem of additional professional education of the university, the study of its key elements allow us to solve the problem of improving the competitiveness of the university and increasing the share of the market of additional educational services of the educational organisation. In the publication the authors present statistical data and the results of theoretical research of the state of additional professional education in the Russian Federation at the present stage. Based on the analysis, the authors propose the strategy for development of the ecosystem of additional professional education of the university in the context of digital transformation of higher education.

**Keywords:** additional professional education, higher education, educational ecosystem, ecosystem of university additional professional education, strategy of ecosystem development.

**For citation:** Achkasova O. G., Gavrikov A. L., Omarova N. Yu. Strategy of development of ecosystem of university additional professional education in the context of digital transformation of higher education // *Man and Education*. 2023. (3): 31–38. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028080-3>.

**Введение.** Современный мир непрерывно изменяется. Появление прорывных цифровых технологий поставило людей в условия необходимости обновления знаний, формирования новых навыков и компетенций, личностного и профессионального развития. Цифровизация как новый тренд мирового общественного и экономического развития, который пришел на смену информатизации и компьютеризации, в масштабах экономической и социальной жизни приводит к повышению качества и эффективности результатов в управлении экономикой, обществом, государством.

Начиная с 2018 года дополнительное профессиональное образование (далее — ДПО), реализуемое на базе вузов, получило новый виток развития за счет изменения парадигмы развития университетов. Увеличение роли ДПО в программе «Приоритет 2030» говорит о предстоящей неизбежной трансформации ДПО в вузах за счет регионализации целей университетов, параллельного обучения студентов по дополнительным профессиональным программам, изменения маркетинговой политики, изначально ориентированной на работу только с абитуриентами. В ряде регионов нашей страны продолжают создаваться научные образовательные центры мирового уровня — НОЦ, которые объединяют науку, производство и образование. НОЦ реализуют свои стратегии в тесном сотрудничестве с вузами, научными организациями и предприятиями реального сектора экономики по формированию научного потенциала региона, в том числе и за счет совместной реализации программ ДПО как для научно-педагогических работников, административно-управленческого персонала образовательных и научных организаций, так и для специалистов и управленцев промышленных предприятий.

В национальном рейтинге вузов Российской Федерации определена одна из миссий университетов — социальная или предпринимательская; конкурентоспособность университетов оценивается по вовлеченности ДПО в оказание образовательных услуг в вузе с целью привлечения дополнительных финансовых средств на развитие вуза. Академическое высшее образование предполагает преимущественно освоение теоретических знаний, в то время как ДПО решают задачу соответствия кадров требованиям рынка труда с позиции владения практическими навыками. Эффективность деятельности подразделения ДПО в университете на современном этапе определяется возможностью и готовностью предлагать востребованные на рынке образовательные программы, гибкостью в подходах к требованиям рынка образовательных услуг, спросом потенциальных клиентов, параллельно снижая риски по потере контингента абитуриентов, решая

задачу повышения конкурентоспособности вуза и его экосистемного лидерства.

Переход от индустриального образования к экосистемному, помимо необходимости наличия таких условий, как финансирование и вовлеченность заинтересованных лиц, влечет за собой определенные мировоззренческие изменения в понимании управления. В век цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности и производства эффективное управление организацией невозможно осуществлять без использования современных трендов и подходов. Экосистему ДПО вуза мы рассматриваем как «сообщество сообществ», которое базируется на совместной реализации дополнительных профессиональных программ различными структурными подразделениями университета. Задачи, поставленные государством перед высшей школой, решаются наиболее эффективно, если ДПО в университете представляет собой целостную экосистему. В статье раскрыты возможности решения этой проблемы.

**Результаты.** Анализ рынка дополнительного профессионального образования в России в 2016–2020 годах, оценка влияния коронавируса и прогноз на 2021–2025 годы по оценкам BusinesStat и данным Министерства науки и высшего образования РФ [1] показали, что в 2016–2019 годах объем рынка ДПО в России вырос на 26,3% с 579 до 731 млн академических часов. Данное аналитическое исследование, проведенное за период 2016–2020 годов, позволило сделать вывод, что увеличился рост числа как образовательных программ, так и обучающихся на рынке ДПО за счет увеличения доли людей предпенсионного и пенсионного возраста, продолжающих трудовую деятельность. Этот показатель увеличился прежде всего за счет государственной поддержки непрерывного образования населения в стране.

Анализ данных статистического сборника «Образование в цифрах: 2022» НИУ ВШЭ [2] и Федеральной службы государственной статистики (Росстат) «Подготовка (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительное профессиональное образование работников организаций в Российской Федерации за 2020 год» [3] позволяет сделать следующие выводы:

1) государственные расходы на ДПО в РФ с 2000 по 2021 год выросли почти в 36 раз [2];

2) количество вузов, осуществляющих деятельность по ДПО, за период 2018–2021 снизилось на 16 организаций высшего образования, вместе с тем, количество организаций ДПО за этот же период увеличилось на 187 [2];

3) численность слушателей, завершивших обучение по программам ДПО с 2019 по 2021 год, увеличилась в среднем на 4,58% ежегодно [2];

4) охвачено непрерывным образованием в 2020 году 43,2% взрослого населения страны (в возрасте 25–64 лет);

участвовали в нем преимущественно специалисты с высшим образованием (56,2%) [2];

5) намерены участвовать в непрерывном образовании и в дальнейшем 19,2% населения (в возрасте 25–64 лет), в том числе связывают его с профессиональными интересами 52,8% [1];

6) наиболее активная часть населения в России, прошедшая обучение по программам ДПО в 2020 году, — это категория специалистов в возрасте 40–49 лет [3];

7) всего прошли обучение по программам ДПО в 2020 году около 3,5 млн специалистов, из них по программам профессиональной переподготовки — 12,9%, повышения квалификации — 87,1% [3];

8) численность работников, прошедших обучение в виде краткосрочных курсов, профессиональных тренингов и наставничества (в объеме не менее 8 часов) в 2020 году, в Российской Федерации порядка 1,5 млн человек [3].

На основе этих данных мы можем заключить, что ДПО является динамично развивающейся долей рынка в сфере образования, и пристальное внимание вузов к данному уровню образования является обоснованным.

Global Education Futures и Сколково провели исследование в 2020 году, в котором провели анализ образовательных экосистем всего мира. Эксперты пришли к выводу, что «новый подход приведет к изменениям во многих сферах жизни: покажет новые способы обучения, мышления, научит по-новому жить и сотрудничать, учиться, переучиваться, адаптироваться к разным ситуациям посредством различных образовательных форматов» [4; 5]. Российские исследователи экосистемного подхода (Лукша П. О., Васютенкова И. В.) рассматривают систему образования как сеть или комплекс ресурсов, технологий и элементов, направленных на решение целей и задач образовательных систем [6; 7]. Образовательная экосистема развивает умение учиться и переучиваться, адаптироваться к разным ситуациям посредством различных образовательных форматов. Экосистема ДПО изучалась Тимченко В. В., представляется активным участником или инициатором и интегратором создаваемой экосистемы [8]. Донина И. А., Лях Ю. А. и Хачатурова К. Р. рассматривают формирование инновационной экосистемы региона с включением в нее образовательных учреждений и отводят ведущую роль в формировании инновационной экосистемы региона вузам, которые, помимо образовательной деятельности, осуществляют как научно-исследовательские проекты, так и реализацию программ ДПО, с привлечением специалистов различных социальных институтов [9]. Экосистема ДПО университета функционирует в условиях взаимодействия ключевых и вспомогательных процессов и ресурсов, включает в себя сетевые формы взаимодействия с целью подготовки гибридного

специалиста: владеющего базовой специальностью по основной профессиональной образовательной программе и рядом дополнительных квалификаций и компетенций.

С нашей точки зрения, «экосистемный подход позволил изучить и представить экосистему ДПО в вузе как совокупность взаимодействующих элементов, включающую основные и вспомогательные процессы и ресурсы, ориентированные на реализацию программ ДПО с целью формирования у слушателей актуальных современных компетенций, различных внутренних и внешних связей, каналов обмена информацией и ресурсами. Экосистема ДПО вуза — совокупность разрозненных и одновременно взаимодействующих элементов, включающая в себя процессы и ресурсы, ориентированная на реализацию дополнительных профессиональных программ с целью формирования у обучающихся профессиональных, личностных и социальных компетенций» [10, с. 64–65].

Исследователями определены ключевые характеристики образовательной экосистемы:

— *многоуровневость* выражается наличием взаимодействующих элементов экосистемы — процессов и ресурсов, причем как ключевых, так и вспомогательных: ресурсы вуза, региональные или отраслевые ресурсы (служба занятости населения, например, по ведомственной принадлежности относится к блоку труда и занятости населения и не является образовательной организацией, но она находится во взаимодействии с образовательными организациями в части обучения безработных граждан с целью их дальнейшего трудоустройства), работодатели из организаций различных форм собственности и отраслевой принадлежности;

— *целенаправленность* — целью экосистемы ДПО вуза является реализация ДПО, и все процессы, ресурсы, их взаимодействие подчинены данной цели;

— *устойчивость* — в данное понятие вкладывается идея, что если из экосистемы «вынуть» хотя бы один элемент, то она будет продолжать работать на свою цель;

— *партнерство* — реализация образовательных программ осуществляется не только за счет внутренних ресурсов вуза, но и с привлечением ресурсов сторонних организаций по сетевым договорам и стратегическим партнерствам [11].

Изучая экосистему ДПО вуза, мы рассматриваем ее основные направления развития в контексте цифровой трансформации высшего образования как «развитие параллельного освоения программ ДПО обучающимися основных образовательных программ; расширение дополнительных профессиональных программ, направленных на формирование и развитие актуальных компетенций у обучающихся, профессорско-преподавательского состава, научно-

педагогических работников и административно-управленческого персонала; развитие электронного и смешанного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, в том числе за счет использования массовых открытых онлайн-курсов — МООС; индивидуализация обучения в экосистеме ДПО за счет построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; развитие цифровой образовательной среды вуза; сетевое взаимодействие и профессиональные коллаборации с другими образовательными и научными организациями, промышленными предприятиями; развитие образовательного маркетинга, связанного с продвижением образовательных услуг организаций ДПО инструментами цифрового маркетинга» [4, с. 443].

Исходя из актуальности и целесообразности развития системы ДПО в экосистемном поле, мы определили стратегию развития экосистемы ДПО вуза. Любая стратегия представляет собой долгосрочный план мероприятий, определенную дорожную карту действий, направленных на достижение глобальных целей организации. Это позволяет обосновать цели и задачи стратегических ориентиров развития организации, спрогнозировать результаты ее деятельности, точки роста в конкурентной образовательной среде.

Рассмотрим основные направления стратегии развития экосистемы ДПО в вузе в контексте цифровой трансформации высшего образования:

1. Выявление основных потребностей образовательного рынка. Важно проанализировать, какие продукты и услуги имеют спрос у потребителей и какие необходимы для развития экосистемы.

2. Привлечение новых участников. Это могут быть организации малого и среднего предпринимательства, стартапы, инвесторы, эксперты, образовательные и научные организации, органы государственной и исполнительной власти, некоммерческие организации. Нужно создать привлекательное экосистемное предложение и убедительно продемонстрировать его преимущества. Например, реализация программ ДПО в форме стажировки по сетевым договорам с предприятиями и организациями, развитие промышленного и образовательного туризма, обучение студентов старших курсов высшей школы по сетевым программам с другими вузами и по программам ДПО.

3. Создание стратегических партнерств. Это может быть сотрудничество с другими экосистемами, участие в сетевых проектах с крупными компаниями в регионе и за ее пределами посредством электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий.

4. Построение процессов, обеспечивающих взаимодействие участников. Необходимо обеспечить коммуникацию и сотрудничество между организациями и индивидуальными участниками экосистемы.

5. Обеспечение доступа к финансовым инструментам. Экосистема должна иметь инструменты для финансирования стартапов, инвестиций в перспективные проекты-гранты, конкурсы, программы, научно-проектную деятельность.

6. Развитие технологических инноваций. Это может быть создание новых продуктов, сервисов, процессов. Необходимо уделять внимание инновациям, которые могут обеспечить конкурентоспособность экосистемы на рынке и обеспечить ее экосистемное лидерство.

7. Управление рисками и конфликтами. Экосистема должна иметь механизмы для разрешения конфликтов и управления рисками, чтобы участники могли быть уверены в защите своих интересов и бизнеса.

8. Измерение эффективности и масштабирование. Экосистема должна иметь инструменты для измерения эффекта от своей деятельности и возможности для масштабирования. Необходимо иметь ясные метрики и показатели успеха.

Данная стратегия позволяет увеличить потенциал ДПО университета посредством вывода на рынок новых образовательных продуктов ДПО, увеличения контингента слушателей ДПО, повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда и, как следствие, формирования экосистемного лидерства вуза.

**Заключение.** Первостепенная важность ДПО является стратегически актуальной в современной России. Создание условий для непрерывного обновления гражданами профессиональных знаний, приобретение ими новых профессиональных навыков, повышение доступности и вариативности программ обучения становятся ведущими направлениями в системе непрерывного профессионального образования. Современные университеты становятся центрами непрерывного образования, обеспечивающими обновление работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретение новых профессиональных навыков. Подключение студенческого контингента к ДПО параллельно с освоением основных образовательных программ в вузе становится одним из приоритетных направлений развития системы ДПО вуза. Система ДПО высшей школы, как наиболее мобильная и гибкая, является уникальной экосистемой для решения задач подготовки и переподготовки кадров для нужд цифровой экономики. Мероприятия стратегии развития экосистемы ДПО вуза позволят увеличить долю рынка услуг ДПО вуза, повысить доходность университета от реализации дополнительных образовательных услуг и, следовательно, повысить конкурентоспособность университета и его экосистемное лидерство.

**Список источников**

1. Анализ рынка дополнительного профессионального образования в России в 2016–2020 гг., оценка влияния коронавируса и прогноз на 2021–2025 гг. URL: <https://marketing.rbc.ru/research/27268/> (дата обращения: 28.07.2023).
2. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: НИУ ВШЭ, 2022. URL: <https://issek.hse.ru/news/557242573.html> (дата обращения: 11.07.2023).
3. Подготовка (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительное профессиональное образование работников организаций в Российской Федерации за 2020 год: Статистический бюллетень Росстата. Москва, 2021. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13287> (дата обращения: 11.07.2023).
4. Ачкасова О.Г. Развитие экосистемы дополнительного профессионального образования вуза на этапе цифровой трансформации высшего образования / Материалы пула научно-практических конференций с международным участием. Керчь, 24–28 января 2022 года. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2022. С. 441–444.
5. Development of Ecological Thinking in Students-Managers in the University Ecosystem / R.M. Sherayzina, M.V. Alexandrova, N.V. Alexandrova [et al.] / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021), Veliky Novgorod, 07–08 December, 2021. Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. Vol. 208. P. 612–616. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.086.
6. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 15.07.2023).
7. Васютенкова И.В. Педагог в развивающейся образовательной экосистеме школы // Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). URL: [file:///D:/Users/User/Downloads/pedagog-v-razvivayuscheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/User/Downloads/pedagog-v-razvivayuscheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly%20(1).pdf) (дата обращения: 17.07.2023).
8. Тимченко В.В. Роль ДПО в формировании компетенций будущего в инновационно-образовательной экосистеме // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2019. № 1(43). С. 29–38.
9. Donina I.A., Lyakh Yu.A., Khachaturova K.R. Role of Educational Institutions in Shaping the Ecosystem of the Region // Advances in economics, business and management research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry” (ISPCR 2021), Veliky Novgorod, 07–08 December 2021. Veliky Novgorod: Atlantis Press, 2022. P. 570–578. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.081.
10. Ачкасова О.Г. Экосистема ДПО вуза как условие формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшей школы // Гуманитарные исследования Центральной России. 2022. № 1(22). С. 63–69. DOI: 10.24412/2541-9056-2022-122-63-69.
11. Петренко Е.С., Денисов И.В., Мажитова С.К. Менеджмент предпринимательской деятельности: «экосистема» как новое представление экономических отношений // Экономика, предпринимательство и право. 2020. № 3. С. 601–614.

### References

1. *Analysis of the market of additional vocational education in Russia in 2016–2020, assessment of the impact of coronavirus and forecast for 2021–2025* (2022) Available at: <https://marketing.rbc.ru/research/27268/> (Accessed: 28 July 2023). (In Russ.)
2. Bondarenko, N.V. and Gokhberg, L.M. (eds.) (2022) *Education indicators: 2022: statistical collection*. M.: NIU VSHEH. Available at: <https://issek.hse.ru/news/557242573.html> (Accessed: 11 July 2023). (In Russ.)
3. *Training (professional education and vocational training) and additional professional education of employees of organizations in the Russian Federation for 2020: Rosstat Statistical Bulletin (2021)*. Moskva, Rosstat. Available at: <https://rosstat.gov.ru/folder/11110/document/13287> (Accessed: 11 July 2023). (In Russ.)
4. Achkasova, O.G. (2022) Development of the ecosystem of additional professional education of the university at the stage of digital transformation of higher education In: *Materials of the pool of scientific and practical conferences with international participation*, January 24–28, 2022. Kerch: Kerch State Marine Technological University, pp. 441–444. (In Russ.)
5. Sherayzina, R.M. and Alexandrova, M.V. (eds.) (2022) Development of Ecological Thinking in Students-Managers in the University Ecosystem. In: *International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry”*. Veliky Novgorod, 07–08 December 2021, vol. 208. Veliky Novgorod: Atlantis Press, pp. 612–616. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.086.
6. Luksha, P. and Spenser-Keis, D. (eds.) (2023) *Educational ecosystems: Emerging practices for future education*. Available at: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya/> (Accessed: 15.07.2023). (In Russ.)
7. Vasyutenkova, I.V. (2014) Teacher in the developing educational ecosystem of the school. *Bulletin of Eurasian Science*, no. 5 (24). Available at: [file:///D:/Users/User/Downloads/pedagog-v-razvivayusheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/User/Downloads/pedagog-v-razvivayusheysya-obrazovatelnoy-ekosisteme-shkoly%20(1).pdf) (Accessed: 17.07.2023). (In Russ.)
8. Timchenko, V.V. (2019) The role of DPO in the formation of future competencies in the innovation and educational ecosystem. *Additional professional education in the country and the world*, no. 1(43), pp. 29–38. (In Russ.)
9. Donina, I.A., Lyakh, Yu.A. and Khachaturova, K.R. (eds.) (2022) Role of Educational Institutions in Shaping the Ecosystem of the Region. *Advances in economics, business and management research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Strategy of Development of Regional Ecosystems “Education-Science-Industry”*. Veliky Novgorod, 07–08 December 2021. Veliky Novgorod: Atlantis Press, pp. 570–578. DOI: 10.2991/aebmr.k.220208.081.
10. Achkasova, O.G. (2022) The ecosystem of the University’s DPO as a condition for the formation of end-to-end digital competencies among higher school students. *Humanitarian Studies of Central Russia*, no. 1(22), pp. 63–69. DOI: 10.24412/2541-9056-2022-122-63-69. (In Russ.)
11. Petrenko, E.S. and Denisov, I.V. (eds.) (2020) Business management: «ecosystem» as a new representation of economic relations. *Economics, Entrepreneurship and Law*, no. 3, pp. 601–614. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.08.2023; одобрена после рецензирования 24.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 07.08.2023; approved after reviewing on 24.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Ачкасова Оксана Геннадьевна**

Кандидат педагогических наук, заместитель начальника по цифровизации образования управления развития дополнительного образования, Кемеровский государственный университет, Кемерово

**Гавриков Анатолий Леонидович**

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

**Омарова Наталья Юрьевна**

Доктор экономических наук, профессор кафедры цифровой экономики и управления, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

**Information about the authors:**

**Achkasova Oksana Gennadyevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Chief for Digitalization of Education of the Department for Development of Additional Education, Kemerovo State University, Kemerovo

**Gavrikov Anatoly Leonidovich**

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Advisor to the Rector, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

**Omarova Natalya Yurievna**

Doctor of Economic Sciences, Professor of the Department of Digital Economy and 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 378.14

doi: 10.54884/S181570410028194-8

## КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПЕРЕРАСПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЛНОМОЧИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЕЖДУ ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНАМИ ВЛАСТИ СУБЪЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Аркадий Евсеевич Марон<sup>1</sup>, Ли́ра Юльевна Монахова<sup>2</sup>,  
Алексей Викторович Лукьянович<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

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

<sup>2</sup> lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

<sup>3</sup> lukyanovichav@apkpro.ru

**Аннотация.** В статье на основе практического опыта и теоретических исследований в области регионализации образования предпринимается попытка обосновать и разработать критерии эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов РФ в части обеспечения функционирования образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы. В статье показано, что выбор критериев перераспределения полномочий обусловлен сложностью и многофункциональностью факторов, создающих целостную систему регионального образования. Это определило исходное положение о многообразии условий функционирования региональных образовательных систем, что диктует вариативность моделей распределения полномочий (региональная, муниципальная, комбинированная модели). В качестве принципов перераспределения полномочий рассматриваются: соблюдение единства требований к разработке стратегии развития образования; интегративное согласование действий органов субъектов; доступность и открытость инфраструктуры образовательного пространства; спецификация как учет особенностей регионов и муниципалитетов в плане различий. Структура и содержание критериев перераспределения полномочий опираются на ценностно-ориентировочный и средовой подходы. На основании этих подходов определена общая структура критериев разграничения полномочий, которая включает базовые, создания условий, и специальные критерии, применяемые для различных образовательных систем и территориальных образований. Предлагаемая статья является составной частью исследования по теме «Разработка научно-методических основ формирования моделей эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования».

**Ключевые слова:** перераспределение полномочий, регионализация образования, ценностно-ориентировочный и средовой подходы, критерии и показатели перераспределения полномочий.

**Финансирование:** работа выполнена в рамках государственного задания 073–00075–23–04 по теме «Разработка научно-методических основ формирования моделей эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023052200024–5–5.3.1).

**Благодарности:** особую благодарность авторы выражают профессору, д.п.н. Панасюку В. П., известному специалисту в области проблем управления образованием, за консультационную помощь при подготовке работы.

**Для цитирования:** Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Лукьянович А. В. Критериальные основания перераспределения полномочий в сфере образования между органами местного самоуправления и органами власти субъектов Российской Федерации // Человек и образование. 2023. № 3. С. 39–48. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028194-8>.

Original article

## CRITERIAL BASES FOR REDISTRIBUTION OF POWERS IN THE FIELD OF EDUCATION BETWEEN LOCAL GOVERNMENT BODIES AND AUTHORITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION SUBJECTS

*Arkady E. Maron<sup>1</sup>, Lira Yu. Monakhova<sup>2✉</sup>, Alexey V. Lukyanovich<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

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

<sup>2✉</sup> lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

<sup>3</sup> lukyanovichav@apkpro.ru

**Abstract.** The article, based on practical experience and theoretical research in the field of regionalization of education, attempts to justify and develop criteria for the effective redistribution of powers between local governments and government bodies of the constituent entities of the Russian Federation in terms of ensuring the functioning of educational organizations that implement basic general education programs. The article shows that the choice of criteria for the redistribution of powers is determined by the complexity and multifunctionality of factors that create an integral system of regional education. This determines the starting point about the diversity of operating conditions for regional educational systems, which dictates the variability of models of distribution of powers (regional, municipal, combined models). The following principles of redistribution of powers are considered: compliance with the unity of requirements for the development of an education development strategy; integrative coordination of actions of the subjects bodies; accessibility and openness of the infrastructure of the educational space; specification as taking into account the characteristics of regions and municipalities in terms of differences. The structure and content of the criteria for the redistribution of powers are based on the value-oriented and environmental approaches. Based on these approaches, a general structure of criteria for delimitation of powers has been determined, which includes basic, creation of conditions, and special criteria used for various educational systems and territorial entities. The proposed article is an integral part of the study on the topic “Development of scientific and methodological foundations for the formation of models of effective redistribution of powers between local governments and public authorities of the constituent entities of the Russian Federation in the field of education”.

**Keywords:** redistribution of powers, regionalization of education, value-oriented and environmental approaches, criteria and indicators of redistribution of powers.

**Acknowledgements:** The authors express their special gratitude to the professor, Dr. Panasyuk V.P., a well-known specialist in the field of educational management, for consulting assistance in the preparation of the work.

**Financing:** The work was performed within the framework of state task 073-00075-23-04 on the topic “Development of scientific and methodological foundations for developing models for effective redistribution of powers between local governments and state bodies of the constituent entities of the Russian Federation in the field of education” (registration number EGISU NIOKTR 1023052200024-5-5.3.1).

**For citation:** Maron A.E., Monakhova L.Yu., Lukyanovich A.V. Criterial bases for redistribution of powers in the field of education between local government bodies and authorities of the RF subjects // *Man and Education*. 2023. (3): 39–48. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028194-8>.

**Введение.** Актуальность разработки критериев перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами РФ в сфере образования обусловлена необходимостью реализации положений Конституции РФ [1] и задач Федерального закона «Об образовании в РФ» [2] в плане повышения качества российского образования, его доступности независимо от территориального расположения образовательных организаций. В соответствии с этим проблема эффективного перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации в части обеспечения функционирования образовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы, диктуется потребностями реальной практики в совершенствовании системы управления образованием на разных ее уровнях. Это предполагает: создание условий для профессионального роста педагога, ликвидации дефицитов в его профессиональной подготовке, социализации и развитии обучающихся; преодоление существующих различий в готовности образовательной организации к реализации задач повышения качества образования; перераспределение потоков финансово-экономического обеспечения образовательных организаций в рамках одного региона; обеспечение комплексности и единства требований к созданию условий повышения качества образования, воспитания, развития личности; оптимизацию и централизацию управленческих механизмов и экономико-финансового потенциала, реализуемых в пределах одного субъекта; обоснование аргументированных критериев реализации качества деятельности образовательных организаций муниципалитетов и субъектов РФ в условиях проводимых реформ.

Выбор критериев перераспределения полномочий обусловлен сложностью и многофункциональностью факторов, создающих целостную систему регионального образования [3; 4].

Целостная педагогическая система регионального образования включает совокупность муниципальных образований и реализует такие компоненты, как организационно-педагогический, социально-экономический, компонент правового регулирования и развития образовательной организации, управленческий компонент на всех уровнях общего образования (дошкольного, начального, основного и среднего) [5].

В качестве критериев рассматриваются положения, на основе которых делается вывод об успешности решения поставленных управленческих задач в достижении цели эффективного перераспределения полномочий в сфере образования. Одновременно предлагаются показатели исследования по каждому

критерию, характеризующие степень достижения результатов, сформулированных в критериях.

Критерии эффективности перераспределения полномочий в части обеспечения функционирования образовательных организаций соответствуют общей стратегии реализации государственной политики в области проектирования централизованного управления в рамках формирования единого образовательного пространства РФ в соответствии с Конституцией РФ, федеральными законодательными актами.

О необходимости научных обоснований разработки критериев перераспределения полномочий в сфере образования свидетельствует обзор научных исследований и публикаций [3; 6; 7].

На основе научных разработок и анализа существующей практики авторами статьи обоснована необходимость научного поиска критериев перераспределения полномочий, позволяющих достигнуть стратегической цели государственной политики в сфере повышения качества образования, воспитания и развития личности в современных экономических условиях.

В качестве вопросов исследования рассматриваются: степень обоснованности анонсированной темы в научной литературе, ее актуальности; выдвижение гипотетических положений о возможности перераспределения полномочий и, на этой основе, разработка исходных принципов и методологических подходов выявления критериев эффективного перераспределения функций и полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

**Методы исследования и степень разработанности проблемы.** Основным методом обоснования проблемы перераспределения полномочий явились данные из открытой печати и результаты собственных исследований.

При анализе научных публикаций в области перераспределения полномочий выявлено, что наиболее разработанными оказались: возможности прогнозируемых моделей перераспределения полномочий; особенности реализации финансово-экономических механизмов функционирования муниципальных образований; принципы существующей практики перераспределения полномочий [5; 8].

Анализ источников и исследований в области перераспределения полномочий показал широту взглядов и позиций о моделях и возможностях регионализации образования. Такие авторы, как директор Института развития образования НИУ ВШЭ И. Абанкина, директор лицея № 1535 М. Мокринский, депутаты Государственной Думы И. Яровая и П. Толстой, научный руководитель Института проблем образовательной политики «Эврика» А. Адамский, директор Центра общего и дополни-

тельного образования Института образования НИУ ВШЭ С. Косарецкий, анализируют как положительные, так и неблагоприятные тенденции перераспределения полномочий [6; 9; 10].

К положительным тенденциям они относят необходимость смены учредителей в связи с переходом на новые федеральные стандарты образования; субъекты Федерации имеют больше шансов привлечь в школу коммерческий сектор и деньги благотворителей; гарантии качества образования должны быть едины для любого обучаемого как в сельской школе, так и в городе-мегаполисе; крупные школы ориентированы на нововведения, могут быть переданы на финансирование субъектам Федерации как будущие ресурсные центры; усиление государственного управления и обеспечение качественных результатов, что будет способствовать созданию единого образовательного пространства РФ; сокращение цепочки принятия решений и построение вертикали власти; прозрачное распределение регионального финансирования для получения школами средств; преодоление разрыва в материально-технических условиях в городских и сельских школах и др. [6; 9; 10 и др.].

В ряде предложений учеными высказываются мнения о сложности и слабой управляемости системы передачи полномочий, так И. Абанкина отмечает, что преждевременно ставить вопрос о полной передаче школ на уровень регионов. При этом возможны отдельные «кейсы» по некоторым школам из отдаленных сел и деревень [6].

Финансово-экономический инструментарий функционирования муниципальных образований рассмотрен Пригодой Л. В. [11]. В ее работе подчеркивается актуальность решения следующих проблем:

— достижение консенсуса позиций трех сторон (муниципалитетов, регионов и государства), определяющих тип социально ориентированной модели организации взаимодействия в условиях рынка;

— для регионов-доноров и для регионов-реципиентов в настоящее время весьма актуально преодоление кризисных проявлений, формирование и использование эффективного экономического механизма, способствующего ослаблению влияния выявленных негативных факторов;

— особую остроту проблема финансирования приобрела в тех муниципальных образованиях, где отсутствуют крупные экспортоориентированные предприятия, способные самостоятельно удовлетворять свои инвестиционные запросы и инвестировать средства в развитие региональной и местной инфраструктур, в том числе в образование;

— трансформация управления муниципальными финансами является одним из важнейших условий эффективной деятельности местных органов власти по усилению социальной направленности

принимаемых управленческих решений, повышению качества социально-экономической инфраструктуры и инвестиционной привлекательности территорий;

— повышение роли государства в организации местного самоуправления, оптимизация взаимодействия муниципалитетов с регионами и федеральным центром.

В плане актуализации разработки критериев перераспределения полномочий особо подчеркнем исследование Гербер В. Х., Исиповой Л. Р., Кузнецова А. Н., Марона А. Е., Монаховой Л. Ю., Пригоды Л. В., Резинкиной Л. В. [3; 5; 12; 13; 14; 11; 15], касающиеся разных сторон развития качества образования, реализации задач, поставленных Правительством РФ в области научно-методического обеспечения профессионального роста педагога в современных условиях цифровизации образования. Это касается как стратегических направлений деятельности субъектов образования, так и деятельности органов местного самоуправления.

Рассматриваются условия, обеспечивающие качество муниципального образования (учет контингента обучаемых, качество питания, открытость и доступность образования, безопасность образовательной среды, транспортная доступность и т.д.). При этом анализируются отечественный и зарубежный опыт решения этих проблем [12]. К числу анализируемых проблем относятся разработка и апробация критериев и показателей организации непрерывного образования педагогов [15].

По мнению авторов (Марон А. Е., Резинкина Л. В.), критериями результативности непрерывного образования педагогических кадров являются:

— Расширение понятийного поля сопровождения непрерывного образования педагогов за счет включения наряду с личностной, имеющей социальную и общественную значимость, организационно-средовой составляющей, реализующей образовательные возможности территории.

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

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

— Создание полифункциональной модели сопровождения различных категорий педагогических кадров на основе учета полифоничности их запросов в образовательной и социально-культурной сфере.

— Реализация возможностей кластерно-модульного подхода, расширение исследовательского поля «человек — среда», учитывающего характер среды, возможности взаимодействия управленческих, методических и информационных служб [7].

Важным аспектом развития качества образования и достижения его доступности и открытости является учет детей, подлежащих обучению. К числу требований по поводу учета детей предлагаются:

— предоставление конституционного права на получение обязательного общего образования, в том числе детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья;

— организация своевременного учета детей, подлежащих обучению в образовательных организациях муниципального образования, реализующих основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования;

— создание базы данных детей, подлежащих приему в первые классы образовательных организаций;

— организация выявления детей, систематически пропускающих учебные занятия без уважительной причины, и принятие мер по решению проблемы;

— организация взаимодействия органов, учреждений, организаций, участвующих в учете детей, подлежащих обучению в образовательных организациях, на территории муниципального образования;

— планирование комплектования образовательных организаций [16].

При разработке критериев перераспределения функций интересен зарубежный опыт, подтверждающий роль школьной инфраструктуры для благополучия школьников [12]. Об этом свидетельствуют обзоры, проводимые Организацией экономического сотрудничества и развития, Всемирным банком, Организацией Объединенных Наций [17; 18]. Так, важным компонентом школьной инфраструктуры, влияющим на результаты обучения детей, считается дизайн физической учебной среды, который определяется такими показателями, как территориальная доступность; материально-техническая оснащенность образовательной организации; реализация обеспечения права на получение дополнительного образования; финансово-экономическая доступность образования; использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий и ресурсов.

**Результаты исследования разработки критериев перераспределения полномочий.** Методологической основой разработки критериев является исходное положение о многообразии условий функционирования субъектов РФ в сфере образования, обусловленных культурными, социально-экономическими, демографическими факторами, что диктует необходимость обоснования вариативных

моделей распределения функций и полномочий в области образования:

— *региональная модель*, когда органы местного самоуправления муниципальных районов осуществляют передачу полномочий субъекту образования в части обеспечения функционирования и развития образовательной организации;

— *муниципальная модель*, реализующая функции сохранения существующих полномочий в сфере образования;

— *комбинированная модель*, которая в части обеспечения функционирования образовательной организации предполагает перераспределение ряда полномочий между муниципалитетом и субъектом РФ.

Раскроем ведущие принципы перераспределения полномочий в современной социально-экономической ситуации.

1. Соблюдение единства требований в разработке стратегии развития образования в субъектах РФ и реализации этих требований в условиях муниципалитета.

2. Интегративное согласование действий органов субъектов в сфере образования и органов местного самоуправления муниципалитета.

3. Спецификация, предусматривающая максимальную реализацию особенностей муниципалитетов в плане географических, экономических, социально-культурных, кадровых различий.

4. Доступность и открытость инфраструктуры образовательного пространства, трансформируемого под разные задачи, обеспечивающего интеграционное согласование личностных и профессиональных запросов участников образовательного процесса.

5. Институциональное единство и взаимосвязь формального, неформального и информального образования в субъектах РФ [8].

Структура и содержание критериев перераспределения полномочий опираются на ведущие методологические подходы к повышению эффективности образовательной системы РФ. К ним, прежде всего, относятся ценностно-ориентировочный и средний подходы.

*Ценностно-ориентировочный подход* обусловлен опорой на развитие национально-культурных ценностей России — патриотическое воспитание, развитие толерантности личности, формирование российской идентичности; реализация идей технологического прорыва России, основанного на трудовом воспитании, внедрении цифровизации, подготовке обучаемых к олимпиадному движению и достижению качества образования по мировым стандартам, адаптации личности к рыночным условиям; опора на национальные традиции отечественной педагогики (И. П. Иванов, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский) и современные достижения педагогической науки.

Основываясь на выделенных методологических подходах, определена общая структура критериев разграничения полномочий, которая включает 1) *базовые критерии* (БК), 2) *критерии создания условий* (КСУ) функционирования и развития образовательных организаций и 3) *специальные критерии* (СК).

Выбор базового критерия обусловлен ценностно-ориентировочным подходом и представлен как общий инвариант требований к достижениям планируемых результатов обучения, воспитания и развития учащихся в различных образовательных системах.

Критерий создания условий функционирования и развития образовательной системы как социокультурной среды содержит требования к управленческим механизмам перераспределения полномочий. В первую очередь это планирование и распределение финансово-экономического обеспечения деятельности образовательной системы территории, организация повышения квалификации и переподготовки кадров, материально-техническое оснащение образования, реализация функции контроля и обеспечения безопасности учебной деятельности, научно-методическое сопровождение профессионального роста педагога, обеспечение функционирования непрерывного образования педагогических кадров и др.

К специальным критериям относятся требования со стороны культурно-образовательной среды территории по созданию служб поддержки населения — социальных служб, культурно-образовательных центров, ресурсных центров, центров внутрифирменного образования, родительских сообществ, попечительских советов, библиотек, клубов, служб безопасности и т.д.

Для развития и поддержки системы профессионального образования (СПО, вузы) сохраняется порядок централизованного финансирования со стороны субъектов РФ.

Изложим возможности наполнения каждого критерия и показателя их реализации, применяемые для разнообразных образовательных систем.

*БК-1 — стимулирование качества образования, развитие ценностных отношений обучаемых.*

*Показатели:* выполнение учащимися ЕГЭ и проверочных работ; создание условий для обучения и воспитания одаренных; сопровождение учащихся с проблемами обучения; поддержка обучаемых в освоении цифровых технологий; профориентация учащихся на реализацию идей технологического прорыва.

*БК-2 — сохранение и развитие здорового образа жизни, подготовка к защите Отечества.*

*Показатели:* наличие службы медицинской поддержки в образовательных организациях; обеспечение качественного питания; обеспечение транспортной доступности обучаемых; учет контингента

учащихся с разным уровнем готовности к обучению; обеспечение информационной, экологической, антитеррористической жизнедеятельности в образовательной организации.

*БК-3 — реализация воспитательного потенциала и подготовка к труду.*

*Показатели:* создание системы патриотического воспитания обучающихся; формирование трудовых навыков; функционирование системы профориентационной работы; формирование чувства толерантности и свободы вероисповедания; актуализация исторической памяти и российской традиции.

*КСУ-1 — качественное обеспечение педагогическими кадрами.*

*Показатели:* обеспечение системы непрерывного образования педагогических кадров; методическая поддержка профессионального роста педагога; обеспечение высокого уровня компетентности педагога; реализация воспитательной функции педагога; участие педагога в сетевом взаимодействии.

*КСУ-2 — создание качественной среды развития образовательных систем.*

*Показатели:* финансовое обеспечение функционирования образовательной организации; экономическое обеспечение труда педагога; развитие современной инфраструктуры образования в муниципалитете; развитие финансово-экономической самостоятельности образовательной организации; финансовое обеспечение материально-технического ресурса образования.

*СК — социокультурное развитие образовательного пространства территории.*

*Показатели:* создание и обеспечение условий развития региональных кванториумов; проектирование ресурсных центров для разных категорий педагогов; включение родительской общественности в управление образованием; реализация системы практик по запросам работодателей и образовательной организации; переподготовка взрослых на новые педагогические профессии.

При выборе модели перераспределения для конкретной образовательной системы применительно к конкретному региону или муниципалитету разрабатываются показатели-измерители для ранее указанных обобщенных критериев. В качестве примера приводим содержательное наполнение некоторых критериев.

*Пример 1. БК-1 — стимулирование качества образования, развитие ценностных отношений обучаемых.*

*Показатели-измерители:*

— Доля школ, перешедших на образовательную инновационную модель «Школа Минпросвещения России».

— Доля обучающихся, прошедших минимальный порог по основным предметам (русский язык, математика) по результатам сдачи ГИА в форме ЕГЭ.

— Доля обучающихся, выбравших для сдачи ЕГЭ физику, информатику, обеспечивающих естественно-научную базу для технологического прорыва.

— Доля образовательных организаций, в которых число учащихся, принявших участие в олимпиадах, больше 50%.

— Доля образовательных организаций, в которых число обучающихся, справившихся с ВПР на 4 и 5, составило не менее 60%.

— Доля школ, обновивших элементы образовательной инфраструктуры в течение трех лет или имеющих элементы инновационной образовательной инфраструктуры (антикуб, кванториум и др.).

— Доля образовательных организаций, являющихся региональными, федеральными инновационными площадками.

*Пример 2.* БК-2 — сохранение и развитие здорового образа жизни, подготовка к защите Отечества.

Показатели-измерители:

— Доля образовательных организаций, в которых в течение отчетного периода не вводились карантинные мероприятия, связанные с ухудшением эпидемиологической обстановки.

— Доля образовательных организаций, в которых в течение отчетного периода отсутствовали нарушения по организации питания (подтвержденные случаи).

— Доля обучающихся, охваченных программой обеспечения транспортной доступности.

— Доля обучающихся, охваченных оздоровительными программами в каникулярное время.

— Доля образовательных организаций, полностью соответствующих требованиям комплексной безопасности.

— Доля обучающихся, охваченных программами патриотического воспитания.

**Выводы и их обсуждение.** В современных условиях развития российского общества с ориентацией на отечественные национальные традиции с учетом

необходимости выхода на подготовку страны к технологическому прорыву актуальным является обоснование подходов к проблеме регионализации, выработке критериев и показателей ее эффективности, выбора моделей эффективного перераспределения полномочий (региональная модель, муниципальная модель, смешанная модель). Выбор модели перераспределения полномочий осуществляется на уровне муниципалитетов и регионов на основе представленных учредителю необходимых материалов со стороны образовательных организаций, обследуемых территориальных систем.

Руководствуясь заданными критериями и показателями, образовательная организация проводит самоанализ успешности их реализации для достижения целей повышения качества образования, воспитания и развития личности.

В условиях цифровизации системы управления достигается оперативность получения информации со стороны образовательной организации, которая является открытой и доступной для широкой педагогической общественности и экспертов. Этим достигается объективность перераспределения полномочий и решение проблемы регионализации образования в целом.

Предложенные авторами позиции по разработке перераспределения полномочий основываются на аналитическом обзоре исследований специалистов-ученых и практиков в области регионализации образования и предполагают экспериментальную их апробацию в реальной практике деятельности органов управления образованием. Избранные методологические подходы — ценностно-ориентировочный и средовый — полностью согласуются с государственной политикой в области повышения качества обучения, воспитания и развития личности обучаемого в современных социально-экономических условиях.

#### Список источников

1. Конституция Российской Федерации // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru/constitution/> (дата обращения: 20.07.2023).
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 6 февраля 2023 года) / Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 20.07.2023).
3. Гербер В.Х. Ключевые вопросы делегирования полномочий // Актуальные вопросы экономических наук. 2015. № 42. С. 71–76.
4. Панасюк В.П., Фофанов А.М. Концептуальные положения регионального стандарта качества общего образования // В кн.: Новые методы обучения и воспитания детей и подростков / отв. ред. Нагорнова А.Ю. Коллективная монография. Ульяновск, 2019. С. 32–37.

5. Исипова Л.Р. Разграничение предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления по обеспечению права на образование // Северо-Кавказский юридический вестник. 2022. № 3. С. 101–107.
6. Абанкина И. Почему я против регионализации. Учительская газета. Сетевое издание. 13 декабря 2018. URL: <https://ug.ru/irina-abankina-moskva-pochemu-ya-protiv-regionalizacii/> (дата обращения: 01.08.2023).
7. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход // Человек и образование. 2023. № 1. С. 76–84.
8. Моделирование региональной системы повышения квалификации педагогических работников в условиях развития пространства непрерывного образования Российской Федерации: монография / под ред. Якушкиной М.С., Казаковой Е.И. М., 2020. 320 с.
9. Уроки переподчинения. Московские новости. 7 июля 2011. URL: <https://www.hse.ru/news/1163611/32711451.html> (дата обращения: 01.08.2023).
10. Повысит ли передача школ регионам качество образования? 23 ноября 2022. URL: <https://www.rbc.ru/society/23/11/2022/637c480b9a79475677952686?ysclid=lksetzwdi969795389> (дата обращения: 01.08.2023).
11. Пригода Л.В. Механизм функционирования муниципальных образований: структура, функции, финансово-экономический инструментарий: автореферат дис. ... доктора экономических наук. Ростов-на-Дону, 2009. 57 с.
12. Кузнецов А.Н., Мухлаева Т.В. Международные исследования в области совершенствования образовательной инфраструктуры как ориентир для развития национальных систем образования // Человек и образование. 2019. № 2 (59). С. 20–27.
13. Резинкина Л.В., Марон А.Е. Развитие муниципальной педагогической системы непрерывного образования взрослых: монография. СПб.: ЛОИРО, 2015. 232 с.
14. Монахова Л.Ю., Панфилова Л.Г. Открытость и доступность – стратегические ориентиры развития системы повышения квалификации педагогов в условиях цифровой экономики // Человек и образование. 2020. № 3 (64). С. 27–32.
15. Резинкина Л.В. Сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2017. 44 с.
16. Гордашникова О.Ю., Кузнецов А.Н., Федорчук Ю.М. Проектирование системы учета контингента образовательных организаций для обеспечения доступности общего образования // Человек и образование. 2023. № 1. С. 50–59.
17. Доклад о мировом развитии. Обучение для реализации образовательных перспектив. Группа Всемирного банка. 2018. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmRU.pdf> (дата обращения: 20.07.2023).
18. ЮНЕСКО. Образование для всех. URL: <http://www.unesco.org/new/ru/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (дата обращения: 20.07.2023).

### References

1. *Constitution of the Russian Federation*. Available at: <http://www.pravo.gov.ru/constitution/> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
2. *Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as amended on February 6, 2023)* Electronic fund of legal and regulatory technical documents. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (Accessed: 20 July 2023) (In Russ.)
3. Gerber, V.Kh. (2015) Key issues of delegation of powers. *Current Issues of Economic Sciences*, no. 42, pp. 71–76. (In Russ.)
4. Panasyuk, V.P., Fofanov, A.M. (2019) Conceptual provisions of the regional quality standard for general education. In: Nagornova, A.Yu., Arpentyeva, M.R. et al. (eds.) *New methods of teaching and raising children and adolescents*. Collective monograph. Ulyanovsk, pp. 32–37. (In Russ.)

5. Isipova, L.R. (2022) Distinction of subjects of jurisdiction and powers between government bodies of the Russian Federation, government bodies of the constituent entities of the Russian Federation and local government bodies to ensure the right to education, *North Caucasian Legal Bulletin*, no. 3, pp. 101–107. (In Russ.)
6. Abankina, I. (2018) *Why I am against regionalization*. Teacher's newspaper. December 13. Available at: <https://ug.ru/irina-abankina-moskva-pochemu-ya-protiv-regionalizacii/> (Accessed: 01 August 2023). (In Russ.)
7. Maron, A.E., Rezinkina, L.V. (2023) Development of a modern infrastructure for supporting the continuing education of teaching staff: a cluster-modular approach. *Man and Education*, no. 1, pp. 76–84. (In Russ.)
8. Yakushkina, M.S., Kazakova, E.I., et al. (eds.) (2020) *Modeling of a regional system for advanced training of teaching staff in the conditions of development of the space of continuous education of the Russian Federation: Monograph*. M. (In Russ.)
9. *Lessons in reassignment Moscow news*. July 7, 2011. Available at: <https://www.hse.ru/news/1163611/32711451.html> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
10. *Will the transfer of schools to the regions increase the quality of education?* November 23, 2022. Available at: <https://www.rbc.ru/society/23/11/2022/637c480b9a79475677952686?ysclid=lksetzwdi969795389> (Accessed: 01 August 2023). (In Russ.)
11. Prigoda, L.V. (2009) *The mechanism of functioning of municipalities: structure, functions, financial and economic tools*. Abstract of Dr of Econ. Sciences thesis, Rostov-on-Don. (In Russ.)
12. Kuznetsov, A.N., Mukhlaeva, T.V. (2019) International research in the field of improving educational infrastructure as a guideline for the development of national education systems. *Man and Education*, no. 2 (59), pp. 20–27. (In Russ.)
13. Rezinkina, L.V., Maron, A.E. (2015) *Development of the municipal pedagogical system of continuing education for adults*. Monograph. SPb. LOIRO. (In Russ.)
14. Monakhova, L.Yu., Panfilova, L.G. (2020) Openness and accessibility are strategic guidelines for the development of a system for advanced training of teachers in the digital economy. *Man and Education*, no. 3 (64), pp. 27–32. (In Russ.)
15. Rezinkina, L.V. (2017) Support of continuing education of adults in the municipal territory. Abstract of Dr of Ped. Sciences thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
16. Gordashnikova, O.Yu., Kuznetsov, A.N., Fedorchuk, Yu.M. (2023) Designing a system for recording the contingent of educational organizations to ensure accessibility of general education. *Man and Education*, no. 1, pp. 50–59. (In Russ.)
17. World Development Report (2018) *Training for the realization of educational prospects*. World Bank Group. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmRU.pdf> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
18. UNESCO. *Education for all*. Available at: <http://www.unesco.org/new/ru/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.09.2023; одобрена после рецензирования 12.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 04.09.2023; approved after reviewing on 12.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Марон Аркадий Евсеевич**

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Академии Минпросвещения России, Москва

**Монахова Лира Юльевна**

Доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Академии Минпросвещения России, Москва

**Лукьянович Алексей Викторович**

Директор Института регионального развития, нормативно-методического и аналитического обеспечения сопровождения проектов и программ Академии Минпросвещения России, Москва

**Information about the authors:**

**Maron Arkady Evseevich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

**Monakhova Lira Yulievna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

**Lukyanovich Alexey Viktorovich**

Director of the Institute of Regional Development, Normative, Methodological and Analytical Support for Projects and Programs of the Academy of the 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 the article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**



Научная статья

УДК 159.99; 378.14

doi: 10.54884/S181570410028082-5

## ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ И СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Татьяна Николаевна Носкова<sup>1</sup>, Ольга Валерьевна Яковлева<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> noskovatn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2058-626X>

<sup>2</sup> o.yakovleva.home@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5878-099X>

**Аннотация.** В статье с междисциплинарных позиций психологии, педагогики и информатики проведена систематизация современных ценностей цифровой образовательной среды, стратегий образовательной деятельности студентов, а также выявлены основные инновационные образовательные эффекты в условиях цифровой трансформации. Показано, что современную образовательную среду целесообразно понимать как синергию сред межличностного и сетевого взаимодействия. В основу проектирования образовательной среды сегодня должны быть положены ценности образования, включающие две группы — терминальные (традиционные, базовые ценности) и инструментальные (новые ценности, обусловленные цифровой трансформацией). Учет этих ценностей позволит преодолеть личностные, технологические, коммуникационные риски цифровой среды. Субъектная позиция выступает условием осознанного выбора и реализации образовательных стратегий. Предложены уровни стратегий — проблемно-преодолевающая, ответственно-исполнительская, поисково-конструктивная, творчески-преобразующая, которые конкретизированы более частными, расширяющими традиционные образовательные технологии и обеспечивающими инновационное преобразование этих технологий через применение цифровых инструментов.

**Ключевые слова:** ценности, образование, субъект, стратегия, цифровая среда.

**Финансирование:** часть исследования, проведенная О. В. Яковлевой, выполнена в рамках проекта «Профессиональное воспитание будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды современного университета», поддержанного в рамках конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ молодыми учеными Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

**Для цитирования:** Носкова Т. Н., Яковлева О. В. Ценности образования в эпоху цифровизации и стратегии образовательной деятельности студентов // Человек и образование. 2023. № 3. С. 49–57. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028082-5>.

Original article

## VALUES OF EDUCATION IN THE ERA OF DIGITALIZATION AND STRATEGIES FOR STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

*Tatiana N. Noskova<sup>1</sup>, Olga V. Yakovleva<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> noskovatn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2058-626X>

<sup>2</sup> o.yakovleva.home@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5878-099X>

**Abstract.** The article, from the interdisciplinary positions of psychology, pedagogy and informatics, presents the systematization of the modern values of the digital learning environment, the strategies of students' educational activities, and the main innovative educational effects in the context of digital transformation. It is shown that the modern educational environment is expedient to be understood as a synergy of the environments of interpersonal and network interaction. The design of the educational environment today should be based on the values of education, which include two groups — terminal (traditional, basic values) and instrumental (new values due to digital transformation). Taking into account both groups of values will make it possible to overcome the personal, technological, and communication risks of the digital environment. The subject position is a condition for the conscious choice and implementation of educational strategies. Four levels of strategies are proposed — problem-overcoming, responsible-executive, search-constructive, creative-transformative, which are specified by more concrete ones, expanding traditional educational technologies and providing innovative transformation of these technologies using digital tools.

**Keywords:** values, education, subject, strategy, digital environment.

**Financing:** part of the research done by O. Yakovleva was carried out within the project “Professional education of future teachers in the conditions of digital transformation of the educational environment of modern university”, supported in the framework of the competition for young scientists of Herzen State Pedagogical University of Russia to conduct promising fundamental research.

**For citation:** Noskova T. N., Yakovleva O. V. Values of education in the era of digitalization and strategies for students' learning activities // *Man and Education*. 2023; (3): 49–57. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028082-5>.

**Введение.** Ценности как важные ориентиры деятельности человека традиционно задаются с разных сторон жизни общества — рынка труда, социума в целом и конкретных его институтов (семьи, образования, культуры, науки и т.д.). Сегодня в эпоху цифровизации всех сфер деятельности человека — профессиональной, социальной, культурной, экономической, политической — требования социума динамично меняются и трансформируются.

Современные поколения молодежи в текущих условиях жизни включены не только в процессы традиционной социализации, но все большую роль играет информационная социализация, реализуемая через социальные сети и другие цифровые каналы. Как показывают психологические исследования [1], в условиях неопределенности социализация приобретает непрерывный характер в отличие от традиционного понимания ее рамок, охватывающих первые 10–15 лет жизни человека. Социализация начинает трактоваться как «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе освоения и воспроизводства культуры общества, и прежде всего — норм морали и права данного общества» [2, с. 64]. Это влияет на изменение информационного и образовательного поведения молодежи, которая демонстрирует адаптацию к динамичным изменениям окружающей цифровой среды. Со стороны новых поколений ценности проявляются в поиске путей решения задач с наименьшими затратами (временными, пространственными, интеллектуальными). Эти ценности могут проявляться как в позитивном, так и в негативном ключе, в зависимости от направленности личности субъекта.

Ценности неоднородны; существуют различные подходы к их ранжированию и систематизации. Ставший уже традиционным, подход М. Рокича предлагает деление ценностей на терминальные и инструментальные [3]. Современные исследования показывают относительную подвижность этой структуры, в частности, наблюдается тенденция преобладания персональных ценностей над общественными [4], изменение понимания сущности образования как инструментальной ценности, а не терминальной (понимание его как результата, а не процесса) [5].

Сегодня в системе ценностей человека существует еще одна группа — это ценности цифровой образовательной среды, обусловленные ее особым потенциалом — открытостью, многообразием связей с внешней средой, инструментальностью, возможностью накопления цифровых следов и продуктов действий пользователей на соответствующих цифровых платформах. Эту группу можно отнести как к ценностям инструментального, так и терминального типа: инструментальный характер проявляется в возможности субъекта использовать цифровую среду и ее инструменты как средство достижения своих целей; терминальный характер проявляется в накоплении информационных ресурсов, продуктах деятельности субъектов среды, в которых аккумулируются, отражаются, осмысливаются и транслируются окружающим основополагающие ценности общества и каждого конкретного человека (пользователя). Открываются возможности притока новой информации, знаний, передового опыта не только на родном, но и на иностранных языках; гибких

сетевых связей и масштабирования коммуникаций, вплоть до междисциплинарных и межкультурных; многообразия замыкания обратных связей не только с пользователями цифровой среды, но и с машиной, с искусственным интеллектом.

Таким образом, сегодня становится актуальным вопрос: в какой мере новые ценности цифровой среды (терминальные и инструментальные) осознаются и актуализируются субъектами, как они учитываются в построении современного образовательного процесса? Появление новых групп ценностей расширяет ценностные ориентиры образования и должно соответствующим образом расширять также и спектр образовательных целей. Поэтому считаем, что системообразующим фактором достижения инновационных эффектов в цифровой образовательной среде является принятие и последовательная реализация субъектами образовательного процесса новых целей и ценностей, формирующихся в процессе цифровизации всех сфер деятельности современного человека.

Целью данного исследования является систематизация современных ценностей цифровой образовательной среды и стратегий образовательной деятельности студентов с целью выявления основных направлений достижения инновационных образовательных эффектов в условиях цифровой трансформации.

**Материалы и методы.** Исследование базируется на психодидактическом подходе к проектированию цифровой образовательной среды [6]. Данный подход позволяет рассматривать проблему соотношения ценностей и стратегий деятельности субъектов этой среды с междисциплинарных позиций психологии, педагогики, информатики. Психология позволяет ввести в контекст исследования понятия «ценности», «субъект» и «стратегии деятельности»; педагогика дает возможность ориентироваться на идеи образовательных целей, стратегий и эффектов цифровой среды; информатика обогащает рассмотрение обозначенной проблематики цифровыми инструментами, информационными ресурсами, сетевыми взаимодействиями, интеллектуальными технологиями. Принятый подход дает возможность ориентироваться на основополагающие концепты цифровой среды — ресурсы, коммуникации и управление, с позиции которых можно классифицировать как ценности среды, так и стратегии деятельности в ней. В дополнение, в данном исследовании применялись методы анализа и сопоставления научной литературы по тематике исследования, а также моделирование.

**Результаты и их обсуждение.** Субъект (в том числе в образовательной ситуации) действует, исходя из имеющихся стратегических и ситуационных целей и мотивов, а регуляторами деятельности и поведения

выступают ценности, им усвоенные. Современный образовательный процесс реализуется в расширенной образовательной среде, которая в соответствии с принципом взаимодополнительности включает не только традиционную среду межличностного взаимодействия, но и цифровую образовательную среду. Следовательно, ценности должны находить отражение в современной расширенной образовательной среде. С этой целью была разработана и обоснована модель ценностей цифровой образовательной среды [7], позволившая показать соотношение традиционных ценностей образования и новых ценностей, актуализирующихся в условиях цифровой трансформации. В основу модели положена иерархия ценностей образования, разработанная В. А. Слостениным и Г. И. Чижиковой [8]. В среде межличностного взаимодействия выделяются три группы ценностей — доминантные (знания, познавательная активность, образовательный результат), нормативные (нравственные нормы, ответственность, саморегуляция), стимулирующие (движение к результату, непрерывность образования). По сути, доминантные ценности являются терминальными, так как именно они представляют основу и сущность образования в самом обобщенном виде. Нормативные и стимулирующие ценности являются инструментальными, так как благодаря им возможно достижение поставленных базовых целей.

В цифровом расширении образовательной среды выделяются ресурсные (креативность, информационная ответственность, критичность, свобода, активность), коммуникационные (коллаборация, цифровая этика, взаимная ответственность, толерантность, интердисциплинарность) и управленческие ценности (персонализация, взаимное обучение, инструментализация, многообразие обратных связей, цифровая самопрезентация и самоидентификация).

Ресурсные ценности расширяют традиционные доминантные ценности среды межличностного взаимодействия; коммуникационные — обогащают группу нормативных ценностей, а управленческие — представляют развитие группы стимулирующих ценностей в цифровой среде. В данном контексте ресурсные ценности являются терминальными, так как цифровые ресурсы составляют основу цифровой среды, без них сама среда не может существовать; коммуникационные и управленческие ценности являются в большей степени инструментальными, так как благодаря им возможно организовывать и поддерживать как взаимодействие между субъектами среды, так и процессы управления ресурсами, информационными обменами, совместной деятельностью в среде.

Таким образом, можно проследить изменение, развитие, обогащение ценностей образования в условиях современной образовательной среды,

сочетающей межличностное взаимодействие с «цифровым», опосредованным.

Система ценностей субъекта лежит в основе его деятельности в целом и, следовательно, в основе образовательной стратегии. Существуют различные подходы к выделению типологии образовательных стратегий.

И. А. Колесникова предлагает несколько стратегий обучения: стратегия пошагового освоения содержания (подразумевающая алгоритмизация деятельности в логике пошагового продвижения с обратной связью в конце каждого этапа), стратегия пребывания в содержании (погружение в контекст, целостные формы освоения содержания), стратегия информационного обмена (параллельное освоение сообществом обучающихся информации, обмен ею между членами сообщества и присвоение информации каждым участником сообщества), стратегия отстранения (подключение рефлексивной деятельности личности с соответствующими технологиями и практиками) [9].

К. Ю. Терентьев разработал матричную классификацию образовательных стратегий, выделив два противопоставленных типа — профессионально-ориентированные и статусно-ориентированные

[10]. Причем, каждый тип может выражаться с активной или пассивной (индифферентной) позиции. Активная позиция при принятии профессионально-ориентированной стратегии выражается в осмысленном освоении профессии; при принятии статусно-ориентированной стратегии — в стремлении к приобретению статусных бонусов. Пассивная позиция при принятии профессионально-ориентированной стратегии выражается в стремлении к социализации; при принятии статусно-ориентированной стратегии — в вынужденном поступлении в образовательное учреждение и дальнейшем обучении.

Исследования кафедры цифрового образования РГПУ им. А. И. Герцена позволили выявить образовательные стратегии, возникающие в цифровой среде [11]. Они представлены в таблице 1. Были выделены две группы стратегий: расширяющие возможности реализации «традиционных» образовательных технологий применением цифровых инструментов и преобразующие традиционные образовательные технологии в соответствии с инновационным потенциалом цифровых инструментов. В качестве примеров стратегий первой группы приведем стратегию цифрового поиска,

**Образовательные стратегии, возникающие в цифровой среде**

Таблица 1

Концепты цифровой образовательной среды	Стратегии, расширяющие возможности «традиционных» образовательных технологий с помощью цифровых инструментов	Стратегии, преобразующие образовательные технологии в соответствии с инновационным потенциалом цифровых инструментов
Ресурсы (цифровой контент)	Стратегия цифрового поиска	Стратегия создания контента (обучение через творчество)
	Стратегия курирования образовательного контента	Стратегия открытой исследовательской цифровой практики и сетевого творчества
Коммуникации (цифровые взаимодействия)	Стратегия обучения в сотрудничестве	Стратегия расширения цифрового социального партнерства
	Стратегии совместной деятельности (кооперации) по разработке цифрового продукта в локальном сообществе	Стратегия распределенной совместной деятельности в глобальной сети
Управление (контентом и взаимодействиями)	Стратегия обучения через самостоятельность субъекта в локальной образовательной среде	Стратегия самоуправления и образовательной инициативы в открытой среде
	Стратегия обучения через самопрезентацию в локальном образовательном сетевом сообществе	Стратегия открытой цифровой самопрезентации

стратегию обучения в сотрудничестве с использованием цифровых инструментов в качестве средств коммуникации в локальном образовательном сообществе и стратегию совместной деятельности по разработке цифрового продукта в локальном сообществе. В качестве примеров стратегий второй группы приведем стратегию курирования образовательного контента, стратегию расширения цифрового социального взаимодействия, стратегию распределенной совместной деятельности в глобальной сети и стратегию открытой цифровой самопрезентации.

Интерес представляет модель SAMR (Substitution — подмена, Augmentation — накопление, Modification — модификация, Redefinition — преобразование), разработанная для оценки уровня применения образовательных технологий (в том числе информационных) в профессиональной деятельности педагога [12; 13; 14]. На уровне подмены новая технология используется в качестве замены уже привычным, без каких-либо качественных изменений самой деятельности и ее результатов. Уровень накопления свидетельствует о том, что появляются функциональные улучшения в деятельности, благодаря внедрению новых технологий. Уровень модификации позволяет значительно изменить, перепроектировать деятельность. Уровень преобразования позволяет решать новые типы задач, решение которых было невозможно ранее.

Анализ вышеперечисленных подходов к выделению типологии образовательных стратегий позволяет сделать вывод, что одним из ключевых аспектов в выборе стратегии выступает мотивация личности. В данном исследовании предлагаем выделить несколько уровней образовательных стратегий на основании интеграции идей проанализированных подходов.

Первый уровень — стратегия проблемно-преодолевающая (коррекционная). В частности, Х. Хекхаузен выделил два типа мотивации — интринсивная (внутренняя) и экстринсивная (внешняя) [15]. Иными словами, это мотивация достижения успеха и избегания неудач. Таким образом, суть проблемно-преодолевающей стратегии в том, что реализуются механизмы социального приспособления, сам субъект имеет неустойчивую мотивацию к деятельности, ориентируется в большей мере на запросы со стороны социального окружения (родителей, педагогов, социальных партнеров); на субъект оказывается внешнее воздействие, возможно принуждение к деятельности, некоторое давление.

Второй уровень — ответственно-исполнительская (репродуктивная) стратегия. Таковую стратегию еще можно назвать «серединой». Субъект имеет устойчивую мотивацию к достижению хорошего или удовлетворительного результата, стремится

не выпасть из общего потока, быть не хуже среднестатистического коллеги по обучению.

Третий уровень — поисково-конструктивная стратегия. Она отличается стремлением поиска себя, личностных смыслов деятельности, вариантов собственного развития, а также профессионального самоопределения. Это «образцовая» стратегия ответственного исполнителя, стремящегося к социальному успеху, достижению максимально возможных и определенных стандартом результатов (отличные оценки). Субъект имеет внутренние побуждения достигать заданного извне эталона, образца.

Четвертый уровень — творчески-преобразующая стратегия. Она отличается стремлением выйти за рамки заданного стандарта, эталона, на основании персонально осознанных и принятых целей деятельности, потребностей, интересов. Субъект нацелен на достижение успеха в выбранной им сфере. Это стратегия достижения успеха (социального, научного, творческого, профессионального), стремления к выходу за рамки стандарта, ориентации на внутренние побуждения.

Проведенный обзор ценностей цифровой образовательной среды и стратегий образовательной деятельности студентов позволяет сфокусироваться на основной цели данной статьи — систематизации современных ценностей и образовательных стратегий с целью выявления основных направлений достижения инновационных образовательных эффектов в условиях цифровой трансформации. Основные идеи продемонстрированы на рисунке 1.

Проанализируем подробнее основные идеи, представленные на рисунке 1. Концентрические окружности показывают современную образовательную среду. В ней на основании принципа взаимодополнительности проектируются и развиваются среда межличностных взаимодействий, а также ее цифровое расширение — среда сетевых взаимодействий (цифровая образовательная среда). Ценности среды межличностного взаимодействия (доминантные, нормативные, стимулирующие) находятся в нижнем полушарии, потому что они составляют базу ценностей образования в целом и профессиональных ценностей педагога в частности. Ценности среды сетевых взаимодействий (ресурсные, коммуникационные, управленческие) помещены в верхнее полушарие, они представляют собой дополнение и расширение базовых ценностей в условиях цифровой трансформации. Доминантные и ресурсные ценности являются терминальными, формируя основу образования — знания (источники информации во всех существующих сегодня вариативных форматах). Остальные группы ценностей — нормативные и коммуникационные, стимулирующие и управленческие — являются преимущественно инструментальными, так как

с их помощью субъект осваивает знания, обменивается ими, реализует взаимное обучение, со-управление, сотрудничество и т.д.

В современной образовательной среде на основании идей персонализации субъект имеет возможность выбора обобщенных образовательных стратегий (они представлены в правой части концентрира) как самостоятельно, так и при реализации педагогической поддержки. Важно понимать, что по мере развития и овладения новыми видами деятельности субъект может переходить от стратегий более низкого уровня к стратегиям более высокого уровня.

В правой части рисунка 1 показаны более частные образовательные стратегии: расширяющие традиционные образовательные технологии (в нижней части) и обеспечивающие инновационное преобразование образовательных технологий за счет применения новых возможностей цифровых инструментов. Далее представлены инновационные образовательные эффекты, достижение которых возможно в современной образовательной среде при условии ее грамотного проектирования, а также активной позиции субъекта по выбору и реализации вариативных образовательных стратегий.

Таким образом, визуальное моделирование позволило соотнести современные ценности цифровой образовательной среды с ценностями среды межличностных взаимодействий, показать влияние системы ценностей на выбор субъектом стратегий образовательной деятельности, а также определить основные инновационные образовательные эффекты в условиях цифровой трансформации.

**Заключение.** К основным инновационным образовательным эффектам можно отнести адаптацию субъекта к новым условиям профессиональной деятельности в среде, расширенной и обогащенной цифровыми инструментами и технологиями; изменение качественного уровня решения задач (образовательных, профессиональных, развивающих, воспитательных); постановку задач нового типа, основанных на неординарных решениях, творчестве, инициативе.

Достижение перечисленных эффектов возможно при реализации ряда условий. Во-первых, феномен современной образовательной среды необходимо понимать широко — как синергию среды межличностного и сетевого взаимодействия, а не их противопоставление. Во-вторых, в основе проектирования

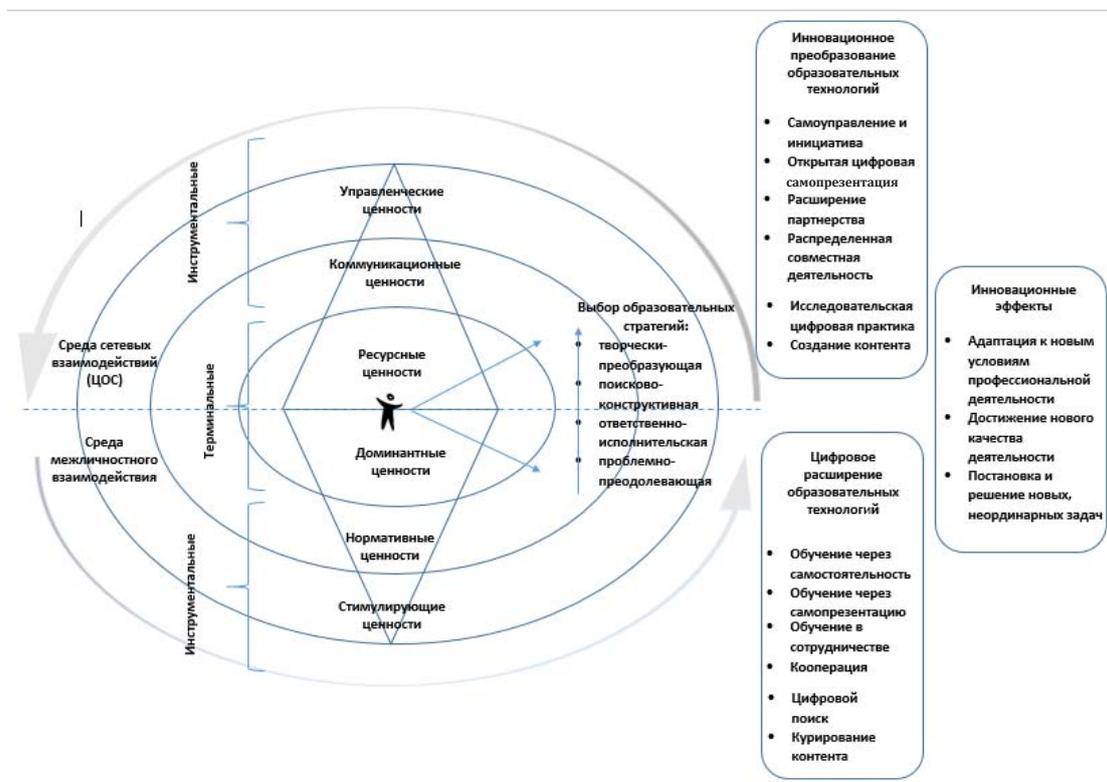


Рис. 1. Современные ценности, стратегии и инновационные образовательные эффекты в условиях цифровой трансформации

образовательной среды должны лежать ценности образования как базовые, так и новые, детерминированные цифровой трансформацией. Именно учет ценностей и их актуализация позволят преодолеть и ряд личностных, технологических, коммуникационных рисков, возникающих в условиях активного

использования цифровых инструментов. В-третьих, важно создавать условия для развития у обучающегося субъектной позиции в образовании, которая позволит осознанно подходить к выбору образовательных стратегий и их реализации.

#### Список источников

1. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.08.2023). DOI: 0421100116/0061.
2. Разуваев С.Г. Социализация современного студенчества как теоретическая проблема // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 63–66.
3. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. 1973. № 5. С. 20–28.
4. Андриенко О. А. Ценностные основания построения процесса воспитания // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 1 (26). С. 192–195.
5. Брызгалина Е.В., Смирнова А.А. Российское образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о форуме «Образование России» / Edu Russia) // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 126–136.
6. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020. 383 с.
7. Яковлева О.В. Модель ценностей цифровой образовательной среды как ориентир профессионального воспитания будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 5. С. 561–568. DOI: 10.30853/ped20230082.
8. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
9. Колесникова И.А. Образовательные стратегии // Известия ВГПУ. 2006. № 1. С. 15–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-strategii-1> (дата обращения: 30.07.2023).
10. Терентьев К.Ю. Образовательные стратегии российской молодежи: к построению типологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2016. № 2. С. 17–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-strategii-rossiyskoy-molozhzi-k-postroeniyu-tipologii> (дата обращения: 30.07.2023).
11. Социальные медиа и образовательные практики: учебно-методическое пособие / Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, Е.А. Тумалева [и др.]; под ред. Т.Н. Носковой. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. 195 с.
12. Байрыева Ч. Современные методы обучения с использованием модели SAMR // Мировая наука. 2022. № 10 (67). С. 98–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-obucheniya-s-ispolzovaniem-modeli-samr> (дата обращения: 02.08.2023).
13. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А. Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза // Информатика и образование. 2019. № 6. С. 42–48.
14. Гобыш А.В. Опыт внедрения цифровых технологий в математическую подготовку инженеров // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2023. № 1 (62). С. 176–185. DOI: 10.26456/vtppsyped/2023.1.176
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986. 168 с.

### References

1. Golubeva, N.A., Martsinkovskaya, T.D. (2011) Information socialization: the psychological approach Psychological Research. *Electronic Scientific Journal*, no. 6 (20), pp. 2. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 11 August 2023). DOI: 0421100116/0061 (In Russ.)
2. Razuvaev, S.G. (2013) Socialization of modern students as a theoretical problem. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 63–66. (In Russ.)
3. Rokeach, M. (1973) The nature of human values. *Free Press*, no. 5, pp. 20–28. (In Russ.)
4. Andrienko, O.A. (2019) the value base of the construction of the process of education. *Baltic Humanitarian Journal*, no. 1 (26), pp. 192–195. (In Russ.)
5. Bryzgalina, E.V., Smirnova, A.A. (2017) Russian education: from local practices to global trends (notes on the forum “Education of Russia” / Edu Russia). *Problems of Modern Education*, no. 3, pp. 126–136. (In Russ.)
6. Noskova, T.N. (2020) *Didactics of the digital environment: monograph*. SPb.: Publ. House of Herzen State Ped. University of Russia. (In Russ.)
7. Yakovleva, O.V. (2023) The model of values of the digital educational environment as a guideline for the professional education of future teachers. *Pedagogy. Theory and Practice*, v. 8, no. 5, pp. 561–568. DOI: 10.30853/ped20230082. (In Russ.)
8. Slastenin, V.A., Chizhakova, G.I. (2003) *Introduction to pedagogical axiology: textbook*. M.: Academy. (In Russ.)
9. Kolesnikova, I.A. (2006) Educational strategies. *Proceedings of the VGPU*, no. 1, pp. 15–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-strategii-1> (Accessed: 30 July 2023). (In Russ.)
10. Terentev, K.Yu. (2016) Educational strategies of the Russian youth: the construction of a typology. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, no. 2, pp. 17–27. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-strategii-rossiyskoy-molodezhi-k-postroeniyu-tipologii> (Accessed: 30 July 2023). (In Russ.)
11. Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Tumaleva, E.A. et al. (2021) *Social media and educational practices: Educational and methodological manual*. SPb.: Herzen State Ped. University of Russia. (In Russ.)
12. Bayryeva, Ch. (2022) Modern teaching methods using the SAMR model. *World Science*, no. 10 (67), pp. 98–101. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-obucheniya-s-ispolzovaniem-modeli-samr> (Accessed: 02 August 2023). (In Russ.)
13. Glotova, M.Yu., Samokhvalova, E.A. (2019) Bloom’s digital taxonomy and the model of digital transformation of education in the educational process of the university. *Informatics and Education*, no. 6, pp. 42–48. (In Russ.)
14. Gobysh, A.V. (2023) Experience in implementation digital technologies into the mathematical training of engineers. *Bulletin of Tver State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, no. 1 (62), pp. 176–185. DOI: 10.26456/vtppsyped/2023.1.176. (In Russ.)
15. Hekhausen, H. (1986) *Motivation and activity*: In 2 vols. M.: Pedagogy. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.08.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 14.08.2023; approved after reviewing on 10.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Носкова Татьяна Николаевна**

Доктор педагогических наук, профессор кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Яковлева Ольга Валерьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Information about the authors:**

**Noskova Tatiana Nikolaevna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Digital Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

**Yakovleva Olga Valerievna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Digital Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**



Научная статья

УДК 377

doi: 10.54884/S181570410028051-1

## СТАНДАРТИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРЕБОВАНИЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Светлана Ефимовна Мансурова<sup>1✉</sup>, Ксения Андреевна Табаровская<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

<sup>1✉</sup> s.mansurova@akpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7478-8492>

<sup>2</sup> tabarovskayaka@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1807-517X>

**Аннотация.** Актуальность исследования определяется остротой проблемы стандартизации общего образования, которая по-разному решалась на разных этапах развития отечественной системы образования. В исследовании представлен подробный анализ подходов к стандартизации содержания общего образования и требованиям к результатам освоения основных образовательных программ в соответствии с исторически изменяющимся заказом государства и потребностями общества. Исследование осуществлялось на основе анализа нормативных документов в области образования, образовательных стандартов разных поколений, научной литературы по теме исследования, мониторинговых исследований профессиональных компетенций педагогов. Показаны причины возникновения феномена стандартизации образования, рассмотрены проблемы стандартизации и путь эволюции образовательных стандартов — от обязательного минимума содержания образования к развернутому содержанию и систематизированному, конкретизированному требованиям к личностным, метапредметным, предметным результатам освоения основных образовательных программ. ФГОС представлены как ключевой инструмент формирования единого образовательного пространства в Российской Федерации, практическое применение которого требует сложных профессиональных компетенций педагогов. Областью применения результатов исследования являются направления профессионального развития педагогов в условиях изменений нормативной базы.

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, общее образование, содержание образования, требования к результатам обучения, профессиональные компетенции.

**Для цитирования:** Мансурова С. Е., Табаровская К. А. Стандартизация содержания общего образования и требований к результатам обучения: исторический подход // Человек и образование. 2023. № 3. С. 58–66. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028051-1>.

Original article

## STANDARDIZATION OF THE CONTENT OF GENERAL EDUCATION AND REQUIREMENTS FOR LEARNING OUTCOMES: A HISTORICAL APPROACH

*Svetlana E. Mansurova<sup>1✉</sup>, Ksenia A. Tabarovskaya<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

<sup>1✉</sup> s.mansurova@akpro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7478-8492>

<sup>2</sup> tabarovskayaka@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1807-517X>

**Abstract.** The relevance of the study is determined by the urgency of the problem of standardization of general education, which was solved in different ways at different stages of the development of the national education system. The study presents a detailed analysis of approaches to standardizing the content of general education and requirements for the results of mastering basic educational programs in accordance with the historically changing order of the state and the needs of society. The research was carried out on the basis of a meaningful analysis of normative documents in the field of education, educational standards of different generations, scientific literature on the subject of research, monitoring studies of professional competencies of teachers. The reasons of the phenomenon of standardization of education, the problems of standardization and the way of evolution of educational standards are shown – from the mandatory minimum of the content of education, to the expanded content and systematized, concretized requirements for personal, meta-subject, subject results of the development of basic educational programs. The FSES are presented as a key tool for the formation of a unified educational space in the Russian Federation, the practical application of which requires complex professional competencies of teachers. The field of implementation of the research results are the directions of professional development of teachers in the context of changes in the regulatory framework.

**Keywords:** educational standards, general education, educational content, requirements for learning outcomes, professional competencies.

**For citation:** Mansurova S. E., Tabarovskaya K. A. Standardization of the content of general education and requirements for learning outcomes: a historical approach // *Man and Education*. 2023; (3): 58–66. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028051-1>.

**Введение.** Актуальность исследования определяется остротой проблемы стандартизации образования — социально-педагогического феномена, который получил широкое распространение в мировой практике более 40 лет назад [1]. Стандартизация образования, которая выступает ведущим фактором управления качеством, по-разному реализовывалась на разных этапах развития отечественной системы образования для его разных уровней. Понятие «образовательный стандарт» является относительно новым: в советский период его не существовало, впервые данное понятие появилось в нормативных документах постсоветского периода в 1992 году. Полноценные образовательные стандарты для системы общего образования были утверждены на двадцать лет позже, когда возник социальный заказ на упорядочивание содержания образования и требований к его результатам. Для исследования проблемы стандартизации в системе общего образования применен исторический подход. Этот подход позволяет осмыслить роль образовательных стандартов в формировании единого образовательного пространства и сущность современного образования и его цели, прогнозировать направления эволюции образования.

Концептуальным исследованиям явления стандартизации образования посвящены работы таких авторов, как В. П. Беспалько, Б. Д. Гершунский, Ю. В. Громько, И. А. Зимняя, М. Н. Лазутова, В. С. Леднев, А. М. Новиков, Г. В. Перфилова, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков, А. И. Субетто, В. В. Фирсов, В. Д. Шадриков и др.

**Методы исследования.** Исследование осуществлялось на основе содержательного анализа нормативных документов в области образования, образовательных стандартов разных поколений, анализа

научной литературы по теме исследования, мониторинговых исследований профессиональных компетенций педагогов.

**Исследование и результаты.** Исследователи отмечают, что путь к российским образовательным стандартам (standart — «норма, образец, мерило») был долгим по многим объективным причинам [2; 3]. Одна из ведущих причин — относительно недавнее становление отечественной массовой школы, которая стала складываться только на рубеже XIX–XX веков. Россия вошла в XX век, имея пятую часть грамотного населения. Для сравнения: в Англии, Норвегии, Швеции, Финляндии, Эстонии, Латвии, Германии, Дании, Голландии, Швейцарии всеобщая грамотность населения (до 99%), то есть умение читать и писать, была достигнута к 1880-м годам. Старт массовому обучению грамоте был дан реформацией, переводом Библии на национальные языки, появившейся возможностью и необходимостью каждому доброму христианину самому читать Библию. Во время переписи 1897 года в Российской империи грамотными записывали умеющих читать, умение писать не требовалось.

К 1917 году число грамотных составляло 30–35%, и в 1919 году советская власть начала кампанию по ликвидации безграмотности (ликбез) — обучение взрослого населения чтению и письму. Почти одновременно происходило введение обязательного школьного образования. В контексте рассматриваемой темы принципиально важно уточнить, что еще столетие назад профессия учителя в нашей стране не была массовой, более того, учителями нередко становились просто грамотные люди. По словам историков советской школы, в 20-х — начале 30-х

годов XX века «в школы брали всех, кто был готов работать учителем, а не тех, кто был способен преподавать» [4, с. 235]. Острая нехватка учительских кадров стала барьером на пути распространения обязательного школьного образования. Таким образом, на первых этапах формирования советской школы ответ на вопрос «кто учит?» был важнее ответа на вопрос «чему учить?». Систематического школьного образования в его классическом понимании не было. Обучение в разных школах осуществлялось по разным комплектам учебных книг и рабочих тетрадей, что приводило к невозможности обеспечения единых требований к результатам обучения. Единые предметные программы отсутствовали, поскольку обучение осуществлялось по комплексным программам и по программам трудовой школы.

Задача унификации программ обучения, преодоления бессистемности и поверхностности знаний школьников решалась в начале 30-х годов XX века с помощью введения единых образовательных программ предметного обучения, издания единых учебников по всем предметам [5]. С этого времени начался процесс стандартизации содержания общего образования.

В рамках развития теоретических основ содержания общего среднего образования (Н. К. Гончаров, М. Н. Скаткин) в 1930-е — начале 50-х годов XX века было дано научное обоснование требований к результатам обучения как совокупности знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками, поставлен вопрос о подготовке «стабильных» школьных учебников, имеющих высокий методический и воспитательный уровень.

В конце 60-х годов к подготовке учебников была подключена Академия педагогических наук СССР [6]. Анализ учебников, изданных в 40–60-е годы XX века, показывает, что их авторами выступали зарекомендовавшие себя ученые и методисты, причем таких авторов по каждому учебному предмету в разные годы было несколько. Отбор предметного содержания — объем учебного материала и понятийного аппарата зависел от представлений конкретного автора, фактически — автора «стандарта» содержания по предмету.

Разработанные учебники продвигали методологию знаниево-ориентированного подхода: конструирование содержания исходило из главной социальной функции образования — трансляции накопленного опыта, который необходимо усвоить. Требования к результатам обучения были связаны с формированием предметных знаний. Этот вывод позволяет сделать анализ методического аппарата учебников, который состоял из вопросов репродуктивного характера (что? где? какой? когда?). Продуктивных заданий и задач в учебниках практически не было.

Толчок к появлению принципиально иных подходов к обучению и требований к его результатам был придан исследованиями, проведенными в разные годы XX века. На основе результатов психологических исследований в 20–30-е годы был разработан деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Исследования Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова в 50–60-х годах легли в основу концепции развивающего обучения, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др. ввели в образование системный подход. Педагогические исследования 80-х годов (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Лёднев) заложили теоретический фундамент проектирования результатов общего образования на основе культурологического подхода: результаты проектировались исходя из приобретенного опыта познавательной, репродуктивной, творческой деятельности, деятельности по формированию эмоционально-ценностных отношений. Зародившийся в США в 70-е годы XX века компетентностный подход, который понимается в широком смысле как образование, основанное на деятельности, согласуется с названными выше подходами отечественной психологической и педагогической науки [7].

Идея стандартизации образования актуализировалась в 90-е годы XX века после разрушения единого образовательного пространства СССР, шли активные дискуссии о будущем российской школы. В эти годы возникли различные педагогические концепции, широкий спектр вариативных подходов к определению содержания общего образования, множество авторских программ и учебников. С позиции философской науки ситуация, сложившаяся в образовании в 90-е годы, трактуется как переход от классической к неклассической картине мира, т.е. от единственности к множественности интерпретаций. Эта множественность на концептуальном и содержательном уровнях отличалась от той, которая присутствовала в образовании в 20-х — начале 30-х годов XX века. Так, в содержании образования стали распространяться теоретические идеи о критериях результативности обучения, которыми выступают не только усвоенные знания и умения, но и их практическое применение. Впервые подход к конструированию содержания образования стал интегративным: отбиралось не только предметное, но и допредметное содержание образования, обобщенные способы деятельности, способы самостоятельного получения знаний и их применения в учебных и жизненных ситуациях [8]. Акцент в образовании начал переноситься с того, что должен преподавать учитель, на то, что должен знать ученик (лично усвоенное содержание образования). Эти идеи по-разному преломлялись в учебниках, изданных в 90-е годы XX века. Стандарт общего образования стал

необходим как объединяющий фактор, призванный решить вопрос «государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований» [9, с. 2].

В 1993 году необходимость установления федеральных государственных образовательных стандартов была закреплена на высшем уровне — в статье 43 ч. 5 Конституции Российской Федерации. Понятия «образовательные стандарты» и «качество образования» появились одновременно в первой редакции федерального закона «Об образовании в РФ» в 1992 году. Однако связь понятий «образовательные стандарты» и «качество образования» на законодательном уровне была определена только двадцать лет спустя, в принятом 29 декабря 2012 года федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Введению образовательных стандартов, призванных утвердить нормы, регламентирующие образовательный результат, предшествовало Постановление правительства [10] и последующая широкая профессиональная дискуссия об определении гарантируемого государством федерального компонента содержания образования. В редакции федерального закона Российской Федерации «Об образовании», введенной в 1996 году, было определено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образования. В соответствии с законом в 1998 году был утвержден компромиссный документ — «Временные требования к обязательному минимуму содержания начального общего, основного общего и среднего общего образования» [11]. Представленный в нем краткий перечень дидактических единиц для каждого изучаемого предмета был первой попыткой стандартизации общего образования.

В 2000-е годы в России утверждается ряд документов, ориентированных на стандартизацию содержания общего образования — «Федеральный базисный учебный план», «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования», принимается инновационный документ — «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [12]. Концепция революционно определяла, что предметом стандартизации в образовании должен являться не минимум содержания образования, а измеряемые требования к образовательному результату, соответствующие уровню обучения. Это представление было связано с пониманием качества образования, о содержании которого шла активная дискуссия. Так, М. М. Поташник определял качество образования как «соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [13, с. 26].

В 2004 году был разработан и утвержден федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [14] (далее — ГОС), в котором получили отражение и процессы, и результаты образования. Документ транслировал установку Концепции на деятельностный характер образования: описание содержания каждого уровня образования начиналось с перечня общих учебных умений, навыков и способов деятельности, включающего описание ведущих видов учебной деятельности (познавательной, информационно-коммуникативной, рефлексивной). Во ФГОС, утвержденном пятью годами позже, в качестве требований к метапредметным результатам освоения основных образовательных программ были перечислены преемственные — познавательные, коммуникативные и рефлексивные универсальные учебные действия. Установка на деятельностный характер образования в ГОС проявлялась в том, что по каждому учебному предмету для всех уровней общего образования не только был представлен обязательный минимум содержания, но и сформулированы в деятельностной форме требования к уровню подготовки учащихся (знать/понимать, уметь объяснять, изучать, описывать, наблюдать, распознавать, выявлять, анализировать, оценивать, применять и др.). Среди других требований впервые было названо требование по достижению выпускниками уровня функциональной грамотности (математической, естественно-научной, социально-культурной).

Таким образом, в ГОС была совершена попытка расширить объект стандартизации: если во временных требованиях к обязательному минимуму содержания (1998 г.) объектом выступало содержание общего образования, то в ГОС объектом стало и содержание, и предметные требования к результатам обучения. Анализ документа показывает, что предметные требования не были заданы операционально, поэтому не могли полноценно выступить основой для разработки контрольно-измерительных материалов (служить инструментарием для оценки качества образования) для единого государственного экзамена, апробация которого проводилась в эти годы [15]. Фактически, это — одна из ключевых причин, по которой ГОС были восприняты в профессиональном сообществе как переходный документ.

В 2007 году в законе Российской Федерации «Об образовании» вводится понятие «федеральные государственные образовательные стандарты» и в 2009, 2010, 2012 годах утверждаются первые ФГОС начального, основного, среднего общего образования (далее — ФГОС первого поколения). Утвержденные ФГОС были призваны стать «основой объективной оценки соответствия установленным

требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся» [16] и ведущим инструментом реформирования общего образования. Требования к результатам освоения основных образовательных программ выступили главной частью документа, к примеру, во ФГОС основного общего образования они занимали 40% объема.

Системно-деятельностный подход — методологический подход ФГОС, снимающий оппозицию между системным (общенаучным) и деятельностным подходами, задал новые требования к результатам. В рамках этого подхода в центр ставилась личность, которая развивается в процессе деятельности [17], соответственно, требования к результатам были представлены в идеологически заданной иерархии: личностные, метапредметные и предметные. Таким образом, в качестве основной цели и ключевого результата общего образования были заявлены не предметные знания, а ценностные ориентации учащихся и освоенные ими универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные). Через формулировку трех групп требований к результатам, которые были описаны во ФГОС первого поколения, был достигнут относительный компромисс между сторонниками предметной и развивающей парадигм общего образования.

Новационные подходы ФГОС к результатам общего образования педагогическая общественность восприняла со скепсисом, ведущей причиной которого выступала избыточно представленная и малопонятная терминология (системно-деятельностный подход, метапредметные результаты, универсальные учебные действия и др.), оторванность документа от реальной школы, его слабая практикопригодность. Эти выводы были сделаны на основании проведенных авторами мониторинговых исследований мнений слушателей системы повышения квалификации педагогов г. Москвы в 2014 году. Учителя не воспринимали утвержденные документы: «Это нечитаемо и не имеет отношения к учителю, который стоит у доски», учителя старших классов ведущим ориентиром для своей педагогической деятельности называли исключительно контрольно-измерительные материалы ЕГЭ, которые в те годы проверяли только предметные знания.

Почти одновременно с введением ФГОС первого поколения со стандартизованными требованиями к учащимся стал разрабатываться профессиональный стандарт «Педагог» [18] (утвержден в 2013 г.) со стандартизованными требованиями к педагогу. Согласно последнему, одно из ведущих трудовых действий учителя — осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС. Однако, несмотря на нормативные установки, большинство педагогических коллективов оказались не готовы к выполнению ни ключевых требований

ФГОС, ни данного трудового действия: для формирования личностных и метапредметных результатов им не хватало методической подготовки.

Дефициты соответствующих компетенций массового учительства, которые с очевидностью выявились после введения ФГОС, были исторически предопределены. За прошлое столетие в системе высшего педагогического образования и дополнительного профессионального педагогического образования сложилась традиция обучения, основанная преимущественно на знаниево-ориентированном подходе: воспроизведении знаний, готовых образцов профессиональной деятельности; приверженность привычным, отработанным схемам взаимодействия «учитель — ученик», методам фронтального обучения, ограничению творческого, самостоятельного подхода. На парадигме знаниевого подхода был построен и методический аппарат учебников, и методические рекомендации для учителей. Анализ учебной литературы, изданной в те годы, дает основание заключить, что учебные задания, стимулирующие организацию познавательной, исследовательской, творческой деятельности обучающихся, были в них не правилом, а исключением.

Утвержденные ФГОС имели прорывной характер, но с задачей стандартизации требований к результатам обучения и обеспечения возможности их критериального измерения они не справились [19]. Даже требования ГОС были более конкретны и потому являлись основой для создания контрольно-измерительных материалов для единого государственного экзамена вплоть до настоящего времени.

Стандартизированные требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения, которые смогли выступить основой для объективной оценки соответствия подготовки обучающихся установленным требованиям, появились во ФГОС 2021 и 2022 годов (далее — ФГОС второго поколения). ФГОС второго поколения стандартизировали содержание общего образования и требований к результатам обучения — взаимосвязанных систематизированных и конкретизированных, которые заданы в деятельностной форме и целостно предъявлены к результатам обучения и воспитания. Подходы к представлению содержания общего образования и требований к его результатам во ФГОС имеют широкий, исторически обусловленный мировоззренческий контекст. Анализ показывает, что описание личностных и метапредметных результатов представлено во ФГОС второго поколения с позиций *soft skills* — разнообразных умений общего характера; ведущие требования к условиям реализации основных образовательных программ — создание цифровой образовательной среды, широкая вариативность обучения, формирование функциональной грамотности учащихся.

Требования ФГОС второго поколения получили свое логическое продолжение в разработанных рабочих программах. Конкретизированное по учебным годам предметное содержание и описание требований к результатам обучения, представленные в рабочих программах по всем учебным предметам на базовом и углубленном уровне, выступили фундаментальной базой для разработки содержания и методического аппарата единой линейки учебников, призванных обеспечить возможность формирования заявленных во ФГОС потенциально измеримых результатов обучения.

Любой стандарт несовершенен, это касается и ФГОС. Практика их реализации выявляет противоречия между задачами, научными установками образования в их широком понимании, требованиями к результатам обучения и результатам обучающихся, которые они показывают в рамках независимых диагностик качества образования. Очевидно, что готовность и способность системы общего образования к реализации требований ФГОС второго поколения на институциональном и на личностном (учительском, ученическом) уровне связаны с тем, насколько этой системой усвоены уроки ФГОС первого поколения. Эта тема требует проведения специального исследования.

Приведем данные наших наблюдений, связанные с результатами обучения по программам повышения квалификации в ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» (более 330 тыс. обученных за три года). Так, анализ показывает, что уроки ФГОС усвоены далеко не всеми педагогами. Многие учителя продолжают работать в парадигме знаниево-ориентированного подхода, т.е. учить, транслируя предметные (нередко устаревшие) знания, ориентируясь исключительно на предметные результаты, которые были сформулированы ими на основании собственных представлений. Вместе с тем, такой подход к обучению принципиально противоречит возможности формирования результатов обучения, требования к которым сформулированы во ФГОС в деятельностной форме.

ФГОС выступают ведущим фактором формирования единого образовательного пространства в Российской Федерации. Профессиональному педагогическому сообществу предстоит решить сложную

задачу: востребованное государством и обществом качество образования будет достигнуто в том случае, если ФГОС второго поколения станут практическим инструментом в работе учителя и управленца. Перевод ФГОС в практическое поле потребует длительной комплексной и систематической работы всей системы образования, и прежде всего — педагогических вузов и системы повышения квалификации.

**Заключение.** Стандартизация общего образования прошла длинный исторический путь: от обязательного минимума содержания образования к развернутому содержанию и систематизированным, конкретизированным требованиям к личностным, метапредметным, предметным результатам освоения основных образовательных программ. ГОС (2004 г.) дали ответ на вопрос «чему учить?», предъявив стандарты содержания общего образования, ФГОС первого поколения (2009 г., 2010 г., 2012 г.) дали ответы на вопросы «как учить?» и «зачем учить?», предъявив требования к освоению основных образовательных программ и их реализации в методологии системно-деятельностного подхода; ФГОС второго поколения (2021 г., 2022 г.) ответили на все вопросы в комплексе: «чему учить?», «как учить?», «зачем учить?».

Несмотря на исчерпывающие характеристики ФГОС второго поколения, образовательные стандарты должны совершенствоваться. Двигатель эволюции ФГОС — новые направления государственной образовательной политики и социальные потребности. Теоретически их развитие может быть связано с требованиями, которые предъявляет постиндустриальное общество к личности. Эти требования или компетенции XXI века имеют надпредметный характер, поэтому не исключена вероятность того, что предметное содержание для новых стандартов не будет актуальным, что во главу угла будут поставлены стандартизация надпредметных компетенций и их измерение, цифровизация, функциональность, персонификация. Новые стандарты могут потребовать создания новой «Великой дидактики».

**Список источников**

1. Мирошникова О.Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2. С. 68–79.
2. Княгинина Н.В. Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались. Ч. 1 // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 48–84.
3. Разумова Е.И. Стандартизация образования одна из болевых точек образовательной политики // Экономика образования. 2009. № 4-2. С. 64–70.
4. Виттенбек В.К., Брянцева М.В. Подготовка учителей начальных классов в России: историко-педагогический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 233–237.
5. Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. № 3. С. 5–26.
6. Постановление от 3 июня 1967 года № 502 «О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников и обеспечения ими учащихся». URL: <https://docs.cntd.ru/document/765711982> (дата обращения: 13.06.2023).
7. Hibbard К.М. A teacher's guide to performance-based learning and assessment Pomperaug Regional School District 15 (Middlebury and Southbury, Conn.). Association for Supervision and Curriculum Development, 1996. 294 p.
8. Богуславский М.В. Приоритеты модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века // Проблемы современного образования. 2012. № 6. С. 99–111.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 03.07.2023).
10. Постановление правительства Российской Федерации от 28 февраля 1994 № 174 «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие федеральных компонентов государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/9029807?marker=64U0IK> (дата обращения: 03.07.2023).
11. Приказ от 19 мая 1998 г. № 1236 «Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=31361> (дата обращения: 03.07.2023).
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения: 15.07.2023).
13. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. М.: Педагогическое общество России, 2002. 26 с.
14. Приказ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». URL: <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 13.07.2023).
15. Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 г. № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена». URL: <https://base.garant.ru/182981/> (дата обращения: 01.06.2023).
16. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 05.07.2023).
17. Хуторской А.В. Стандарты образования, сообразные человеку // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://eidos.ru/journal/2011/0525-09.htm> (дата обращения: 07.02.2023).
18. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 08.06.2023).
19. Сапкулова Е.В. О стандартизации системы общего образования // Вестник КемГУ. 2013. № 4 (56). С. 95–99.

### References

1. Miroshnikova, O.Kh. (2015) Education based on standards. *Lifelong Education: XXI century*, no. 2, pp. 68–79. (In Russ.)
2. Knyaginina, N.V. (2020) What do we know about GEF? Why educational standards are needed, how they have changed and been studied (Part 1). *Educational Policy*, no. 4 (84), pp. 48–84. (In Russ.)
3. Razumova, E.I. (2009) Standardization of education is one of the pain points of educational policy. *Economics of Education*, no. 4-2, pp. 64–70. (In Russ.)
4. Wittenbeck, V.K., Bryantseva, M.V. (2018) Training of Primary School Teachers in Russia: Historical and Pedagogical Aspect Bulletin of the Kostroma State University. *Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 3, pp. 233–237. (In Russ.)
5. Vyazemsky, E.E. (2013) Educational policy of post-Soviet Russia and the reform of general historical education. *Problems of Modern Education*, no. 3, pp. 5–26. (In Russ.)
6. *Resolution № 502 of June 3, 1967 "On Measures to Improve the Preparation and Publication of School Textbooks and their Provision to Students"*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/765711982> (Accessed: 13 June 2023). (In Russ.)
7. Hibbard, K.M. (1996) *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Pomperaug Regional School District 15 (Middlebury and Southbury, Conn.). Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Boguslavsky, M.V. (2012) Priorities of modernization of the content of general education in the Russian pedagogy of the twentieth century. *Problems of Modern Education*, no. 6, pp. 99–111. (In Russ.)
9. *Federal State educational standard of basic general education*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Accessed: 03 July 2023). (In Russ.)
10. *Resolution of the Government of the Russian Federation of February 28, 1994 № 174 "On approval of the procedure for the development, approval and implementation of federal components of state educational standards of primary general, basic general, secondary (full) general and primary vocational education"* Available at: <https://docs.cntd.ru/document/9029807?marker=64U0IK> (Accessed: 03 July 2023). (In Russ.)
11. *Order of May 19, 1998 № 1236 "On approval of temporary requirements for the mandatory minimum content of basic general education"*. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=31361> (Accessed: 03 July 2023). (In Russ.)
12. *The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/901816019> (Accessed: 15 July 2023). (In Russ.)
13. Potashnik, M.M. (2002) *Quality of education: problems and management technologies*. M.: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
14. *Order of March 5, 2004 № 1089 "On approval of the federal component of the state educational standards of primary general, basic general and secondary (complete) general education"*. Available at: <https://base.garant.ru/6150599/> (Accessed: 13.07.2023). (In Russ.)
15. *Decree of the Government of the Russian Federation of February 16, 2001 № 119 "On the organization of an experiment on the introduction of a unified state exam"*. Available at: <https://base.garant.ru/182981/> (Accessed: 01 June 2023). (In Russ.)
16. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1897 dated December 17, 2010 "On approval of the Federal State educational Standard of basic general education"*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Accessed: 05 July 2023). (In Russ.)
17. Khutorskoy, A.V. Standards of education, consistent with a person. *Online magazine "Eidos"*. Available at: <http://eidos.ru/journal/2011/0525-09.htm> (Accessed: 07 February 2023). (In Russ.)
18. *Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"*. Available at: <https://base.garant.ru/70535556/> (Accessed: 08 June 2023). (In Russ.)
19. Sapkulova, E.V. (2013) On standardization of the general education system. *Bulletin of KemSU*, no. 4 (56), pp. 95–99. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 24.08.2023; принята к публикации 28.08.2023.

The article was submitted on 20.08.2023; approved after reviewing on 24.08.2023; accepted for publication on 28.08.2023.

**Информация об авторах:**

**Мансурова Светлана Ефимовна**

Доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

**Табаровская Ксения Андреевна**

Кандидат исторических наук, заместитель начальника управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

**Information about the authors:**

**Mansurova Svetlana Efimovna**

Doctor of Philosophical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of the Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

**Tabarovskaya Ksenia Andreevna**

Candidate of Historical Sciences, Deputy Head of the Department of the Academy of the 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 378:004

doi: 10.54884/S181570410028185-8

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

*Карине Робертовна Хачатурова<sup>1</sup>✉, Анатолий Леонидович Гавриков<sup>2</sup>,  
Виктория Генриховна Дидковская<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> ГБОУ школа № 129, Санкт-Петербург; Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия

<sup>2,3</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

<sup>1</sup>✉ karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

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

<sup>3</sup> pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальная проблема формирования и изучения творческой активности педагогов на основе полидисциплинарного подхода. В современной науке уделяется повышенное внимание развитию навыков профессиональной творческой деятельности учителей в новых условиях цифровой информационно-образовательной среды. В статье приведен обзор выделенных составляющих творческой активности педагогов и разработанных критериев их оценки. Представлены результаты исследования среди учителей города и области, предложены направления модернизации системы подготовки и сопровождения педагогов с использованием полидисциплинарного подхода. В исследовании были использованы методы наблюдения, опроса, элементы SWOT-анализа образовательной среды школ, проблем и перспектив развития творческой активности педагога в существующих условиях.

**Ключевые слова:** полидисциплинарный подход, система подготовки педагогических кадров, цифровая информационно-образовательная среда, творчество педагога, творческая активность, педагогическое проектирование образовательных систем.

**Для цитирования:** Хачатурова К. Р., Гавриков А. Л., Дидковская В. Г. Профессиональная творческая активность педагогов как полидисциплинарная проблема // Человек и образование. 2023. № 3. С. 67–75. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028185-8>.

## LIFELONG EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Original article

### PROFESSIONAL CREATIVE ACTIVITY OF TEACHERS AS A MULTIDISCIPLINARY PROBLEM

*Karine R. Khachaturova<sup>1</sup>✉, Anatoly L. Gavrikov<sup>2</sup>, Viktoriya G. Didkovskaya<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> School № 129, St. Petersburg; Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

<sup>2,3</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

<sup>1</sup>✉ karinah@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9537-7086>

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

<sup>3</sup> pobeda.49@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2825-6409>

**Abstract.** The article deals with the actual problem of formation and learning of creative activity of teachers based on a multidisciplinary approach. In modern science increased attention is paid to the development of teachers' skills of professional creative activity in new conditions of digital information and educational environment. Meanwhile, all the conducted research concerns, first of all, the pedagogical foundations and psychological components of pedagogical creativity. The article provides an overview of the selected components of the creative activity of teachers and the developed criteria for their evaluation. The results of the research among teachers of the city and the region are presented, the directions of modernization of the system of training and support of teachers using a multidisciplinary approach are proposed. The research is based on survey observation methods, elements of a SWOT analysis of the educational environment of schools, problems and prospects for the development of creative activity of a teacher in existing conditions.

**Keywords:** multidisciplinary approach, teacher training system, digital information and educational environment, teacher creativity, creative activity, pedagogical design of educational systems.

**For citation:** Khachaturova K. R., Gavrikov A. L., Didkovskaya V. G. Professional creative activity of teachers as a multidisciplinary problem // *Man and Education*. 2023; (3): 67–75. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/5181570410028185-8>.

**Введение.** Процессы модернизации отечественного образования в последние десятилетия отличаются динамичностью и неоднозначной трактовкой принципов и тенденций внедрения инноваций. События, происходящие в социальной, экономической, культурной сферах, неопределенность будущего и рост эмоционального напряжения в обществе приводят к осознанию необходимости выработки стратегии развития образования в нашей стране в согласии с основными приоритетами и ориентирами государственной политики. При этом в научных кругах до сих пор отсутствует единое понимание ведущих позиций и механизмов создания и реализации подобной системы.

С начала XXI века наметились тенденции к внедрению в систему российского образования различных западных моделей — рейтинговой системы, модульных технологий, цифровизации и геймификации. Между тем, при неоспоримых достоинствах зарубежных систем, они не могут быть полностью скопированы и перенесены в наши учебные учреждения — в первую очередь — по причине исторического, культурного, идеологического своеобразия нашей страны, наличия особого менталитета и ценностных ориентаций, принципов духовного и нравственного развития российской молодежи, заложенных в государственных законодательных документах, стратегиях и программах.

Сложность и неоднозначность проблемы обновления и развития образования в России, обеспечения непрерывности и единства реализуемых принципов, целей и задач обучения и воспитания молодежи обусловили повышенное внимание к данному вопросу не только со стороны государственных структур и работников сферы педагогики и образования, но и среди представителей различных отраслей науки: психологии, социологии, экономики, философии, культурологии и др.

С позиции воспитания личности гражданина Российской Федерации в аспекте формирования успешного члена общества, способного ориентироваться в динамично меняющемся мире и принимать эффективные решения, очевидными становятся принцип ориентации на личностные качества обучающихся и педагогов, принцип создания экологичного образовательного пространства для максимального саморазвития и самореализации индивида. При этом реалии современной жизни указывают на необходимость реализации инновационных образовательных программ с учетом требований цифровой экономики и устойчивого развития.

Современные исследователи сходятся во мнении, что успех внедрения инноваций и обеспечение быстрых темпов модернизации российского образования, в первую очередь, зависят от способности педагогов оперативно и эффективно реагировать на запросы общества и развивать в себе компетенции и качества современного цифрового учителя, координатора и помощника обучающихся на пути обучения и развития. Данные навыки напрямую зависят от уровня творчества, креативности, готовности педагога к инновациям, что подразумевает стремление к саморазвитию и совершенствованию в новых условиях [1].

Указанная проблема обуславливает необходимость анализа всех сторон деятельности педагога — как в отношении организационных, финансовых, материальных аспектов, так и с позиций социально-психологической адаптации, личностного развития, следования культурно-историческим основам воспитания гражданина российского государства. По словам Л. М. Митиной, полидисциплинарный, системный, личностно-развивающий подход к изучению психологических закономерностей труда педагога «качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных

пространства профессиональной жизнедеятельности педагога и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития педагога на разных стадиях его профессиональной эволюции [2, с. 7].

**Методы.** Анализ современных исследований в сфере развития профессионального творчества педагога показал, что данную проблему следует рассматривать не только в аспекте профессиональной подготовки педагогических кадров и обеспечения надлежащих условий труда. Реализация творческого потенциала, создание оптимальной воспитательно-развивающей среды для развития личности обучающихся, обеспечение психоэмоционального благополучия и удовлетворенности трудом педагогов российских школ требуют анализа всех составляющих, включая экономические, социальные, психологические, дидактические и иные основы. Для реализации цели данного исследования был использован системный анализ, включающий экосистемный подход к оценке качества профессионального творческого развития педагогов и SWOT-анализ проблем и перспектив развития российского образования в новых социально-экономических условиях. С целью эмпирической оценки состояния проблемы развития профессионального творчества педагогов были задействованы методы наблюдения, анкетирования, анализа документации, сравнения и др.

**Результаты.** Проблема полидисциплинарности в психологических и педагогических исследованиях вытекает из противоречия, состоящего в необходимости более глубоких исследований феноменов человеческой деятельности и становления личности и, одновременно, в невозможности описать эти феномены методами одной науки. Полидисциплинарный подход основан на формировании обобщенной картины и целостных представлений о предмете исследования. При этом отдельные дисциплинарные методы и описания сторон объекта предстают в качестве его составляющих частей. Другими словами, мы имеем дело не с заимствованием психологией и педагогикой методологии других наук, а с совмещением глубоких научных исследований в рамках ряда дисциплин [3, с. 2].

В качестве объекта нашего исследования выступает профессиональная деятельность педагога. Предметом исследования при этом становится проявление творческой активности учителя в профессиональной жизни.

Категория творчества рассматривается авторами с разных точек зрения:

- В общем виде творчество понимается как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [4, с. 253]. В данном аспекте подразумевается наличие

высокой значимости творчества для общества, что является сферой изучения *социологии*. При этом не последнюю роль играет материальный, *экономический* аспект формирования ценности и внедрения ее в жизнедеятельность человека или сообщества.

- Творчество как дар, духовный порыв, способность и желание выразить в предмете деятельности собственный внутренний мир, представления и переживания рассматривается представителями сферы *искусства, религии, философии* [5, с. 200].

- Творческой личности присущ обширный перечень качеств, наполняющих мировоззренческую, ценностную, интеллектуальную и волевыми сферы. Эти качества обеспечивают творческую деятельность, и, развивая эти качества, можно стимулировать творчество и творческую деятельность [5]. Оценка степени развития и проявления творчества в жизни и деятельности человека на сегодняшний день невозможна без использования *математических, статистических* методов, что заставляет исследователей выделять определенные критерии, подлежащие численной оценке [6, с. 32].

- Творчество педагога вносит вклад в формирование культурных ценностей. При этом на разных этапах исторического развития общества и образования роль данного компонента в обучении и воспитании подрастающего поколения существенно менялась, что обусловлено, в частности, социально-экономическими и политическими процессами. В связи с чем важно проследить тенденции и взаимосвязи *исторического* развития страны с формированием отношения и значимости творчества и педагогической деятельности [7].

- Творчество учителя выступает основой проектирования им своего коммуникативного стиля, когда для достижения успеха в профессиональной деятельности выбираются эффективные психологические приемы общения с коллегами, учениками, их родителями, администрацией и т.д. [8].

Указанные подходы к творчеству в целом и педагогическому творчеству в частности далеко не исчерпывают всех проблемных полей и всех дисциплин, тем или иным образом связанных с данным феноменом. Между тем, обобщенный анализ направлений и способов исследования в приведенных аспектах позволяет говорить о формировании определенного методологического разнообразия — использования методов, присущих каждой науке в отдельности и позволяющих в комплексе представить целостную картину формирования творческой активности педагога в современной школе.

С позиций культурологического подхода к изучению творческой активности педагога можно выделить такие аспекты анализа, как: деятельностный (описание деятельности, направленной на создание культурных ценностей), духовный (значимость

создаваемых ценностей для формирования духовности нации), исторический (исследование трансформаций творческой деятельности на разных этапах развития общества), нормативный (предписания в отношении поведения, нормы, этика учителя и др.), коммуникативный и социальный (взаимодействие учителей в процессе совместной творческой деятельности, формирование корпоративной культуры и этики). При этом в основе использования данного подхода лежит система ценностей — как отдельного человека, так и общества, государства, что обуславливает выделение отдельного спектра методов в рамках аксиологического подхода.

Аксиологическое значение педагогического творчества отражается в формировании системы ценностей, норм, идеалов, уровня духовной культуры, ценностных ориентаций и нормативных стандартов поведения и деятельности. Творческое и профессиональное самоопределение педагога непосредственно связано с пониманием смысла своей жизни и деятельности, формированием социального и внутреннего контроля. При этом ценностный идеал выступает отражением нравственной сущности педагога, эталоном нравственной личности [9].

Философско-психологическое направление исследований творчества основывается на трудах М. Я. Басова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и представляет на сегодняшний день систему гуманистических представлений о деятельности учителя и сфере образования в целом. Гуманистический подход отображает ценностное отношение к человеку, признание его личностного развития ведущей целью образования и воспитания. Результатом педагогической деятельности современные авторы считают становление уникальной, социально активной, самореализованной, успешной и свободной личности. При этом они выделяют свободу и творчество педагога в качестве «основного приоритета в выборе средств, методов, форм педагогического процесса для поддержания личности в ее самоопределении и самореализации» [10, с. 92]. Так, В. А. Сластенин с развитием творческой активности педагога и формированием педагогической культуры связывает «возможность преодоления тенденций развития безличностной, абстрактно-формальной педагогики», а формирование профессиональной культуры педагога считает «важнейшим объектом научного познания и организационно-управленческих решений» [11, с. 18].

На сегодняшний день все большее значение в педагогических исследованиях приобретает социальный аспект, в частности — анализ тенденций становления нового, цифрового образования, информатизации, геймификации, интерактивности в обучении, воспитании и формировании, в связи с этим, совершенно новой образовательной среды современной

школы. На этой основе изучение творчества педагога приобретает новые грани, рассматривается с позиций владения учителями новыми цифровыми технологиями, наличия у них навыков создания и использования мультимедийных образовательных продуктов и взаимодействия в интерактивной цифровой среде [12].

На основе анализа теоретических и методологических положений к изучению педагогического творчества нами были выделены критерии, относящиеся к разным отраслям знания, но формирующие в своей совокупности творческую активность современного педагога:

— наличие у учителя ценностных представлений о профессиональном творчестве и готовности к творческой самореализации в профессии (философский, или аксиологический критерий);

— осуществление творческого подхода к планированию и проведению уроков, формированию собственной системы обучения и воспитания школьников (деятельностный критерий);

— создание собственных продуктов творческой деятельности (в том числе — информационно-цифровых ресурсов, элементов образовательной среды, образовательных программ, методов обучения, педагогической технологии и т.д.) — культурологический критерий;

— ведение мониторингов качества знаний обучающихся и собственных педагогических достижений (рефлексивный критерий);

— участие в совместной творческой деятельности педагогов, повышение собственного профессионализма и творческого потенциала (социологический критерий);

— развитие личностных качеств, способствующих реализации профессионального творчества педагога, саморазвитие и самосовершенствование, стремление и готовность к творческой самореализации (участие в мероприятиях и тренингах личностного роста, наличие личностных идеалов, ценностей и ориентиров) — психологический, мотивационный критерий.

В рамках исследования было проведено анкетирование педагогов, а также использовано педагогическое наблюдение и анализ документации 100 учителей из 32 школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Можно отметить, что, несмотря на наличие у 39% педагогов высокого уровня развития творческой активности, 33% учителей проявляют данное качество недостаточно, а у 28% отмечен низкий уровень творчества в профессии (рис. 1).

При этом разные компоненты данного качества выражены у учителей не равномерно, что является поводом для более детальных исследований в области причинно-следственных связей и методологии подготовки и сопровождения педагогов.

Таблица 1

**Результаты оценки уровня развития компонентов творческой активности педагогов на основании комплексного полидисциплинарного подхода**

№ п/п	Компоненты (критерии) творческой активности	Уровни сформированности компонентов у педагогов, %		
		высокий	средний	низкий
1.	Культурологический	57	32	11
2.	Аксиологический	53	29	18
3.	Мотивационный (психологический)	53	30	17
4.	Деятельностный	24	38	38
5.	Социологический	27	42	31
6.	Рефлексивный	19	29	52
ИТОГО		35	35	30

Опрос самих учителей на предмет того, в чем они видят основные препятствия своему творческому развитию, показал, что ведущие причины лежат как в плоскости методических и дидактических проблем, так и в сферах экономического стимулирования, финансирования, управления и руководства; материального обеспечения педагогической деятельности; создания благоприятной психологической атмосферы; разработки государственных и региональных стратегий сопровождения творчества учителей (рис. 2).

**Обсуждение.** В ходе проведенного исследования было установлено, что современные педагоги не в полной мере реализуют свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. Только 39% респондентов из числа опрошенных педагогических работников внедряют творческий подход к обучению и воспитанию на высоком уровне. При этом было обнаружено, что у большей половины

учителей сформированы представления о ценностях и целях творчества в профессии педагога, и они готовы применять творчество в обучении. Между тем, на практике реализуют данные ценности только 24% учителей. А систематически отслеживают свой рост и результаты творческой деятельности лишь 19%. В совместную творческую деятельность вовлечены только 27% опрошенных, тогда как именно социальный аспект и самоанализ деятельности во многом определяют творческий рост педагога в современных условиях и стимулируют практическую реализацию творческого потенциала.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что при подготовке специалистов больше внимания уделяется формированию ценностных представлений и теоретических знаний, а внедрение творчества в практику, социальное взаимодействие, самооценочная деятельность часто остаются проблемой каждого отдельного педагога.

**Уровни творческой активности**

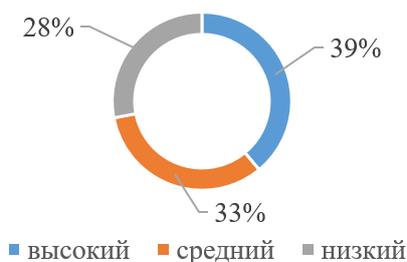


Рис. 1. Распределение уровней развития творческой активности педагогов по данным комплексного исследования

При этом не существует единого действенного механизма, призванного помочь в развитии всех составляющих творческой активности современного учителя в условиях цифровой информационно-образовательной среды.

Большинство респондентов отметили, что практическому воплощению творческих замыслов мешает отсутствие:

- глубоких знаний и навыков работы в цифровом образовательном пространстве (67%);
- системы стимулирования творчества со стороны руководства (59%);
- единой стратегии творческой деятельности (64%), низкий уровень единства и сплоченности в коллективе;
- отсутствие методического сопровождения процесса творческой педагогической деятельности (72%);
- отсутствие критериев и системы мониторинга творческого роста и его роли в повышении качества образования (58%).

Указанные факторы обуславливают необходимость разработки комплексной стратегии развития творческой активности современных учителей с привлечением методов и средств педагогики, психологии, социологии, экономики, управления, математической статистики, информационных технологий и др.

Следует отметить, что, формируя навыки творчества педагога, важно опираться на достижения различных наук, практику социально-экономического развития, использование достижений науки и производства в формировании профессиональной ориентации обучающихся.

Успешному развитию педагогического творчества и повышению творческой активности педагогов будет способствовать полидисциплинарный подход в оценке, анализе и разработке программ профессиональной подготовки и сопровождения учителей и педагогических коллективов в условиях современной информационно-образовательной среды.

Для успешного формирования готовности педагогов к профессиональной творческой деятельности и стимулирования творческой активности необходима разработка целостной, логически выстроенной системы, включающей методы психологического, педагогического, социального воздействия, пропаганды, распространения передового педагогического опыта, практической деятельности в творческой цифровой среде, научного подхода и др. Наиболее эффективными и зарекомендовавшими себя в сфере педагогического образования являются методы проблемного и проектного обучения, технологии, стимулирующие индивидуальную и групповую активность, заставляющие принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях и новых условиях. Так, А. В. Скворцов указывает на необходимость использования проблемных ситуаций информационного типа, гештальт-технологий, ситуативно-поведенческих заданий, пространственно-графических и моделирующих технологий, вероятностных и предметных задач, способствующих развитию профессиональной творческой активности педагога [13].

Внедрение инновационных цифровых технологий, робототехники, инженерных технологий обуславливает необходимость учета навыков использования данных ресурсов в образовательной



**Рис. 2.** Основные препятствия для развития и реализации творчества педагогов в современной школе

практике учителя, что, в свою очередь, требует включения в программы профессиональной подготовки учителей соответствующих моделей и приглашения специалистов в данной сфере [14; 15].

Поэтапное внедрение подобной системы работы в процесс подготовки и переподготовки педагогических кадров, в систему профессионального развития учителей и повышения квалификации обеспечивает проявление индивидуальных творческих особенностей и достижение высокого уровня профессиональной компетентности [15; 16].

**Заключение.** На основе проведенного теоретико-методологического анализа развития творческой активности педагогов можно сделать выводы о том, что данная проблема является комплексной и полидисциплинарной, что требует системного подхода к организации диагностических, методологических, практических исследований в данной сфере с использованием ресурсов педагогики, психологии, экономики, дидактики, социологии, философии и других наук.

Отметим основные положения, выделенные на основе проведенного исследования.

На данном этапе отсутствует единая система формирования, стимулирования и поддержки

творческой активности педагогов с использованием методов управления, психологии, педагогики, социологии и др. Кроме того, в современных школах недостаточно проработаны вопросы материального обеспечения творческой деятельности и создания творческих групп учителей с целью выработки единых концепций деятельности в рамках учебного учреждения, района, города и т.д.

Анализ результатов проведенного исследования демонстрирует необходимость использования полидисциплинарного подхода к разработке принципиальных положений, методов, средств, инструментов в системе развития творческой активности педагогов в условиях современной информационно-образовательной среды.

В основу системы развития творческой активности педагогов должны быть положены методы проблемных ситуаций, проектной деятельности, ситуативных кейсов и заданий, включающих различные аспекты педагогической деятельности (ценностные, культурологические, материальные, духовно-нравственные, поведенческие, психологические, дидактические, философские и др.).

#### Список источников

1. Zeynalova N. Comparative analysis of the Soviet education system and the modern education system affecting creativity in students // *Issues of History*. 2022. № 11-3. Pp. 256–263.
2. Митина Л.М. Полидисциплинарный подход к педагогическому труду: от нестабильности к определенности и развитию // *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. 2021. № 1. С. 3–7.
3. Сулова Т.И. Полидисциплинарность в гуманитарных науках // *Современные проблемы науки и образования*. 2009. № 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1358> (дата обращения: 26.07.2023).
4. Лапшина А.В. Взгляды на понятие «творчество» и его различные трактовки // *Молодой ученый*. 2010. Т. 1. № 5 (16). С. 252–254.
5. Виноградова Н.В., Тукаева Р.А. Художественное творчество как создание новой реальности / *Национальная стихия творчества: время и трансгрессия: сборник статей по итогам третьей Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 14–16 июня 2017 года*. СПб государственный экономический университет, 2017. С. 198–210.
6. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2017. 253 с.
7. Морозов Е.А. Пошаговый алгоритм действий при использовании методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях // *Научный диалог*. 2014. № 3 (27). С. 29–45.
8. Кочетова А.А. Коллективное педагогическое творчество: опыт прошлого и новая актуальность // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2023. № 207. С. 68–80.
9. Xie R. Creativity: The Effectiveness of Teacher-Student Conflict // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. № 3. Pp. 3–7.

10. Кузина Н.Н. Культурологический подход и его методологическое значение в формировании культуры информационной безопасности у студентов педагогического вуза // *Kant*. 2017. № 2(23). С. 38–42.
11. Ларина А.А. Основные подходы в формировании профессионализма будущего педагога // *Человеческий капитал*. 2018. № 2(110). С. 85–94.
12. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // *Сибирский педагогический журнал*. 2005. № 3. С. 14–29.
13. Иванов Д.В., Власова В.К. Практика развития креативности будущего учителя начальных классов в современной цифровой образовательной среде с помощью технологии виртуальной реальности // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023. № 3. С. 229–237.
14. Watanabe H., Sato M., Imamura M. et al. Assessment Map for multidisciplinary abilities for IoT system development education based on a robot contest / *Proceedings of 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering*. Wollongong, NSW, 2019. Pp. 995–1000.
15. Ercan M.F., Caplin J. Wayang kulit: Multidisciplinary project for engineering education / *TALE 2019 - 2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education*, Yogyakarta, 2019. Pp. 922–1030.
16. Hardy J.G., Aljohani A.D. and Baum J.V. (eds.) Potential for Chemistry in multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary teaching activities in higher education // *Journal of Chemical Education*. 2021. № 4. Pp. 1124–1145.

#### References

1. Zeynalova, N. (2022) Comparative analysis of the Soviet education system and the modern education system affecting creativity in students. *Issues of History*, no. 11-3, pp. 256–263.
2. Mitina, L.M. (2021) Multidisciplinary approach to pedagogical work: from instability to certainty and development. *New Psychology of Teacher's Professional Work: from Unstable Reality to Sustainable Development*, no. 1, pp. 3–7. (In Russ.)
3. Suslova, T.I. (2009) Multidisciplinarity in the humanities. *Modern Problems of Science and Education*, no. 6-1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=1358> (Accessed: 26 June 2023). (In Russ.)
4. Lapshina, A.V. (2010) Views on the concept of “creativity” and its various interpretations. *Young Scientist*, no. 5 (16), v. 1, pp. 252–254. (In Russ.)
5. Vinogradova, N.V., Tukaeva, R.A. (2017) Artistic creativity as the creation of a new reality. *National element of creativity: time and transgression: collection of articles based on the results of the third International scientific conference, St. Petersburg*, June 14–16. SPb.: St. Petersburg State Economic University, pp. 198–210. (In Russ.)
6. Khachaturova, K.R. (2017) *Development of the creative potential of older adolescents through natural science subjects*. Ph. D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
7. Morozov, E.A. (2014) Step-by-step algorithm of actions when using methods of mathematical statistics in psychological and pedagogical research. *Scientific Dialogue*, no. 3 (27), pp. 29–46. (In Russ.)
8. Kochetova, A.A. (2023) Collective pedagogical creativity: experience of the past and new relevance. *Bulletin of A.I. Herzen RSPU*, no. 207, pp. 68–80. (In Russ.)
9. Xie, R. (2022) Creativity: The Effectiveness of Teacher-Student Conflict. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, no. 3, pp. 3–7.
10. Kuzina, N.N. (2017) Culturological approach and its methodological significance in the formation of a culture of information security among students of a pedagogical university. *Kant*, no. 2(23), pp. 38–42. (In Russ.)
11. Larina, A.A. (2018) Basic approaches in developing the professionalism of a future teacher. *Human Capital*, no. 2(110), pp. 85–94. (In Russ.)
12. Slostenin, V.A. (2005) Professionalism of a teacher as a phenomenon of pedagogical culture. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 14–29. (In Russ.)

13. Ivanov, D.V., Vlasova, V.K. (2023) Practice of developing the creativity of a future primary school teacher in modern digital educational environment using virtual reality technology. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, no. 3, pp. 229–237. (In Russ.)
14. Watanabe, H., Sato, M. and Imamura, M. (eds.) (2018) Assessment Map for multidisciplinary abilities for IoT system development education based on a robot contest. *Proceedings of IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering*. Wollongong, NSW, pp. 995–1000.
15. Ercan, M.F., Caplin, J. (2019) Multidisciplinary project for engineering education. *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education, Yogyakarta*, pp. 922–1030.
16. Hardy, J.G., Aljohani, A.D. and Baum, J.V. (eds.) (2021) Potential for Chemistry in multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary teaching activities in higher education. *Journal of Chemical Education*, no. 4, pp. 1124–1145.

Статья поступила в редакцию 06.08.2023; одобрена после рецензирования 15.08.2023; принята к публикации 26.08.2023.

The article was submitted on 06.08.2023; approved after review on 15.08.2023; accepted for publication on 26.08.2023.

**Информация об авторах:**

**Хачатурова Карине Робертовна**

Кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школа № 129 Санкт-Петербурга, доцент кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва

**Гавриков Анатолий Леонидович**

Доктор социологических наук, профессор, советник ректора, Новгородский государственный университет 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:**

**Khachaturova Karine Robertovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Physics teacher, Head of Additional Education Department of St. Petersburg Secondary school № 129, Associate Professor of Psychology and Pedagogy of Education Department, Moscow Psychological and Social University, Moscow

**Gavrikov Anatoly Leonidovich**

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Advisor to the Rector, 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.**



Научная статья

УДК 371.134

doi: 10.54884/S181570410028053-3

## РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Ольга Юрьевна Гордашникова*

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия

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

**Аннотация.** Актуализируется вопрос развития цифровых компетенций современного педагога общеобразовательной организации в условиях построения новой высокотехнологичной экономики, основанной на цифровых технологиях. Представлен понятийный аппарат тезауруса цифровых компетенций педагога в условиях цифровой трансформации образования (от непрерывного образования — к непрерывному личностному развитию). Актуализируется проблема развития навыков применения современных образовательных технологий, включая информационные и цифровые образовательные ресурсы. Разработан методический инструментарий выборочного исследования для проектирования модели цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации. Объектами исследования выступили 16 регионов из 8 федеральных округов Российской Федерации. Выборка исследования направлена на определение потенциала ключевых цифровых компетенций педагогов в результате освоения программ повышения квалификации, проводимых региональными институтами развития образования. Представлены результаты анализа цифровых компетенций и их сопоставимость с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Сделан вывод о необходимости проектирования цифровой образовательной среды развития цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации средствами неформального образования.

**Ключевые слова:** общеобразовательная организация, педагог, профессиональный стандарт, программы повышения квалификации, цифровые компетенции, цифровая образовательная среда.

**Финансирование:** исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 25.08.2023 № 073–00071–23–05 по теме «Методология проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами неформального образования».

**Для цитирования:** Гордашникова О. Ю. Развитие цифровых компетенций современного педагога общеобразовательной организации // Человек и образование. 2023. № 3. С. 76–84. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028053-3>.

Original article

## DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES OF A MODERN TEACHER OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

*Olga Yu. Gordashnikova*

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

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

**Abstract.** The issue of developing digital competencies of a modern teacher of a general education organization is being updated in the context of building a new high-tech economy based on digital technologies. The conceptual apparatus of the thesaurus of digital competencies of a teacher in the context of digital transformation of education (from continuous education to continuous personal development) is presented. The problem of developing skills in the application of modern educational technologies, including information and digital educational resources, is being updated. A methodological toolkit of selective research has been developed for designing a model of digital competencies of a teacher in a general education organization. The objects of the study were 16 regions from 8 federal districts of the Russian Federation. The sample of the study is aimed at determining the potential of key digital competencies of teachers, as a result of development of advanced training programs conducted by regional institutions for the development of education. The results of the analysis of digital competencies and their comparability with the professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» are presented. The conclusion is made about the need to design a digital educational environment for the development of digital competencies of a teacher of a general education organization by means of informal education.

**Keywords:** general education organization, teacher, professional standard, teachers' training programs, digital competencies, digital educational environment.

**Financing:** the study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Methodology of designing the digital educational environment for the development of professional competencies of the teacher by means of informal education".

**For citation:** Gordashnikova O. Yu. Development of digital competencies of a modern teacher of a general education organization // *Man and Education*. 2023; (3): 76–84. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028053-3>.

**Введение.** В современных условиях развития национального образования, с учетом интенсивного развития цифровых технологий важнейшими шагами в повышении качества общего образования являются достижение «цифровой зрелости» в сфере общего образования и развитие цифровых компетенций педагога.

В соответствии с федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» [1] необходимо создать условия для подготовки высококвалифицированных педагогов, обладающих актуальными компетенциями в сфере современных технологий, в том числе цифровых. Это определяет сферу научного интереса к проблеме научно-методического сопровождения повышения квалификации педагогов общеобразовательных организаций.

На этапе трансформации образования (от непрерывного образования — к непрерывному личностному развитию), пересмотра существующих подходов и моделей обучения, направленных на развитие навыков общей цифровой грамотности, целесообразно использовать профиль цифровых компетенций для педагога общеобразовательной организации. В связи с этим значимость исследования определена в конкретизации категории «цифровая компетенция», в выявлении потенциала формирования ключевых цифровых компетенций посредством реализации программ повышения квалификации и профессиональных программ переподготовки

педагогических работников общеобразовательных организаций.

В последнее время понятийный аппарат тезауруса цифровых компетенций педагога в условиях цифровой трансформации образования конкретизируется многими научными исследователями, имеет место противоречивость толкования категорий, связанных с работой педагога в цифровой образовательной среде. Исследования, посвященные данному феномену, раскрываются в трудах И. А. Зимней [2], Ж. С. Соболевой [3], А. Н. Щукина [4], М. В. Токаревой [5] и др. За рубежом исследованиями цифровой компетенции и цифровой компетентности занимались S. Carretero [6], V. S. Chouhan [7], G. Falloon [8], G. Fransson [9], L. Ilomaki [10], C. Woodruffe [11] и др.

В профильной литературе под цифровыми компетенциями (digital competencies) понимают способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий [12]. Цифровые компетенции описывают как набор знаний и умений, необходимых для использования цифровых технологий в деятельности педагога [5]. Цифровая грамотность, формирование и развитие цифровых компетенций представляются как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной подготовки и приобретение опыта в процессе

профессиональной деятельности, стажировок, неформального образования.

Таким образом, в условиях меняющейся парадигмы национальной системы образования необходимо по-новому рассматривать содержание профессиональных компетенций педагога общего образования в целях развития его профессионализма, повышения уровня его цифровых компетенций как совокупности умений и знаний, необходимых для выполнения трудовых действий с использованием цифровых технологий.

Для проектирования модели цифровых компетенций педагога общего образования разработан методический инструментальный выборочного исследования, который включает:

- определение потенциала формирования ключевых цифровых компетенций посредством отбора программ повышения квалификации и профессиональных программ переподготовки педагогических работников общеобразовательных организаций региональных институтов развития образования;
- анализ цифровых компетенций и их сопоставимости с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [13].

**Материалы и методы.** Потенциал формирования цифровых компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций определен по инструментарию, когда план выборки построен на основе стратификации — методе выбора подмножества объектов из генеральной совокупности, разбитой на страты. Генеральная совокупность представлена однородными стратами

по определенному признаку. Стратами выступили субъекты Российской Федерации (рис. 1).

В основу плана выборки положена информация по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на начало 2022/23 учебного года» (на 20 сентября 2022 года) [14]. За основу для расчета оптимальной выборочной совокупности принято максимальное число общеобразовательных организаций субъекта Российской Федерации. Отобраны 16 субъектов Российской Федерации по 2 субъекта из каждого федерального округа с указанием регионального оператора и проводимых программ повышения квалификации/ профессиональной переподготовки, ориентированных на реализацию цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации в умении использовать в профессиональной деятельности цифровые образовательные ресурсы. Выборка исследования представлена в табл. 1.

**Результаты.** Выборка исследования показала актуальность разработки программ повышения квалификации, которые направлены на реализацию цифровых компетенций педагога общего образования. Это определяет проблемные зоны в совершенствовании профессиональных компетенций, необходимых для эффективности и результативности профессиональной деятельности педагога в цифровой образовательной среде образовательной организации.

Основными дидактическими единицами рабочих программ, характеризующими набор умений

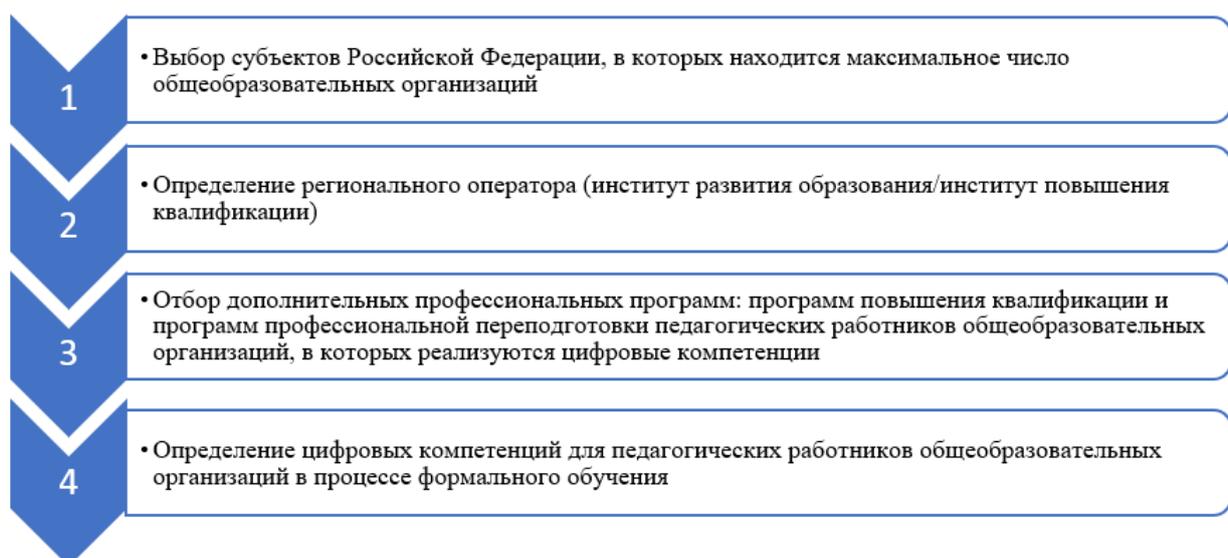


Рис. 1. Разработка плана выборки исследования потенциала формирования цифровых компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций

и знаний, необходимых для выполнения трудовых действий с использованием цифровых технологий, являются:

- создание интерактивного учебного контента с помощью цифровых сервисов;
- проектирование урока с использованием информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов;

- проектирование веб-сайтов в соответствии с современным уровнем развития веб-технологий;
- организация образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий;
- применение цифровых инструментов и сервисов для разработки цифрового контента с целью повышения эффективности образовательного процесса;

Таблица 1

**Выборка исследования субъектов Российской Федерации с указанием регионального оператора и программ, в которых реализуются цифровые компетенции педагога общего образования**

<i>Субъект РФ</i>	<i>Региональный оператор / программы, в которых реализуются цифровые компетенции педагога общего образования</i>
Московская область (1203 школы)	ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления» / «Цифровые сервисы создания учебного контента» (ПК, 36 ч); «Проектирование урока с использованием информационно-коммуникативных технологий и цифровых образовательных ресурсов» (ПК, 18 ч); «Обучение школьников основам Web-дизайна и Web-разработки для проектирования и создания сайтов в условиях реализации ФГОС» (ПК, 36 ч); «Организация образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий» (ПК, 18 ч); «Организация современного урока с использованием цифрового контента» (ПК, 72 ч)
Воронежская область (729 школ)	ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н. Ф. Бунакова»
Санкт-Петербург (754 школы)	АНО ДПО «Институт развития образования» / «Дистанционные образовательные технологии: основные инструменты организации учебной деятельности обучающихся» (ПК, 72 ч)
Ленинградская область (375 школ)	ГОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» / «Использование современной цифровой образовательной среды для реализации образовательных программ педагогическими работниками в командном режиме» (ПК, 72 ч); «Функциональные возможности федеральной государственной информационной системы “Моя школа” и ее применение в образовательном процессе» (ПК, 60 ч)
Краснодарский край (1256 школ)	ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края
Ростовская область (1150 школ)	ГБУ ДПО Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» / «Современный урок с применением онлайн- инструментов и дистанционных образовательных технологий (физика, химия, биология, математика, информатика)» (ПК, 108 ч)
Республика Дагестан (1423 школы)	ГБУ ДПО Республики Дагестан «Дагестанский институт развития образования» / «Использование цифрового верифицированного образовательного контента в преподавании учебных предметов» (ПК, 36 ч)
Ставропольский край (640 школ)	ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» / «ИКТ-компетентность педагога в цифровой образовательной среде» (ПК, 72 ч); «ИКТ-компетентность педагога начального общего образования в условиях цифровой трансформации образования» (ПК, 72 ч)

Республика Татарстан (1418 школ)	ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан» / «Современная методика преподавания информатики в школе в условиях реализации обновленного ФГОС ООО. Технология программирования на Scratch и Python» (ПК, 72 ч)
Республика Башкортостан (1304 школы)	ГАУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан / «Цифровые сервисы и инструменты в образовательной деятельности» (ПК, 72 ч); «Цифровые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности учителя физической культуры» (ПК, 72 ч); «Организация дистанционного образования по русскому языку и литературе с использованием цифровых образовательных ресурсов» (ПК, 72 ч); «Использование цифровых электронных ресурсов в преподавании татарского языка и литературы в условиях реализации ФГОС СОО» (ПК, 72 ч); «Использование цифровых электронных ресурсов в преподавании башкирского языка и литературы в условиях реализации ФГОС СОО» (ПК, 72 ч)
Свердловская область (1066 школ)	ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования» / «Проектирование и разработка цифрового контента для организации электронного обучения и обучения с использованием ДОТ» (ПК, 56 ч); «Цифровая культура педагога» (ПК, 40 ч); «Оценивание результатов обучения с использованием цифровых инструментов и сервисов», обучение с использованием ДОТ (ПК, 40 ч)
Челябинская область (828 школ)	ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
Новосибирская область (966 школ)	ГАУ ДПО Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования / «Применение технологий VR/AR в образовании» (ПК, 24 ч)
Красноярский край (905 школ)	КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»
Республика Саха (Якутия) (622 школы)	АОУ Республики Саха (Якутия) ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II»
Забайкальский край (556 школ)	ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края»

— планирование и организация учебных занятий на основе использования разработанного цифрового контента в соответствии с целевыми установками;

— использование инструментов для проведения онлайн-урока, оценивания и онлайн-тестирования;

— создание цифрового контента для оценивания образовательных результатов обучающихся;

— использование универсальных платформ для организации и проведения онлайн-уроков;

— проектирование и управление разработкой педагогической системы в цифровой образовательной среде;

— владение приемами использования цифрового инструментария для представления информации;

— применение информационно-коммуникационных технологий для создания цифровой

образовательной среды, образовательного блога, облачных сервисов, электронного портфолио;

— выбор цифровых образовательных ресурсов, направленных на решение конкретной профессиональной педагогической задачи;

— проведение анализа и оценки цифровых образовательных ресурсов;

— создание собственных цифровых образовательных ресурсов;

— проектирование учебно-воспитательного процесса на основе цифровых образовательных ресурсов;

— владение расширенными приемами подготовки дидактических материалов и рабочих документов средствами цифровых технологий.

Остается дискуссионным вопрос о компонентном составе цифровых компетенций в профессиональном

стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [13], в котором заложены концептуальные положения формирования модели компетентности педагога в использовании цифровых образовательных ресурсов [15]. Применение стандарта направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнения ключевых задач обучения и воспитания (п. 3.2.3. Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»).

В эпоху цифровой трансформации и смены образовательных парадигм, динамичного развития и совершенствования современных информационных технологий необходима актуализация профессионального стандарта педагога общеобразовательной организации с включением нововведений, позволяющих расширить инструментарий и улучшить качество его работы, сформулировать точные критерии к цифровым компетенциям педагога, которые могут быть сформированы в процессе формального, неформального или информального образования. Мировые тенденции и специфика системы управления образованием в Российской Федерации предопределяют включение в состав обобщенных трудовых функций, в необходимые умения педагога — цифровых компетенций, которые он должен развивать, внедряя цифровые технологии в профессиональную деятельность.

Следует отметить, что профессиональный стандарт педагога описывает только минимальные

требования, которые определяют профессиональную пригодность педагога общего образования [13]. Отсюда возникает необходимость разработки гибкой модели компетентностей современного педагога, в том числе построения модели цифровых компетенций как объективного инструмента его профессионального роста (табл. 2).

Результаты моделирования цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации направлены на повышение качества общего образования за счет развития профессиональных компетенций, в том числе и цифровых, а также для механизма сопровождения профессионального развития педагога.

**Заключение.** Исследование проведено в целях создания подходов и инструментария для оценки цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации. Разработанную модель оценки цифровых компетенций педагога можно использовать для актуализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [13], для проведения их аттестации на соответствие занимаемой должности. Модель может являться инструментом самооценки развития профессиональных компетенций педагога и быть основой для разработки индивидуальной программы его профессионального развития в целях эффективного управления формированием цифровой образовательной среды общеобразовательной организации.

Таблица 2

**Формат моделирования цифровых компетенций педагога общеобразовательной организации**

Область компетенции	Компетенция	Уровень проявления		
		1	2	3
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	Создавать интерактивный учебный контент с помощью цифровых сервисов			
	Проектировать образовательный процесс с использованием информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов			
	Применять цифровые инструменты и сервисы для разработки цифрового контента с целью повышения эффективности образовательного процесса			
	Создавать цифровой контент для оценивания образовательных результатов обучающихся			
	Использовать универсальные платформы для организации и проведения онлайн-уроков			

	Выбирать цифровые образовательные ресурсы, направленные на решение конкретной профессиональной педагогической задачи			
	Проводить анализ и оценку цифровых образовательных ресурсов			
	Создавать собственные цифровые образовательные ресурсы			
	Проектировать учебно-воспитательный процесс на основе цифровых образовательных ресурсов			
<b>Модель компетенций</b>		<b>Профиль успешности</b>		

Таким образом, в связи с происходящими изменениями в сфере образования складывается компетентностная модель формирования педагогических кадров, направленная на переподготовку педагогического состава общеобразовательных организаций по технологиям цифровизации образования. Осуществленная переподготовка позволит обеспечить актуализацию знаний, умений и навыков педагогического состава в части внедрения и использования технологий цифровизации образования.

Выявленная в ходе исследований проблема профессиональной подготовки педагогов отражает необходимость поиска новых форм и методов

организации методической работы в образовательных организациях, в возможности создания целостной организации работы по ликвидации профессиональных дефицитов и разработке прототипа цифровой среды ее реализации, в выработке научно обоснованных теоретических принципов и подходов внедрения информального образования в систему методической работы педагогов в период цифровой трансформации образования.

#### Список источников

1. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 31.07.2023).
2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
3. Соболева Ж.С. Теоретические предпосылки формирования понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. № 13. С. 110–114.
4. Шукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. С. 14–20.
5. Токарева М.В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 133–140.
6. Carretero S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
7. Chouhan V.S. Understanding Competencies and Competency Modeling – A Literature Survey // IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM). 2014. Vol. 16. Iss. 1, ver. I (Jan.). Pp. 14–22.
8. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. Education Tech Research Dev. 2020. № 68. Pp. 2449–2472.

9. Fransson G. Adequate digital competence – a close reading of the new national strategy for digitalization of the schools in Sweden. Seminar. Net. 2018. № 14 (2). Pp. 217–228.
10. Ilomaki L. What is digital competence? Linked portal / L. Ilomaki, M. Lakkala, A. Kantosalo. Brussels, European Schoolnet (EUN), 2011.
11. Woodruffe C. What is meant by a competency? // Leadership & Organization Development Journal. 1993. № 14. Pp. 29–36.
12. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием. 2012. № 1 (5). С. 93–101.
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».
14. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 00-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на начало 2022/23 учебного года». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b-8397d234697c42e0ad8/> (дата обращения: 31.07.2023).
15. Золотова Д.Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 30 мая 2022 года. Тамбов: Издательский дом «Державенский», 2022. С. 121–127.

#### References

1. Federal project “Digital educational environment” of the national project “Education”. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (Accessed: 31 July 2023). (In Russ.)
2. Zimnyaya, I.A. (2013) Competence in the context of the competence-based approach in education. *Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics*, no. 4, pp. 16–31. (In Russ.)
3. Soboleva, Zh.S. (2019) Theoretical prerequisites for the formation of the concepts of “digital literacy” and “digital competence”. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, no. 13, pp. 110–114. (In Russ.)
4. Schukin, A.N. (2008) Competence or competence. Methodist’s view of the actual problem of linguodidactics. *Russian Language Abroad*, no. 5, pp. 14–20. (In Russ.)
5. Tokareva, M.V. (2021) Digital competence or digital competence. *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (52), pp. 133–140. (In Russ.)
6. Carretero, S. (2017) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie Y. (eds.) Luxembourg: Publications Office of the European Union.
7. Chouhan, V.S. (2014) Understanding Competencies and Competency Modeling – A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, vol. 16, Iss. 1, ver. I (Jan.), pp. 14–22.
8. Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competence (TDC) framework. *Education Tech Research Dev*, no. 68, pp. 2449–2472.
9. Fransson, G. (2018) Adequate digital competence – a close reading of the new national strategy for digitalization of the schools in Sweden. Seminar. net, no. 14 (2), pp. 217–228.
10. Ilomaki, L. (2011) *What is digital competence? Linked portal*. Ilomaki, L., Lakkala, M., Kantosalo, A. (eds.). Brussels, European Schoolnet (EUN).
11. Woodruffe, C. (1993) What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, no. 14, pp. 29–36.
12. Chechel, I.D. (2012) Professional competence of the head of a general education institution. *Education Management*, no. 1 (5), pp. 93–101. (In Russ.)

13. *Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)".* (In Russ.)
14. *Information on the form of federal statistical observation No. 00-1 "Information on the organization carrying out educational activities in educational programs of primary general, basic general, secondary general education at the beginning of the 2022/23 academic year1».* Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/70ecc3b178e0b8397d234697c42e0ad8/> (Accessed: 31 July 2023). (In Russ.)
15. Zolotova, D.R. (2022) Digital educational resources: concept and classification. *Personal and professional development of the future specialist: Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Internet Conference, Tambov, May 30, 2022.* Tambov: Derzhavensky Publishing House, pp. 121–127. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 17.08.2023; одобрена после рецензирования 23.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.**

**The article was submitted on 17.08.2023; approved after reviewing on 23.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.**

**Информация об авторе:**

**Гордашникова Ольга Юрьевна**

Доктор экономических наук, профессор, ведущий специалист Отдела организации научной деятельности ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», Москва

**Information about the author:**

**Gordashnikova Olga Yurievna**

Doctor of Economic Sciences, Professor, Leading Specialist of the Department of Organization of Scientific Activities, Federal State Institution of Digital Transformation in Education, Moscow



Научная статья

УДК 371.1

doi: 10.54884/S181570410027993-7

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ: ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ РИСКА

*Юлия Борисовна Надточий*

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Yflnjxbq-7e@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8880-4131>

**Аннотация.** Проблема профессионального выгорания существует давно и до сих пор не обходит стороной представителей педагогических профессий (учителей, преподавателей, педагогов дополнительного образования и др.). Однако, как правило, симптомы, причины, факторы, влияющие на появление этого состояния, а также способы борьбы с ним, зачастую не зависят от профессиональной сферы и в основном являются одинаковыми для представителей совершенно разных профессий (в частности, профессий социального типа). Труд педагогов связан с большим количеством интенсивного общения, в том числе с наличием высокой степени ответственности в общении, интеллектуальными перегрузками и высокой эмоциональной напряженностью, что делает его более подверженным синдрому выгорания. В статье изучены причины профессионального выгорания педагогов. На основе авторского опыта предложены способы борьбы с рассматриваемым синдромом.

**Ключевые слова:** выгорание, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, стресс, профессиональное выгорание учителя.

**Для цитирования:** Надточий Ю. Б. Профессиональное выгорание педагогов: причины и факторы риска // Человек и образование. 2023. № 3. С. 85–92. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027993-7>.

Original article

## TEACHERS' PROFESSIONAL BURNOUT: CAUSES AND RISK FACTORS

*Yulia B. Nadtochiy*

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

Yflnjxbq-7e@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8880-4131>

**Abstract.** The problem of professional burnout has existed for a long time and still does not bypass representatives of pedagogical professions (teachers, professors, teachers of additional education, etc.). However, as a rule, the symptoms, causes, factors influencing this condition, as well as ways to deal with it, often do not depend on the professional sphere and are basically the same for representatives of completely different professions (in particular, professions of a social type). Teachers' work is associated with a large amount of intensive communication, including the presence of a high degree of responsibility in communication, intellectual overload and high

emotional tension, which makes it more prone to burnout syndrome. The article examines the causes of teachers' professional burnout. Based on the author's experience, ways to deal with the syndrome in question are proposed.

**Keywords:** burnout, professional burnout, emotional burnout, stress, teacher's professional burnout.

**For citation:** Nadtochiy Yu. B. Teachers' professional burnout: causes and risk factors // *Man and Education*. 2023; (3): 85–92. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027993-7>.

**Введение.** Проблема профессионального выгорания изучается уже давно, но до сих пор нет однозначного ответа на вопрос: что такое профессиональное выгорание? Для определения рассматриваемого в статье понятия обратимся к некоторым отечественным и зарубежным источникам.

В словаре по психологии Американской психологической ассоциации по запросу «выгорание» появляется следующее определение (термин «профессиональное выгорание» / “professional burnout” отсутствует): эмоциональное выгорание — это «физическое, эмоциональное или умственное истощение, сопровождающееся снижением мотивации, снижением производительности и негативным отношением к себе и другим. Это результат работы на максимальном уровне до тех пор, пока стресс и напряженность, особенно от экстремальных и длительных физических или умственных нагрузок или непосильной рабочей нагрузки, не возьмут свое» [1].

В отечественном словаре выгорание определяется как «чувство психической опустошенности и усталости, безэнергетичности вследствие напряженной работы с клиентом, пациентом или группой. В отличие от просто усталости часто приобретает признаки хронического состояния» [2, с. 8].

В Международной классификации болезней (МКБ-11), представленной Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), выгорание характеризуется как профессиональное явление, но не относится к болезням (не классифицируется как медицинское состояние) и определяется следующим образом: «Эмоциональное выгорание — это синдром, рассматриваемый как результат хронического стресса на рабочем месте, с которым не удалось успешно справиться. Оно характеризуется тремя аспектами: 1) чувством истощения энергии; 2) повышенной мысленной дистанцированностью от своей работы или чувствами негативизма или цинизма, связанными с работой; и 3) чувством неэффективности и отсутствия достижений. Выгорание относится конкретно к явлениям в профессиональном контексте и не должно применяться для описания опыта в других сферах жизни» [3].

Таким образом, под профессиональным выгоранием будем понимать синдром, который сопровождается разного рода истощением (физическим,

эмоциональным, психологическим, умственным), состоянием хронической усталости и напрямую связан с процессом выполнения профессиональной деятельности. Согласимся с высказыванием М. Грабе: «Выгорание наступает тогда, когда человек на протяжении длительного времени отдает слишком много энергии и практически не восполняет ее» [4, с. 6].

**Материалы исследования.** Исследований как отечественных, так и зарубежных в области изучения выгорания представителей разных профессий проводится множество. Они посвящены вопросам определения понятия «профессиональное выгорание», изучению причин, факторов, влияющих на появление синдрома выгорания, способам борьбы с данным явлением и др. В данной статье приведем результаты лишь некоторых из них.

В своей работе «Выгорание персонала» Герберт Дж. Фрейденбергер (автор термина «выгорание») задает вопрос «кто склонен к эмоциональному выгоранию?», рассматривает профессиональное выгорание как эмоциональное выгорание персонала и отвечает на него так: «Целеустремленный и преданный своему делу человек» [5, с. 161].

Мартин Грабе продолжает эту мысль: люди «выгорают, если не получают признания и не добиваются успеха в той мере, на которую они рассчитывали. ... Ощущение того, что возможности полностью реализовать себя в профессиональной сфере отсутствуют, может стать причиной выгорания» [4, с. 8].

Также Г. Фрейденбергер считал, что эмоциональное выгорание — это результат непрекращающегося стресса и жестких требований [6].

Обратимся к некоторым современным исследованиям, представляющим статические данные относительно работающих людей, подверженных профессиональному выгоранию. В отчете 2020 года Института Гэллапа (Gallup) «Выгорание сотрудников: причины и способы лечения» по результатам исследования, проведенного в 2019 году (опрошено 12 658 человек, нанятых работодателем на полный рабочий день), 76% работающих людей отметили, что испытывают выгорание на работе, из них: 7% выбрали ответ «всегда», 21% — «очень часто», 48% — «иногда» и 20% — «редко» [7].

В отечественном исследовании 2023 года, проведенном Институтом общественного мнения

«Анкетолог» (опрошено 1667 наших соотечественников старше 18 лет, работающих по найму), выявлено, что почти половина (47%) россиян считают, что у них высокая рабочая нагрузка, более половины опрошенных (56%) говорят о наличии стресса на своем рабочем месте, также 55% ощущают нежелание что-либо делать в последние полгода, 44% чувствуют усталость, несмотря на наличие выходных и отпуска, а 22% указывают на отсутствие у них новых идей и вдохновения работать [8].

В зарубежных исследованиях выделяется пятнадцать причин, вызывающих синдром выгорания на работе (табл. 1) [9; 10; 11].

В 2022 году служба исследований hh.ru провела опрос (опрошено 1815 россиян) с целью выявления причин профессионального выгорания у наших соотечественников (рис. 1) [12].

Как выяснилось по результатам опроса, основные причины, вызывающие профессиональное выгорание у наших соотечественников, практически совпадают с основными причинами, перечисленными в работах зарубежных авторов.

Сотрудники американской клиники Мэйо (Mayo) предлагают перечень вопросов для выявления симптомов профессионального выгорания и выделяют основные факторы риска профессионального выгорания. Вопросы для выявления симптомов профессионального выгорания, которые можно

задать себе (при утвердительном ответе на любой из этих вопросов, возможно, что человек испытывает профессиональное выгорание) [13]:

— стали ли Вы циничным или критичным на работе?

— испытываете трудности с началом работы и идете на работу неохотно?

— стали ли Вы раздражительным и нетерпеливым по отношению к своим коллегам/клиентам/партнерам/заказчикам?

— Вы ощущаете нехватку энергии для постоянной продуктивности в работе?

— испытываете трудности с сосредоточением на работе?

— чувствуете разочарование в своей трудовой деятельности?

— Вы не удовлетворены своими достижениями?

— употребляете ли Вы пищу, алкогольные напитки и другие средства для улучшения своего самочувствия?

— изменился ли Ваш сон?

— беспокоят ли Вас необъяснимые головные боли, проблемы с желудочно-кишечным трактом или есть другие физические жалобы?

К некоторым факторам риска профессионального выгорания можно отнести следующие основные факторы [13]: большая рабочая нагрузка (работа много часов) и многозадачность на работе; нарушение баланса между работой и личной жизнью.

Таблица 1

**Причины, вызывающие профессиональное выгорание**

<i>Пять основных причин выгорания</i>	<i>Пять причин, вызванных неправильным руководством (управлением)</i>	<i>Пять причин организационного характера</i>
1. Несправедливое обращение на работе 2. Большая рабочая нагрузка 3. Отсутствие ясности в рабочей роли (в ожиданиях от работника) 4. Недостаток общения и поддержки со стороны руководителя 5. Необоснованный дефицит времени	1. Отказ от выслушивания проблем подчиненных, связанных с работой 2. Отсутствие поощрения работников (командной работы) 3. Неучет мнений каждого сотрудника 4. Отсутствие целенаправленности (незнание, непонимание миссии, целей организации) 5. Отсутствие обратной связи и игнорирование сильных сторон сотрудников	1. Отсутствие контроля/пренебрежение контролем работы 2. Шум и помехи на рабочих местах 3. Некомфортные рабочие места (не обеспечивают необходимую автономию и гибкость в работе) 4. Плохое освещение на рабочем месте (отсутствие естественного освещения) 5. Не организовано пространство для совместной работы

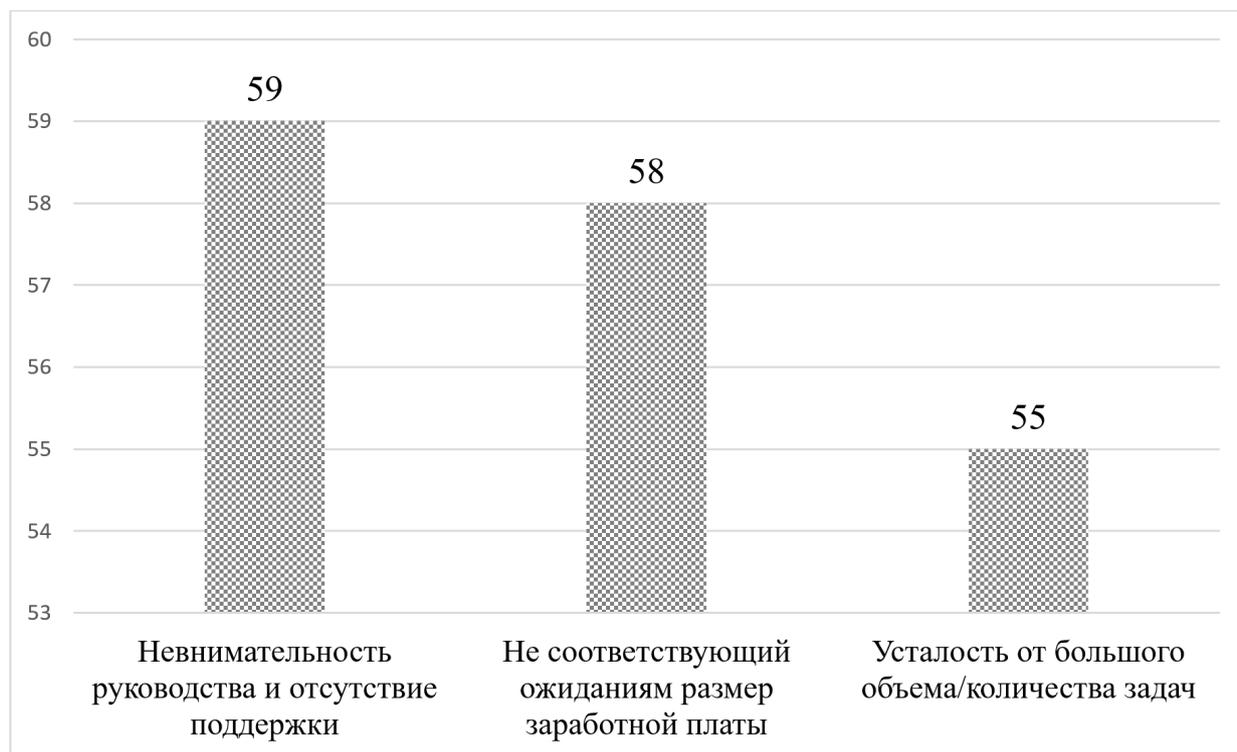


Рис. 1. Причины профессионального выгорания у россиян (в % от общего числа опрошенных)

**Результаты.** Ранее говорилось о наличии разных мнений относительно термина «профессиональное выгорание». Мнений по поводу отличий профессионального выгорания от эмоционального выгорания и стресса существует множество: некоторые авторы рассматривают профессиональное и эмоциональное выгорание как синонимы, некоторые изучают феномен профессионального эмоционального выгорания, часть авторов склонна разделять данные понятия. Многие авторы говорят о выгорании как следствии затяжного стресса, склонны к различию понятий «профессиональное выгорание» и «стресс».

Рассмотрим некоторые отличия обсуждаемых понятий (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что почти все перечисленные особенности подходят ко всем рассматриваемым понятиям, а разница состоит лишь в том, что профессиональное выгорание непосредственно связано с профессиональной деятельностью человека (т.е. причина именно в выполнении своих профессиональных обязанностей). Также очевидно, что все эти состояния могут быть и взаимосвязанными, и одно вытекать из другого. Существует еще и термин «психическое выгорание», который связан с негативными психологическими переживаниями.

Профессиональное выгорание часто определяют как следствие длительных эмоциональных переживаний, поэтому часто понятия «эмоциональное выгорание» и «профессиональное выгорание» рассматриваются как идентичные понятия.

**Обсуждение.** В данном разделе рассмотрим, как бороться с профессиональным выгоранием педагогов, определим причины и факторы, вызывающие синдром выгорания, приведем возможные способы борьбы с синдромом.

Известно, что в работе педагога (преподавателя) присутствует творческая составляющая. Поэтому для тех, кто занимается творческой деятельностью, хорошо подойдут советы известных отечественных писателей (Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, Ф. М. Достоевский, А. Н. Островский) [15]: будьте кратки, не ждите вдохновения, будьте просты и понятны, будьте оригинальны. Эти советы можно использовать при подготовке теоретических материалов для лекционных занятий (особенно по новым для преподавателя дисциплинам). При подготовке нового учебного курса информация появляется в геометрической прогрессии, и все за короткий срок изучить очень трудно. Как следствие, возникает стресс, и надо уметь выбирать необходимое, уметь «вычеркивать» лишнее.

Приведем советы для педагогов, выработанные на основе практического опыта:

## Некоторые отличия профессионального выгорания от эмоционального выгорания и стресса [14; 4]

<i>Профессиональное выгорание</i>	<i>Эмоциональное выгорание</i>	<i>Стресс</i>
Исчерпание своих профессиональных возможностей	Исчерпание своих эмоциональных ресурсов	Исчерпание своих психологических ресурсов
Физическое или/и эмоциональное истощение, которое связано с работой	Низкая вовлеченность в деятельность	Чрезмерная вовлеченность в деятельность
Потеря интереса к работе (к своей профессиональной деятельности)	Потеря мотивации, надежды, идеалов	Потеря энергии
Эмоциональный и физический вред	Эмоциональный вред	Физический вред
Снижение работоспособности, неудовлетворенность самореализацией	Состояние беспомощности и безнадежности	Вызывает чувство срочности и гиперактивности

1. Переключение на разные виды деятельности. Действенным является умение переключаться с одного вида деятельности на другой, который в настоящее время более интересен (исследовательская деятельность, учебная, воспитательная, организационно-методическая работа, медиаактивность и др.).

2. Появление/генерирование идей и освоение нового. Например, освоение новой программы для создания презентаций: в свое время появилась Prezi, потом Canva наравне с Microsoft PowerPoint.

3. Арт-терапия: коллекционирование марок, создание бус своими руками и др.

4. Активный отдых: туристические экскурсии, походы, работа в своем саду/огороде и др.

5. Пассивный отдых: релаксационные упражнения, просмотр хороших комедий и др.

6. Занятия физическими упражнениями/спортом.

7. Позитивное общение с близкими людьми, с руководством и коллегами.

**Заключение.** Никто не застрахован от синдрома выгорания. Важно вовремя выявить первые симптомы, устранить причины, проводить профилактические мероприятия в организации, а также изучить и применять разные способы борьбы с данным недугом. Способы борьбы каждый должен определить для себя сам, так как они очень индивидуальны.

Необходимо развивать качества, помогающие педагогу избежать профессионального выгорания. Одним из таких качеств можно назвать профессиональное мастерство [16; 17], которое появляется в том числе в умении справляться со стрессовыми ситуациями, в способности адаптироваться к напряженным условиям, в способности к профессиональному самопознанию.

**Список источников**

1. APA Dictionary of Psychology. Burnout // American Psychological Association. URL: <https://dictionary.apa.org/burnout> (дата обращения: 03.07.2023).
2. Енгальчев В.Ф. Психлэнг, или словарь профессионального жаргона психологов. Калуга-Обнинск-Москва: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 1997. 25 с.
3. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information // World Health Organization (WHO). URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281> (дата обращения: 05.07.2023).
4. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять: Пер. с нем. СПб.: Речь, 2008. 96 с.
5. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1974. № 30 (1). P. 159–165.
6. Freudenberger H.J. Executive burnout // Lecture Delivered at The Harvard Business Club, New York, N.Y. October, 23, 1981 // Burnout Global. URL: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/a42283e1-f835-473d-a023-b8b6bf40c500/downloads/Executive%20Burnout.pdf?ver=1619130579912> (дата обращения: 05.07.2023).
7. Gallup's Perspective on Employee Burnout: Causes and Cures // Gallup, Inc. URL: <https://www.gallup.com/workplace/282659/employee-burnout-perspective-paper.aspx> (дата обращения: 05.07.2023).
8. Выгорание: 46% россиян не имеют мотивации выполнять рабочие задачи // Институт общественного мнения «Анкетолог». URL: <https://iom.anketolog.ru/2023/04/24/vygoranie> (дата обращения: 05.07.2023).
9. Wigert B., Agrawal S. Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes // Gallup, Inc. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx> (дата обращения: 03.07.2023).
10. Wigert B., Agrawal S. Employee Burnout, Part 2: What Managers Can Do // Gallup, Inc. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237119/employee-burnout-part-2-managers.aspx> (дата обращения: 03.07.2023).
11. Wigert B., Agrawal S. Employee Burnout, Part 3: How Organizations Can Stop Burnout // Gallup, Inc. URL: <https://www.gallup.com/workplace/237119/employee-burnout-part-2-managers.aspx> (дата обращения: 03.07.2023).
12. Опрос: выгорание // Группа компаний HeadHunter. URL: <https://hhcdn.ru/file/17353373.pdf> (дата обращения: 05.07.2023).
13. Job burnout: How to spot it and take action // Mayo Foundation for Medical Education and Research (MFMER). URL: <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/adult-health/in-depth/burnout/art-20046642> (дата обращения: 03.07.2023).
14. Smith M., Segal J., Robinson L. Burnout Prevention and Treatment // HelpGuide.org. URL: <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm> (дата обращения: 03.07.2023).
15. Shamporova Yu. How to start your writing career – advice from the greats of Russian literature // Russia Beyond. URL: <https://www.rbth.com/arts/327791-how-to-start-your-writing-career-advice-from-russian-writers> (дата обращения: 03.07.2023).
16. Тимошкина Н.А. Педагогическое мастерство как основа профессиональной деятельности современного педагога // Труды Института бизнес-коммуникаций. Сборник научных статей / под общей ред. М.Э. Вильчинской-Бутенко. Санкт-Петербург, 2021. С. 65 – 68.
17. Тимошкина Н.А., Демина Т.М. Самовоспитание и самообразование как пути развития педагогического мастерства современного учителя // Вопросы педагогики. 2022. № 1–2. С. 325–328.

### References

1. *APA Dictionary of Psychology. Burnout*. American Psychological Association. Available at: <https://dictionary.apa.org/burnout> (Accessed: 3 July 2023).
2. Engalychev, V.F. (1997) *Psislang, or the dictionary of professional jargon of psychologists*. Kaluga-Obninsk-Moscow: KSPU named after K.E. Tsiolkovsky. (In Russ.)
3. *ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information*. World Health Organization (WHO). Available at: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281> (Accessed: 5 July 2023).
4. Grabe, M. (2008) *Burnout syndrome is a disease of our time. Why people burn out and what can be done against it: Trans. from German*. SPb.: Speech. (In Russ.)
5. Freudenberger, H.J. (1974) Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, no 30 (1), pp. 159 –165.
6. Freudenberger, H.J. *Executive burnout. Lecture Delivered at The Harvard Business Club, New York, N.Y. October, 23, 1981*. Burnout Global. Available at: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/a42283e1-f835-473d-a023-b8b6bf40c500/downloads/Executive%20Burnout.pdf?ver=1619130579912> (Accessed: 5 July 2023).
7. *Gallup's Perspective on Employee Burnout: Causes and Cures*. Gallup, Inc. Available at: <https://www.gallup.com/workplace/282659/employee-burnout-perspective-paper.aspx> (Accessed: 5 July 2023).
8. *Burnout: 46% of Russians have no motivation to perform work tasks*. Institute of Public Opinion "Anketolog". Available at: <https://iom.anketolog.ru/2023/04/24/vygoranie> (Accessed: 5 July 2023). (In Russ.)
9. Wigert, B., Agrawal, S. *Employee Burnout, Part 1: The 5 Main Causes*. Gallup, Inc. Available at: <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx> (Accessed: 3 July 2023).
10. Wigert, B., Agrawal, S. *Employee Burnout, Part 2: What Managers Can Do*. Gallup, Inc. Available at: <https://www.gallup.com/workplace/237119/employee-burnout-part-2-managers.aspx> (Accessed: 3 July 2023).
11. Wigert, B., Agrawal, S. *Employee Burnout, Part 3: How Organizations Can Stop Burnout*. Gallup, Inc. Available at: <https://www.gallup.com/workplace/237119/employee-burnout-part-2-managers.aspx> (Accessed: 3 July 2023).
12. *Survey: burnout*. HeadHunter Group of Companies. Available at: <https://hhcdn.ru/file/17353373.pdf> (Accessed: 5 July 2023). (In Russ.)
13. *Job burnout: How to spot it and take action*. Mayo Foundation for Medical Education and Research (MFMER). Available at: <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/adult-health/in-depth/burnout/art-20046642> (Accessed: 3 July 2023).
14. Smith, M., Segal, J., Robinson, L. *Burnout Prevention and Treatment*. HelpGuide.org. Available at: <https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm> (Accessed: 3 July 2023).
15. Shamporova, Yu. *How to start your writing career – advice from the greats of Russian literature*. Russia Beyond. Available at: <https://www.rbth.com/arts/327791-how-to-start-your-writing-career-advice-from-russian-writers> (Accessed: 3 July 2023).
16. Timoshkina, N.A. (2021) Pedagogical mastery as the basis of professional activity of a modern teacher. *Proceedings of the Institute of Business Communications. Collection of scientific articles*. Vilchinskaya-Butenko, M.E. (ed.) St. Petersburg, pp. 65–68. (In Russ.)
17. Timoshkina, N.A. , Demina, T.M. (2022) Self-education and self-education as ways of developing pedagogical skills of a modern teacher. *Issues of Pedagogy*, no. 1–2, pp. 325–328. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.07.2023; одобрена после рецензирования 17.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 07.07.2023; approved after reviewing on 17.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторе:**

**Надточий Юлия Борисовна**

Кандидат педагогических наук, доцент департамента стратегического и инновационного развития Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва

**Information about the author:**

**Nadtochiy Yulia Borisovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Strategic and Innovative Development of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow



Научная статья

УДК 374.73

doi: 10.54884/S181570410027994-8

## РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «САМООРГАНИЗАЦИЯ И САМОРАЗВИТИЕ» МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ ЧЕРЕЗ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

*Анастасия Анатольевна Пинегина*

Средняя общеобразовательная школа № 323 Невского района, Санкт-Петербург, Россия

stassy26@mail.ru

**Аннотация.** Расширение функционала современного учителя, связанное с вызовами общества, переходом на смешанные формы обучения и цифровизацией, ставит перед молодыми педагогами задачу — грамотно использовать свое время. Развитие компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» у молодого учителя становится важнейшей задачей для администрации образовательного учреждения, заинтересованной в формировании сплоченного и квалифицированного учительского корпуса. Целью данной статьи является анализ результативности развития указанной компетенции в деятельности Клуба молодого учителя. Актуальность проблемы развития компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» через внутрикорпоративное обучение обусловлена необходимостью оптимизации временных ресурсов молодого учителя, учета индивидуальных потребностей, ориентацией на практическое применение. В статье раскрыты основные принципы и содержание процесса развития компетенции «Самоорганизация и саморазвитие».

**Ключевые слова:** молодой учитель, профессиональная устойчивость, внутрикорпоративное обучение, Клуб молодого учителя.

**Для цитирования:** Пинегина А. А. Развитие компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» молодого учителя через внутрикорпоративное обучение // Человек и образование. 2023. № 3. С. 93–100. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027994-8>.

Original article

## DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHER'S COMPETENCE "SELF-ORGANIZATION AND SELF-DEVELOPMENT" THROUGH INTERCORPORATE TRAINING

*Anastasia A. Pinegina*

Secondary school № 323 of Nevsky District, St. Petersburg, Russia

stassy26@mail.ru

**Abstract.** Widening of the modern teacher functional, connected with challenges of contemporary society, transition to mixed forms of education and digitalization, raise the need for young teachers to use their time wisely. Development of a young teacher's competence «Self-organization and self-development» becomes the most important task for the administration of an educational institution interested in the formation of a cohesive and qualified teacher corps. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of the strategy for the

development of this competence through the activities of the Young Teacher's Club. The relevance of the problem of developing the competence «Self-organization and self-development» through intracorporate training is determined by the need to optimize time resources of a young teacher, taking into account individual needs, and the focus on practical application. The article reveals the basic principles and content of the process of developing the competence «Self-organization and self-development».

**Keywords:** young teacher, professional stability, intercorporate training, young teacher's club.

**For citation:** Pinegina A. A. Development of young teacher's competence «Self-organization and self-development» through intercorporate training // *Man and Education*. 2023; (3): 93–100. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027994-8>.

**Введение.** В современных условиях повышаются требования, выдвигаемые современным обществом к уровню квалификации учителя. Кроме профессиональных знаний и личностных качеств, которые характеризуют педагога, большое внимание в последние годы уделяется надпрофессиональным (гибким) навыкам учителя, позволяющим выстраивать коммуникацию со всеми субъектами образовательного процесса, творчески подходить к профессиональной деятельности, успевать выполнять множество задач, как входящих в функциональные обязанности, так и смежных, продиктованных потребностями современной школы [1].

Набор профессиональных компетенций, полученный молодым учителем на этапе профессионального образования, в современных условиях быстро оказывается недостаточным, требует коррекции, а в некоторых случаях и овладения новыми, востребованными временем компетенциями.

Согласно регулярно проводимым исследованиям кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО), от 15 до 21% молодых учителей своим основным профессиональным дефицитом считают навыки самоорганизации [2; 3]. Проведенное автором в 2022 году исследование (117 респондентов) показало, что наименее развитым умением у молодых учителей является умение грамотно распределять нагрузку для активного образа жизни вне профессиональной деятельности. У 79,5% респондентов диагностирован низкий уровень данного умения. Полученные результаты позволили сделать вывод о необходимости развития у молодых учителей компетенции «Самоорганизация и саморазвитие», включающей умение планировать, правильно определять значимость и срочность задач, оперативно концентрироваться на приоритетных в данный момент делах, управлять временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни, с первых дней работы в качестве педагога.

В комплексе проблем адаптации к профессии (большой поток новой информации, требующей осмысления и систематизации; отсутствие методической базы; совмещение нескольких педагогических должностей и др.) основным вопросом становится поиск временных ресурсов, необходимых для устранения профессиональных дефицитов. Удобным способом оптимизации управления временем в данном случае выступает организация внутрикорпоративного обучения молодых учителей.

В рамках данной статьи предпринята попытка проанализировать эффективность стратегии развития компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» у молодых учителей через деятельность школьного клуба молодого учителя.

Под Стратегией в данном случае понимается общий, недетализированный план деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, главная задача которого — эффективное использование ресурсов для достижения основной цели [4]. Стратегия направлена на развитие отдельных умений, определяющих содержание компетенции «Самоорганизация и саморазвитие», что приводит к развитию компетенции в целом.

**Материалы и методы.** Данная Стратегия разработана на базе ГБОУ СОШ № 323 Невского района Санкт-Петербурга, где клуб молодого учителя функционирует в течение 6 лет (далее — Клуб) [5]. Деятельность Клуба, направленная на решение актуальных в конкретную единицу времени проблем молодого учителя, является одним из механизмов развития указанной компетенции.

Предпосылкой к созданию Стратегии послужило регулярное исследование уровня профессиональной устойчивости вновь принятых на работу молодых учителей, включающее оценку уровня владения гибкими навыками, с использованием методик «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной [6] и «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой [7]. Анализ результатов исследования позволил

выделить основные трудности в самоорганизации молодого учителя:

- недостаточная концентрация волевых усилий для успешного завершения начатых дел в условиях многозадачности педагогической деятельности;
- отсутствие гибкости в планировании своей деятельности, систематическом следовании разработанному плану и своевременной корректировке планов с учетом особенностей работы в образовательном учреждении;
- неспособность при организации своей деятельности равномерно распределять время на работу и отдых и, как следствие, недовольство собой, снижение мотивации, синдром выгорания;
- тенденция к фиксации отрицательных моментов, яркое их переживание без анализа и четкого планирования мероприятий по их минимизации.

Выделенные трудности определили векторы реализации Стратегии, цель которой — развитие универсальной компетенции «Самоорганизация

и саморазвитие» молодых учителей, ориентированной на повышение их личной и профессиональной эффективности.

Планируемый результат для молодых учителей заключается в постоянном и эффективном применении умений, входящих в состав компетенции «Самоорганизация и саморазвитие», в профессионально-педагогической деятельности.

На основе выделенных векторов реализации Стратегии была создана карта компетенции, включающая образовательные результаты для каждого умения, входящего в состав данной компетенции. Уровень развитости умений, в свою очередь, является показателем эффективности Стратегии. Данная карта отражает продвинутый уровень овладения компетенцией, так как пороговым и базовым уровнями молодой учитель овладевает в процессе профессионального образования. Карта компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» (продвинутый уровень) представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Карта компетенции «Самоорганизация и саморазвитие»  
(продвинутый уровень)**

	<i>Умения</i>	<i>Знает</i>	<i>Умеет</i>	<i>Владеет</i>
<b>Самоорганизация</b>	умение планировать	– современные методы и технологии целеполагания	– гармонично совмещать личные и профессиональные интересы; – грамотно распределять нагрузку для активного образа жизни вне профессиональной деятельности [8]	– современными методами и технологиями целеполагания, применяет их в повседневной жизни
	умение правильно определять значимость и срочность задач	– методики и инструменты расстановки приоритетов	– определять порядок решения задач в зависимости от их важности и сроков исполнения; – определять для себя главное и второстепенное	– методиками и инструментами расстановки приоритетов; – навыками систематизации задач и подходов
	умение оперативно концентрироваться на приоритетных в данный момент делах	– методики и технологии эффективной самоорганизации, творческого применения в решении практических задач	– противостоять манипуляциям, определять и игнорировать в рабочее время хронофаги; – разрабатывать алгоритмы реализации поставленных задач	– методиками и технологиями эффективной самоорганизации, творческого применения в решении практических задач
	умение управлять временем	– методики и технологии управления временем на личном, командном и корпоративном уровнях	– извлекать и применять информацию, связанную с управлением временем, из разнообразных источников, сравнивать модели и инструменты, выбирать оптимальные для себя;	– методиками и технологиями управления временем на личном, командном и корпоративном уровне

			– применять инструменты оптимизации использования времени для управления временем в работе, учебе, досуговой деятельности	
Саморазвитие	умение выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни	– особенности, условия, принципы эффективности профессионального самообразования; – методики построения индивидуальной траектории саморазвития на основе принципов самоорганизации; – потенциал образовательной среды региона в развитии самоорганизации и самообразования педагогов	– выбирать наиболее эффективные методики, исходя из конкретной ситуации и задач; – оценивать личностные ресурсы по достижению целей управления своим временем в процессе реализации траектории саморазвития	– методиками построения индивидуальной траектории саморазвития на основе принципов самоорганизации

В соответствии с данными, представленными в таблице 1, компонентами компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» являются: умение планировать, умение правильно определять значимость и срочность задач, умение оперативно концентрироваться на приоритетных в данный момент делах, умение управлять временем, умение выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни. Все перечисленные умения взаимосвязаны, развитие одного умения влияет на развитие остальных, что позволяет достигать желаемого

результата в непрерывно меняющихся условиях практической деятельности.

Структура Стратегии включает в себя общий модуль, обязательный для всех молодых учителей, состоящих в Клубе, который реализуется в рамках еженедельных заседаний; и вариативный модуль, направленный на индивидуальный алгоритм реализации Стратегии в зависимости от запросов каждого молодого учителя.

Содержательно Стратегия предполагает развитие следующих умений, входящих в состав указанной компетенции (см. табл. 2):

Таблица 2

**Развитие умений, входящих в состав компетенции «Самоорганизация и саморазвитие»**

Умения	Модуль	Содержание модуля
умение планировать	общий	– основы целеполагания (личные, профессиональные цели и т.д.); – структурирование объемных заданий; – знакомство с понятиями «чек-лист», «контрольный список». Составление плана месяца, недели, дня. Определение этапов выполнения объемного задания; – практическое задание по подготовке классных мероприятий, предметных недель, семинаров для педагогического сообщества

умение правильно определять значимость и срочность задач	вариативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методы приоритизации: матрица Эйзенхауэра, методы Баффи и Айви Ли и т.д.;</li> <li>– методы хронометража и автофокусировки [9; 10];</li> <li>– практическое задание по циклограмме учителя-предметника, классного руководителя и т.д.</li> </ul>
умение оперативно концентрироваться на приоритетных в данный момент делах	общий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– естественная саморегуляция (режим дня, чередование труда и отдыха, хобби и спорт) и волевая психическая регуляция (методы расслабления, релаксации, идеомоторная и аутогенная тренировки);</li> <li>– самомотивация и волевое развитие через создание индивидуального, группового и коллективного проекта;</li> <li>– хронофаги, прокрастинация, методы концентрации и отвлечения [1; 5];</li> <li>– методы контроля и коррекции</li> </ul>
умение управлять временем	общий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– задачи жесткие и гибкие и их оптимальное соотношение;</li> <li>– методы фиксированного времени;</li> <li>– практическое задание по подготовке общешкольных проектов, семинаров для педагогического сообщества, заявок на гранты с применением полученных знаний и навыков (тренировка совокупности умений на практике)</li> </ul>
умение выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни	вариативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– диагностика профессиональных дефицитов и составление плана их минимизации;</li> <li>– знакомство с потенциалом образовательной среды региона, выбор образовательных программ ДПО в соответствии с намеченными на текущий год целями, перспективное планирование;</li> <li>– построение индивидуальной траектории развития с учетом требований ОУ (предметных, методических, информационных), личностных потребностей молодого учителя, рефлексии и анализа результативности предыдущего образовательного периода</li> </ul>

Основная идея Стратегии — направленность образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода, что позволяет молодому учителю совершенствовать отдельные навыки, составляющие указанную компетенцию, в процессе работы над общими для всех членов Клуба крупными школьными проектами; данный подход предполагает высокую степень самостоятельной работы и постоянную рефлексию.

**Результаты.** Для оценки эффективности предложенной Стратегии было проведено исследование уровня самоорганизации молодых учителей в начале педагогической деятельности и спустя определенные временные промежутки, в течение которых

реализация Стратегии проходила в рамках деятельности Клуба молодых учителей. Всего в исследовании принимали участие 11 молодых учителей, стаж педагогической деятельности которых варьируется от 6 месяцев до 4,5 лет, соответственно, срок участия в деятельности Клуба и реализации Стратегии равен стажу.

Все измерения проводились с применением методики «Опросник самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой. Данная методика позволяет наиболее оптимально отразить векторы, на которых строилась Стратегия, а ее показатели (плановность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, ориентация на настоящее) дают возможность

зафиксировать уровень отдельных умений, составляющих компетенцию «Самоорганизация и саморазвитие», кроме умения управлять своим временем. Однако умения, диагностика которых проведена, косвенно диагностируют и указанное умение.

На момент начала педагогической деятельности у молодых учителей зафиксирован низкий уровень самоорганизации. Результаты измерения отдельных показателей представлены в таблице 3 (раздел «Первичная диагностика»). Важным уточнением является то, что ни по одному показателю не зафиксирован высокий уровень.

Согласно полученным результатам, у молодых учителей в начале педагогической деятельности наиболее развит показатель «ориентация на настоящее». Данный показатель отражает стремление к решению актуальных в данный конкретный момент вопросов, что является основанием для поиска путей устранения более сложных проблем в будущем.

На втором месте — показатель «планомерность». Данный показатель позволяет измерить степень развития у молодого учителя навыка ежедневного планирования с применением определенных принципов и методичного следования своим планам при достижении поставленных целей.

У 27% респондентов отмечен средний уровень показателя «настойчивость». Данный показатель измеряет степень владения волевыми качествами, позволяющими доводить начатое до логического завершения, не отвлекаясь на посторонние дела.

82% молодых учителей имеют низкий уровень показателя «целеустремленность», отражающего способность концентрироваться на достижении определенных целей, не меняя их при малейших затруднениях. Средний уровень диагностирован всего у 18% респондентов.

Наименьший результат выявлен у показателя «фиксация», отражающего предрасположенность респондентов к синхронизации событий и времени, их привязанность к четкому расписанию, гибкость в отношении планирования. У 91% респондентов диагностирован низкий уровень данного показателя и лишь у 9% — средний.

При разработке Стратегии в первую очередь акцентировалось внимание на развитии самых проблемных

показателей, что выразилось в усилении мотивационного компонента, влияющего на целеустремленность, и деятельностного компонента, связанного с навыками планирования. Для этого в работу Клуба были включены мастер-классы по использованию бумажных и электронных планировщиков, основам целеполагания, а также практические занятия, основанные на циклограмме учителя-предметника и классного руководителя.

**Обсуждение.** Повторная диагностика, проводимая после включения в деятельность Клуба и, соответственно, в реализацию Стратегии, отразила изменения как общего уровня развития компетенции (у 18% респондентов зафиксировано повышение уровня от низкого к высокому; у 46% — от низкого к среднему), так и уровня отдельных показателей. Результаты повторной диагностики приведены в таблице 3 (раздел «Повторная диагностика»).

Согласно представленным результатам, при повторной диагностике наивысший уровень выявлен в отношении показателей «планомерность» (36%) и «фиксация» (27%), т.е. у тех навыков, которые наиболее развиваются в процессе регулярной педагогической деятельности, требующей грамотного планирования (календарное, тематическое, поурочное) и постоянной фиксации для усиления самодисциплины в связи со спецификой работы, характеризующейся перегруженностью поручениями (отчеты, справки, характеристики, мероприятия, конкурсы). На показатель «фиксация» был сделан особый акцент после результатов первичной диагностики.

Наименьший результат (55% молодых учителей имеют низкий уровень) выявлен у показателя «целеустремленность», отражающего уровень навыка концентрации на поставленных целях и точного их достижения при возникновении затруднений. Этот навык также был особо отмечен при первичной диагностике, однако, как показывает повторная диагностика, требует еще большего внимания.

Для оценки эффективности Стратегии ниже приводится результат мониторинга по каждому показателю (см. табл. 3).

Согласно приведенным данным, в результате реализации Стратегии у респондентов наиболее

Таблица 3

**Мониторинг показателей компетенции «Самоорганизация»**

Шкала/уровень	Первичная диагностика			Повторная диагностика		
	высокий, %	средний, %	низкий, %	высокий, %	средний, %	низкий, %
Планомерность	0	36	64	36	36	27
Целеустремленность	0	18	82	18	27	55

Настойчивость	0	27	73	18	46	36
Фиксация	0	9	91	27	36	36
Ориентация на настоящее	0	64	36	9	82	9

значительно изменились результаты по показателям «планомерность» и «фиксация», то есть тем, которые лежат в основе навыка управления временем.

У 18% респондентов, согласно повторной диагностике, выявлен высокий уровень показателей «целеустремленность» и «настойчивость», при этом отмечен незначительный рост от низкого к среднему уровню.

Динамика показателей и оценка роста общего уровня компетенции «Самоорганизация и саморазвитие» определяют эффективность выбранной стратегии.

**Заключение.** Согласно результатам проведенного исследования, предложенная Стратегия наиболее эффективна в отношении совершенствования

навыка управления временем, что в условиях расширения функционала современного учителя может стать важным фактором минимизации риска профессионального выгорания, позволяя молодому учителю грамотно распределять свое время и уделять внимание не только работе, но и хобби, повышению квалификации и личностному развитию.

Вместе с тем в Стратегии необходимо усилить акценты на мотивацию и целеполагание, так как грамотно поставленная цель мотивирует молодого учителя на поиск результативных способов ее достижения. Все это, в свою очередь, способствует самодисциплине, а значит, и уровню самоорганизации и саморазвития.

#### Список источников

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [сайт]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 11.05.2023).
2. Шевелев А.Н. и др. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию. СПб: СПб АППО, 2020. 219 с.
3. Шевелев А.Н., Кузина Н.Н., Смольников В.Ю. Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 196–201.
4. Почепцов Г.Г. Стратегия. М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 2005. 384 с.
5. Флоренкова Л.А. Клуб молодых специалистов – лидеры в образовании // Пионер. Единое образовательное пространство – точки роста. М.: Изд-во «Перо», 2021. С. 27–32.
6. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9–30.
7. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
8. Пинегина А.А. Факторы и условия развития профессиональной устойчивости молодого учителя в сверхкрупном городе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА. 2021. Вып. 72. Ч. 2. С. 218–222.
9. Архангельский Г.А. и др. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие. М.: Альпина Паблицер, 2020. 311 с.
10. Савина Н.В., Лопанова Е.В. Тайм-менеджмент в образовании. М.: Юрайт, 2020. 162 с.

### References

1. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation (2013) *Professional standard teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education)* Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed: 05 November 2023). (In Russ.)
2. Shevelev, A.N. et al. (2020) *Young Petersburg teacher: prospects and problems of integration into the profession*. St. Petersburg: SPb APPO. (In Russ.)
3. Shevelev, A.N., Kuzina, N.N., Smolnikov, V.Yu. (2018) Socio-pedagogical study of young teachers: problems, characteristics and readiness for professional activity. *Man and Education*, no. 4 (57), pp.196–201 (In Russ.)
4. Pocheptsov, G.G. (2005) *Strategy*. Moscow: Refl-book; Kyiv: Vakler. (In Russ.)
5. Florenkova, L.A. (2021) Club of young professionals - leaders in education. *Pioneer. Unified educational space – points of growth*. Moscow: Publishing house “Pero”, pp. 27–32. (In Russ.)
6. Sopov, V.F., Karpushina, L.V. (2001) Morphological test of life values. *Applied Psychology*, no. 4, pp. 9–30. (In Russ.)
7. Mandrikova, E.Yu. (2010) Development of a questionnaire for self-organization of activity. *Psychological Diagnostics*, no. 2, pp. 87–111. (In Russ.)
8. Pinegina, A.A. (2021) Factors and conditions for the development of professional sustainability of a young teacher in a super-large. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72. Part 2, pp. 218–222. (In Russ.)
9. Arkhangelsky, G.A. et al. (2020) *Time management. Full course: study guide*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.)
10. Savina, N.V., Lopanova, E.V. (2020) *Time management in education*. Moscow: Yurayt. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.06.2023; одобрена после рецензирования 23.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 23.06.2023; approved after reviewing on 23.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

#### Информация об авторе:

**Пинегина Анастасия Анатольевна**

Учитель, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 323 Невского района, Санкт-Петербург

#### Information about the author:

**Pinegina Anastasia Anatolievna**

Teacher, Secondary school № 323 of Nevsky District, St. Petersburg



Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.54884/S181570410028084-7

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СООБЩЕСТВ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Нина Федоровна Радионова<sup>1</sup>, Илона Владимировна Швецова<sup>2</sup>✉*

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Детская школа искусств им. М.А. Балакирева, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> ninaradionova@mail.ru

<sup>2</sup>✉ ishvezova@yandex.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность научной проблемы организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования и обосновывается ее актуальность. Характеризуется общий замысел исследования, обозначаются методологические подходы, на которых строилось исследование (исторический, системный, деятельностный и феноменологический), которые определили соответствующие методы исследования. Раскрываются этапы исследования, обусловленные его общим замыслом и выбранной методологической основой. Дается характеристика трех групп результатов: теоретических, эмпирических и практических. К теоретическим результатам отнесены: уточненные понятия «разновозрастное сообщество детей», «разновозрастное взаимодействие детей в сообществе», «организация разновозрастного сообщества детей в системе дополнительного образования»; систематизированные особенности современной системы дополнительного образования детей, возможности организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования; методика организации таких сообществ. К эмпирическим результатам отнесены: характеристика используемых форм организации детских объединений в различных округах и регионах страны, характеристика отношения педагогов дополнительного образования к организации разновозрастных детских сообществ, характеристика взаимосвязей развития интереса детей к любимому делу и развития их опыта разновозрастного взаимодействия в условиях становящегося сообщества. К практическим результатам были отнесены: дополнительная образовательная программа «Волшебная сила красоты», которая реализовывалась в музыкально-театральной студии «Браво!» на базе школы № 451 Колпинского района Санкт-Петербурга; различные диагностические методы.

**Ключевые слова:** система дополнительного образования, организация разновозрастного сообщества, разновозрастное взаимодействие детей в сообществе.

**Для цитирования:** Радионова Н. Ф., Швецова И. В. Особенности организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования // Человек и образование. 2023. № 3. С. 101–109. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028084-7>.

## EDUCATIONAL SYSTEMS AND TECHNOLOGIES

Original article

### FEATURES OF ORGANIZATION OF CHILDREN OF DIFFERENT AGES COMMUNITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

*Nina F. Radionova<sup>1</sup>, Ilona V. Shvetsova<sup>2</sup>✉*

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Children's School of Arts named after M.A. Balakirev, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> ninaradionova@mail.ru

<sup>2</sup>✉ ishvezova@yandex.ru

**Abstract.** The article reveals the essence of the scientific problem of organizing children's communities of different ages in the system of additional education and substantiates its relevance. The general idea of the study is characterized, the methodological approaches on which the study was based (historical, systemic, activity and phenomenological) and which determined the corresponding research methods are indicated. The stages of the study, determined by its general design and the chosen methodological basis, are revealed. The characteristic of three groups of results is given: theoretical, empirical and practical. The theoretical results include: clarified concepts of "different-age community of children", "different-age interaction of children in the community" and "organization of a different-age community of children in the system of additional education"; systematized features of the modern system of additional education for children; features of the organization of communities of children of different ages in the system of additional education; methods of organizing such communities. The empirical results include: characterization of the forms used to organize children's associations in various districts and regions of the country, characterization of the attitude of teachers of additional education to the organization of children's communities of different ages, characterization of the relationship between the development of children's interest in their favorite business and the development of their experience of interaction of different ages in the conditions of the emerging community. The practical results include: additional educational program "The Magic power of beauty", which was implemented in the music and theater studio "Bravo!" on the basis of school No. 451 of Kolpinsky district of St. Petersburg; various diagnostic methods.

**Keywords:** additional education system, organization of a multi-age community, multi-age interaction of children in the community.

**For citation:** Radionova N. F., Shvetsova I. V. Features of organization of children of different ages communities in the system of additional education // *Man and Education*. 2023; (3): 101–109. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028084-7>.

**Введение.** Исследование обращено к проблеме организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования. Актуальность этой проблемы обусловлена рядом причин:

— потребностью общества и государства в личностном и социальном развитии детей, которые умеют осуществлять разновозрастное взаимодействие в различных сообществах [1];

— недостаточным вниманием системы образования к разновозрастному взаимодействию детей в условиях различных объединений;

— низкой готовностью педагогов дополнительного образования к организации разновозрастных сообществ детей в школе;

— отсутствием специальных методических разработок по организации детских разновозрастных сообществ, соответствующих современному состоянию системы дополнительного образования;

— недостаточной разработанностью в педагогической науке знаний о целях, содержании, способах и формах организации разновозрастных сообществ в системе дополнительного образования.

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить и обосновать особенности организации разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования.

**Материалы и методы.** Общий замысел исследования состоял в том, чтобы, осмыслив состояние теории и практики организации детских разновозрастных сообществ в образовании и особенности современной системы дополнительного образования, выявить особенности организации таких сообществ в дополнительном образовании, а затем обосновать их путем проведения опытно-экспериментальной работы.

Исследование строилось на историческом, системном, деятельностном и феноменологическом подходах, которые определили выбор методов исследования на каждом из его этапов. На *первом (предварительном) этапе* проводились пилотные исследования по изучению различных типов организации разновозрастных сообществ в музыкальной школе (организация ситуативного разновозрастного взаимодействия детей) и детском лагере (чередование одновозрастного и разновозрастного взаимодействия в музыкальном кружке). На этом этапе ведущими методами были: опытная работа, наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности детей, беседы с детьми, педагогами, родителями детей. На *втором этапе (теоретическом)* использовались теоретические методы анализа научной литературы, научно-методической продукции, нормативно-правовых документов. Результаты анализа систематизировались, обобщались, сравнивались. На *третьем этапе (эмпирический, констатирующий эксперимент)* проводились опросы, анализ

открытых интернет-сайтов образовательных организаций, беседы. На *четвертом этапе (эмпирический, опытно-экспериментальная работа)* использовались методы монографического изучения детей, их интересов к выбранной деятельности, изучался их опыт взаимодействия, создавались экспериментальные ситуации, проводились беседы. На *пятом (обобщающем) этапе* использовались методы обработки полученных данных, методы анализа, синтеза и интерпретации полученных результатов.

**Результаты.** Результаты исследования были дифференцированы на три группы: *теоретические, эмпирические и практические*. К *теоретическим* результатам были отнесены следующие.

Уточнены понятия, связанные с исследуемой проблемой: «разновозрастное сообщество детей в системе дополнительного образования», «разновозрастное взаимодействие детей в сообществе», «организация разновозрастного сообщества детей в системе дополнительного образования».

На основе теоретического анализа научных работ, обращенных к детским объединениям [2; 3; 4; 5; 6 и др.], было установлено, что детский коллектив и детское сообщество имеют много общих черт (совместная деятельность, общение, отношения и др.). Однако их различает то, что ведущим признаком сообщества является общий интерес к той или другой деятельности, а ведущим признаком коллектива выступает наличие общей общественно значимой цели. Среди детских сообществ ученые выделяют и разновозрастные [5; 7 и др.].

Однако нередко наличие детей разного возраста в объединении становится ведущим признаком для обозначения его разновозрастным.

Проведенный анализ дал основания рассматривать в качестве ведущих признаков разновозрастного сообщества детей наличие общего интереса к добровольно выбранной деятельности и непосредственное, специально организованное взаимодействие детей разного возраста [9].

Научные труды по педагогическому взаимодействию [8; 9 и др.] позволили представить разновозрастное взаимодействие в детском сообществе не только как стихийно возникающее, но и как специально организуемое, предлагающее обмен информацией, отношениями, действиями; реализуемое как в процессе совместной деятельности, так и в общении; осуществляемое в разных формах, в разных взаимных позициях.

На основе проведенного анализа [9; 10; 11; 12 и др.] было уточнено понятие «организация сообщества», которое рассматривается как деятельность (прежде всего педагога) по созданию и реализации педагогических условий становления и развития детского сообщества как средства личностного и социального развития [6].

Важным теоретическим результатом исследования были систематизированные особенности современной системы дополнительного образования, выделенные на основе научной литературы о развитии этой системы [13; 14; 15; 16; 17; 18 и др.] и нормативно-правовых документов [19]. К их числу были отнесены [20]:

- открытость системы к разным возрастам детей;
- многообразии моделей дополнительного образования (в школе и в учреждениях дополнительного образования);
- деятельностный характер содержания реализуемых образовательных программ;
- интеграция основного и дополнительного образования;
- многообразии используемых педагогических технологий;
- многообразии форм организации объединений детей.

Выделены особенности организации разновозрастного сообщества детей в системе дополнительного образования. Эти особенности, обусловленные сущностью разновозрастного сообщества и особенностями современной системы дополнительного образования детей, нашли свое отражение в характеристике различных компонентов организации:

- направленности на обеспечение результатов реализации дополнительной образовательной программы: предметных, личностных, в том числе развитие интереса детей и их умений осуществлять разновозрастное взаимодействие, надпредметных, среди которых становление разновозрастного сообщества как средства личностного и социального развития детей (надпредметные результаты);
- включении детей в усложняющуюся совместную деятельность и общение, в разновозрастное взаимодействие, отношения внутри сообщества и за его рамками;
- включении в организацию педагогов, детей, их родителей, выпускников;
- многовариантности организации (ситуативное разновозрастное взаимодействие, чередование одновозрастного и разновозрастного взаимодействия, непрерывное разновозрастное взаимодействие).

Разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы методика организации рождающегося разновозрастного сообщества детей в дополнительном образовании.

Организация разновозрастных сообществ детей в системе дополнительного образования носит поэтапный характер.

На **I этапе** (*подготовительном*) осуществляется:

- набор детей разного возраста во вновь создаваемое объединение по интересам к той деятельности, освоение которой предлагается дополнительной образовательной программой;

- первичное знакомство педагогов с детьми и их родителями;

- знакомство детей разного возраста друг с другом, с педагогами, с предлагаемой программой, с перспективами совместной деятельности;

- накопление педагогической информации о каждом ребенке.

На **II этапе** происходит:

- включение детей в совместную деятельность по реализации дополнительной образовательной программы;

- разновозрастное взаимодействие, различающееся по содержанию, по способам и формам осуществления в условиях становящегося сообщества (на занятиях и вне занятий);

- включение родителей в жизнь сообщества в качестве помощников, зрителей;

- представление результатов совместной деятельности родителям, педагогам;

- накопление педагогической информации о развитии интересов каждого ребенка, его отношении к разновозрастному взаимодействию в условиях сообщества, о развитии его умений осуществлять разновозрастное взаимодействие, о «продвижении» самого сообщества.

На **III этапе**:

- продолжается совместная деятельность по освоению дополнительной образовательной программы;

- накапливается опыт разновозрастного взаимодействия не только внутри сообщества, но и с другими сообществами;

- дети включаются в организацию жизни сообщества;

- в деятельность сообщества включаются в качестве его участников другие педагоги, родители;

- результаты совместной деятельности представляются другим сообществам в образовательном учреждении (родителям, сверстникам, выпускникам);

- накапливается педагогическая информация о развитии интереса детей, их отношении к разновозрастному взаимодействию в условиях сообщества, о развитии умений детей включаться в разновозрастное взаимодействие, об умении осуществлять разновозрастное взаимодействие, о «продвижении» самого сообщества.

На **IV этапе**:

- завершается совместная деятельность по освоению дополнительной образовательной программы;

- разновозрастное взаимодействие развивается по своему содержанию, по способам и формам реализации, по характеру отношений взаимодействующих;

- расширяется круг связей сообщества (результаты совместной деятельности представляются за рамками образовательного учреждения);

- полноправными участниками сообщества становятся педагоги, родители, выпускники;

— активными организаторами в сообществе становятся дети;

— накапливается педагогическая информация о становлении сообщества и его влиянии на развитие интересов детей, их умений осуществлять выбранную деятельность, умений разновозрастного взаимодействия.

На **V этапе** (завершающем) подводятся итоги: «движения» сообщества от первичного оформления к его становлению и дальнейшему развитию; развития каждого ребенка на разных этапах «движения» сообщества. Определяются дальнейшие перспективы.

В группу *эмпирических* результатов были включены результаты констатирующего эксперимента, который проводился на базе восьми округов страны с включением педагогов дополнительного образования в школах (56 человек) и учреждениях дополнительного образования детей (114 человек). Анализ открытых интернет-сайтов показал, что программы дополнительного образования реализуются во всех рассмотренных округах. Педагоги работают с разными формами детских объединений в дополнительном образовании, однако чаще всего с такими объединениями, как кружок и секция. В дополнительном образовании в школе на первой позиции оказалась секция. Ее доля среди всех других форм составила 39%. В учреждениях дополнительного образования детей на первой позиции оказался кружок, его доля составила 24%.

Изучение отношения педагогов дополнительного образования к организации разновозрастных сообществ осуществлялось по следующим показателям:

— понимание педагогами сущности детских сообществ и их организации;

— признание значимости для детей организации разновозрастных сообществ;

— желание педагогов организовывать детские разновозрастные сообщества;

— наличие у педагогов опыта организации разновозрастных сообществ;

— наличие трудностей у педагогов при организации разновозрастных сообществ.

Выявлено, что позиции педагогов существенно дифференцируются:

— *по представлениям* о сущности детских сообществ и их организации: 46% педагогов ведущим признаком такого объединения считают «наличие общности интересов»; 26% рассматривают детское сообщество как «добровольное объединение»; 13% педагогов считают, что детей объединяет «желание общаться»; 4% полагают, что главное — «наличие общей цели». При этом оказалось, что все педагоги дополнительного образования в школе считают ведущим признаком детского сообщества «наличие цели»;

— *по пониманию* важности участия детей в разновозрастных сообществах: каждый второй педагог

считает, что для ребенка важно такое участие, а каждый третий считает, что это не обязательно, потому что дети достаточно включены в разновозрастные отношения в повседневной жизни, остальные не смогли ответить на этот вопрос. Несмотря на наличие понимания важности участия детей в разновозрастных сообществах, каждый третий педагог учреждений дополнительного образования и каждый второй педагог дополнительного образования в школе сочли, что дети достаточно включены в разновозрастное взаимодействие;

— *по наличию реального опыта* у педагогов организации разновозрастных сообществ: постоянно работают с разновозрастными объединениями 47% педагогов; периодически занимаются — 33% опрошенных; у 20% педагогов не было такого опыта. При этом каждый второй педагог в учреждениях дополнительного образования постоянно работает с разновозрастным составом детей, в школе — только каждый пятый;

— *по желанию и нежеланию* педагогов работать с разновозрастными сообществами детей: свое нежелание работать с разновозрастными объединениями выразили 53% педагогов; 37% предпочли бы работать с разновозрастным сообществом; возрастной состав детей не имеет значения для 10% педагогов. Оказалось, что из тех, кто выразил свое нежелание работать с разновозрастными сообществами детей каждый второй — это педагоги общеобразовательных школ, в учреждениях дополнительного образования — каждый шестой;

— *по наличию трудностей*, с которыми встречаются педагоги при организации разновозрастных сообществ детей: трудности из-за недостаточной компетентности в проведении индивидуальной диагностики испытывают 32% педагогов; трудности, связанные с выбором форм организации разновозрастного взаимодействия — 23%; из-за эмоциональной и физической перегрузки педагогов — 19%; из-за недостаточной компетентности в области возрастных особенностей детей — 16%; из-за отсутствия навыков партнерского общения с детьми разного возраста — 10%. При этом, только каждый восьмой педагог, работающий в учреждении дополнительного образования, испытывает трудности в выборе форм разновозрастного взаимодействия, в то время как среди школьных педагогов — каждый второй. Было выявлено, что отношение педагогов к организации разновозрастных сообществ детей весьма противоречиво: понимание педагогами важности организации разновозрастных сообществ детей в дополнительном образовании (50%) сочетается с нежеланием работать с таким сообществом (53%); желание педагогов работать с разновозрастными сообществами (37%) сочетается с наличием большого числа трудностей; наличие

у педагогов реального опыта работы с разновозрастными сообществами (47%) сочетается с желанием осуществлять эту работу только у 37%.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что в массовой практике современного отечественного дополнительного образования педагоги, работающие в школах, недостаточно владеют методикой организации и реализации деятельности разновозрастных сообществ детей, что проявляется в их непонимании сущности этого процесса, недооценке значения разновозрастного взаимодействия для развития интереса детей к выбранному виду деятельности, неумении использовать методы педагогических исследований для изучения своих воспитанников и применять разнообразные способы и формы организации разновозрастного взаимодействия.

В группу *эмпирических* результатов вошли результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течение 3 лет на базе дополнительного образования в школе № 451 Колпинского района Санкт-Петербурга. Особенности организации разновозрастного сообщества (музыкально-театральная студия) изучались в условиях реализации дополнительной образовательной программы «Волшебная сила красоты», в которой были выделены предметные результаты, личностные (среди которых проявление и развитие общего интереса к музыке и театру, обогащение опыта разновозрастного взаимодействия) и надпредметные (среди которых организация разновозрастного сообщества детей).

Последовательная реализация методики организации разновозрастного сообщества детей в дополнительном образовании позволила:

- зафиксировать положительную динамику достижения всех ожидаемых результатов;
- зафиксировать взаимосвязь и взаимообусловленность процессов развития приоритетных интересов детей и их умений осуществлять разновозрастное взаимодействие в сообществе;
- выявить влияние разновозрастного взаимодействия детей на становление сообщества.

В группу *практических* результатов вошло учебно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы и констатирующего эксперимента, разработаны и реализованы: методика монографического изучения интереса детей к выбранной деятельности, их достижений в этой деятельности, умений осуществлять разновозрастное взаимодействие, отношения к разновозрастному взаимодействию (индивидуальная карта продвижения детей

по показателям); методика изучения движения разновозрастного сообщества от его оформления к становлению и дальнейшему развитию (карта продвижения сообщества); диагностические методики выявления реального опыта и отношения педагогов дополнительного образования к организации разновозрастных сообществ детей; содержание дополнительной образовательной программы «Волшебная сила красоты», ориентированное на организацию разновозрастного сообщества детей; методика организации разновозрастного сообщества в дополнительном образовании на базе общеобразовательной школы.

**Обсуждение.** Результаты проведенного исследования отличаются от ранее проведенных исследований. Так, в соответствии с авторской позицией обращается внимание на то, что не любое объединение детей разного возраста можно назвать разновозрастным. Важнейшим признаком разновозрастного объединения является наличие реального взаимодействия, специально организованного для детей разного возраста. В этом случае взаимодействие есть не просто присутствие в объединении, а активное участие в совместной деятельности и общении. Организация разновозрастного сообщества детей — это особая деятельность педагога, которая сопровождает весь процесс становления и развития сообщества и которая предполагает включение в нее родителей, детей, выпускников. В развивающемся сообществе в дополнительном образовании может реально происходить развитие интересов детей, их склонностей, умений взаимодействовать с людьми разного возраста. Однако это происходит, если педагог ориентирован не только на достижения предметных результатов, но и на получение личностных (например, интересов, умений) результатов, и надпредметных, среди которых содействие становлению детского разновозрастного сообщества.

**Заключение.** Таким образом, в ходе исследования доказано, что развивающаяся система дополнительного образования обладает богатыми возможностями для личностного и социального развития детей. Она может содействовать развитию позитивного опыта разновозрастного взаимодействия детей в постоянно развивающихся сообществах, созданных на основе интересов детей и формирующихся вокруг дополнительных образовательных программ, разработанных педагогами. Однако эти возможности системы реализуются при соответствующей готовности педагогов.

Список источников

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.08.2023).
2. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 164 с.
3. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории). М.: Педагогика, 1978. 144 с.
4. Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 400 с.
5. Дейч Б.А. Разновозрастные сообщества, как условие организации жизнедеятельности подростков в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 146 с.
6. Ермакова А.А. Творческое разновозрастное объединение дополнительного образования как форма социализации подростков // Вестник Южно-Уральского государственного педагогического университета. 2010. № 23 (199). С. 121–126.
7. Холичева М.А. Социально-педагогическое обеспечение разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 201 с.
8. Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: дис. ... док. пед. наук. Ярославль, 2003. 421 с.
9. Радионова Н.Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода // Известия ВГПУ, 2013. С. 19.
10. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / под ред. Н.Л. Селивановой. М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 28.
11. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: Парабеллум, 2013. 90 с.
12. Панасюк В.П. Создание и функционирование разновозрастных сообществ как феномена неформального образования // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 17–20.
13. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для студентов учреждений проф. образования. М.: ВЛАДОС, 2002. 348 с.
14. Чеков М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России. Самара, 2003. 393 с.
15. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия развития, 2004. 304 с.
16. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. 229 с.
17. Голованов В.П. Исторические уроки становления и развитие отечественной системы дополнительного образования детей // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 1(12). С. 69–84.
18. Лобанов В.В. Этапы и условия развития дополнительного образования детей в многопрофильных внешкольных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2011. 181 с.
19. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf> (дата обращения: 15.08.2023).
20. Швецова И.В. К обоснованию возможностей системы дополнительного образования как пространства организации разновозрастных сообществ подростков // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2018. № 11. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2672.htm> (дата обращения: 15.08.2023).

### References

1. Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No 273-FZ "On Education in the Russian Federation". Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed: 15 August 2023). (In Russ.)
2. Makarenko, A.S. (1972) *The team and education of the individual*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
3. Novikova, L.I. (1978) *Pedagogy of the children's team. (Questions of theory)*. M.: Pedagogy. (In Russ.)
4. Konnikova, T.E. (1957) *Organization of a team of students in school*. M.: Publishing house of APN RSFSR. (In Russ.)
5. Deutsch, B.A. (2000) *Communities of different ages as a condition for organizing the life of adolescents in institutions of additional education*. Ph.D. thesis, Novosibirsk. (In Russ.)
6. Ermakova, A.A. (2010) Creative association of additional education of different ages as a form of socialization of adolescents. *Bulletin of the South Ural State Pedagogical University*, no. 23 (199), pp. 121–126. (In Russ.)
7. Holicheva, M.A. (2006) *Socio-pedagogical support of different-age interaction of students in school creative associations*. Ph.D. thesis, Kostroma. (In Russ.)
8. Bayborodova, L.V. (2003) *Pedagogical foundations for the regulation of social interaction in different age groups of students*. Dr. of ped. sciences thesis, Yaroslavl. (In Russ.)
9. Radionova, N.F. (2013) *Pedagogical process in the context of a humanitarian approach*. Proceedings of the VGPU, p. 19. (In Russ.)
10. Stepanov, P.V. (2016) *Modern theory of education: a dictionary-reference book*. Selivanova, N.L. (ed.) M.: Publishing house: Publishing House "Pedagogical Search", p. 28. (In Russ.)
11. *The theory of the pedagogical system N.V. Kuzmina: genesis and consequences* (2013) Bederkhanova, V.P. (ed.) Krasnodar: Parabellum. (In Russ.)
12. Panasyuk, V.P. (2013) Creation and functioning of communities of different ages as a phenomenon of non-formal education. *Man and Education*, no. 1 (34), pp. 17–20. (In Russ.)
13. Evladova, E.B. (2002) *Additional education of children: Additional textbook for students of institutions of prof. education*. M.: VLADOS. (In Russ.)
14. Chekov, M.O. (2003) *Theory and practice of additional education of children in Russia*. Dr. of ped. sciences thesis, Samara. (In Russ.)
15. Zolotareva, A.V. (2004) *Additional education of children: Theory and methods of social and pedagogical activity*. Yaroslavl: Academy of development. (In Russ.)
16. Smolnikov, E.V. (2006) *Formation and development of the system of additional education of children in domestic pedagogy: historical and pedagogical analysis*. Ph.D. thesis, Ulyanovsk. (In Russ.)
17. Golovanov, V.P. (2009) Historical lessons in the formation and development of the domestic system of additional education for children. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogy. Psychology*, no. 1(12), pp. 69–84. (In Russ.)
18. Lobanov, V.V. (2011) *Stages and conditions for the development of additional education for children in multidisciplinary out-of-school institutions*. Ph.D. thesis, Tomsk. (In Russ.)
19. *The concept for the development of additional education for children until 2030, approved by the order of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf> (Accessed: 15 August 2023). (In Russ.)
20. Shvetsova, I.V. (2018) On substantiation of possibilities of the system of additional education as a space for organizing adolescent communities of different ages. *Letters to Emission. Offline. The Emissia. Offline Letters: Electronic Scientific Journal*, no. 11. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2018/2672.htm> (Accessed: 15 August 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 29.08.2023; approved after reviewing on 15.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Радионова Нина Фёдоровна**

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

**Швецова Илона Владимировна**

Преподаватель детской школы искусств им. М.А. Балакирева, аспирант кафедры института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Information about the authors:**

**Radionova Nina Fedorovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methods of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

**Shvetsova Iлона Vladimirovna**

Teacher of the Children's School of Arts named after M.A. Balakirev, postgraduate student of the Department of the 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 the article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**



Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.54884/S181570410028086-9

## ЦИФРОВАЯ ЗРЕЛОСТЬ ИНДИВИДА КАК ОЦЕНКА ЕГО ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ВИДЫ И УРОВНИ

*Василий Петрович Панасюк<sup>1</sup>, Ли́ра Юльевна Монахова<sup>2✉</sup>, Роза Моисеевна Шерайзина<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Военная академия связи им. С.М. Буденного, Санкт-Петербург, Россия

<sup>3</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

<sup>1</sup>panasykvppqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

<sup>2✉</sup>lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

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

**Аннотация.** В статье на основе анализа видов и семантики цифровых компетенций обосновывается идея необходимости введения понятия цифровая зрелость индивида как оценочного инструмента его готовности к функционированию в профессиональной и социальной сферах цифрового общества. В соответствии с существующей классификацией цифровых компетенций приводится описание иерархической структуры видов цифровой зрелости человека: базовая, ключевая, универсальная, сквозная и специальная. Каждый из приведенных видов цифровой зрелости предлагается диагностировать на трех уровнях: необходимом, уверенного пользователя и экспертном. В статье отражен первый этап теоретического осмысления анонсированного понятия и проведенный констатирующий эксперимент по выявлению уровня базовой цифровой зрелости у обучающихся и преподавателей.

**Ключевые слова:** классификация цифровых компетенций, профессиональное образование, цифровая зрелость, цифровая трансформация образования, цифровые компетенции.

**Для цитирования:** Панасюк В. П., Монахова Л. Ю., Шерайзина Р. М. Цифровая зрелость индивида как оценка его цифровой компетентности: виды и уровни // Человек и образование. 2023. № 3. С. 110–118. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028086-9>.

Original article

## DIGITAL MATURITY OF AN INDIVIDUAL AS AN ASSESSMENT OF HIS DIGITAL COMPETENCE: TYPES AND LEVELS

*Vasily P. Panasyuk<sup>1</sup>, Lyra Yu. Monakhova<sup>2✉</sup>, Rosa M. Sherayzina<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

<sup>2</sup> S.M. Budyonny Military Academy of Communications, St. Petersburg, Russia

<sup>3</sup> Yaroslav- the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

<sup>1</sup> panasykvppqm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1643-7042>

<sup>2✉</sup> lira.monahova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

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

**Abstract.** Based on the analysis of the types and semantics of digital competencies, the article substantiates the idea of the need to introduce the concept of digital maturity of an individual as an evaluation tool of his readiness to function in the professional and social spheres of digital society. In accordance with the existing classification of digital competencies, the hierarchical structure of the types of person's digital maturity is described: basic, key,

universal, end-to-end and special. Each of the above types of digital maturity is proposed to be diagnosed at three levels: necessary, confident user and expert. The article reflects the first stage of theoretical understanding of the announced concept and the conducted ascertaining experiment identifying the level of basic digital maturity among students and teachers.

**Keywords:** classification of digital competencies, professional education, digital maturity, digital transformation of education, digital competencies.

**For citation:** Panasyuk V. P., Monakhova L. Yu., Sherayzina R. M. Digital maturity of an individual as an assessment of his digital competence: types and levels // *Man and Education*. 2023; (3): 110–118. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028086-9>.

**Введение.** Изменения технологического характера, обусловленные цифровой трансформацией всех сфер деятельности человека, с необходимостью приводят к обновлению традиционных и конструированию новых подходов к организации образовательного процесса на всех его уровнях, в том числе и в системе профессионального образования.

Многочисленными исследованиями доказано, что в условиях цифровой экономики трендами профессиональной востребованности становятся цифровые навыки (компетенции). Разработка концепции цифровой трансформации привела к необходимости введения термина «цифровая зрелость» и описания его семантического значения. Так, в исследовании М. А. Гордеева отмечается, что «окончательного методологического обоснования и модели цифровой зрелости в российской практике не сложилось, и необходимо продолжать исследование понятийного аппарата цифровой трансформации» [1, с. 374].

Изначально термин «цифровая зрелость» употреблялся в качестве критерия, позволяющего анализировать текущее состояние и перспективы хода цифровой трансформации отдельно взятой организации, отрасли хозяйствования или целого региона [2].

В условиях цифровой трансформации стало очевидным, что термин «цифровая зрелость» может быть применен и к субъекту профессиональной деятельности. Но поскольку профессиональные знания и профессионально важные качества человека формируются в специально организованной среде образовательной организации, то логично предположить, что определенного уровня цифровой зрелости обучающийся должен достигнуть в процессе обучения и проявить способности к постоянному расширению цифровых навыков. В указанном контексте выпускник вуза должен быть охарактеризован как человек, достигший требуемого професией уровня цифровой зрелости. В полной мере семантика термина «цифровая зрелость» становится актуальной и при рассмотрении проблем теории и практики организации повышения квалификации и переподготовки работающих специалистов.

Таким образом, цифровая зрелость рассматривается авторами как инструмент оценки цифровой компетентности субъекта профессиональной

деятельности. Однако в настоящее время исследователями цифровой трансформации образования приводятся различные виды цифровых компетенций и уровней овладения ими в процессе обучения. В этих условиях *целью статьи* становится попытка выстроить иерархическую структуру цифровых компетенций, в основу которой положен этап профессионального становления личности (допрофессиональный, профессиональный и постпрофессиональный), описать содержание понятия «цифровая зрелость» субъекта деятельности на каждой ступени иерархии, а также предложить диагностируемые уровни цифровой зрелости на каждом из выделенных ее видов.

**Методы исследования.** Основу представленного материала составили научные исследования в области цифровой трансформации всех сфер деятельности человека, апеллирующие к его высокой цифровой компетентности, которая проявляется как в профессиональной, так и в бытовой сферах.

Для формирования представлений об анонсированном понятии, выявлении видов и уровней проявления цифровой зрелости у субъектов образовательного процесса использовались теоретические методы: анализ официальных документов и научных статей последних лет, посвященных исследованиям различных аспектов феноменов информатизации и цифровизации образования; синтез как метод объединения в единую систему разрозненных научных результатов, представленных в открытом доступе; индукция, позволяющая осуществлять обобщение частных проявлений изучаемых свойств субъектов; дедукция, ориентированная на возможность перенесения концептов разработанных теорий на новые направления, связанные с проблемами развития человека как индивидуума в условиях цифровой трансформации образования.

В качестве эмпирического обоснования исследования выступили метод опросов и сравнение результатов тестирования обучающихся и преподавателей.

**Результаты.** Современная образовательная ситуация как в мировом, так и в российском образовательном пространстве связывается с цифровой трансформацией. Цифровизация всех сфер деятельности человека рассматривается как одна

из основных стратегий, ориентированных на устойчивое развитие. В этой связи «сценарии развития системы образования в XXI веке формируются на основе цифровых технологий» [3].

Основываясь на определении понятия «цифровая трансформация отрасли», данном в Стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования [4], опишем семантическое поле понятия «цифровая трансформация образования». Под *цифровой трансформацией образования* будем понимать комплексное преобразование деятельности участников образовательного процесса, связанное с переходом к новым моделям обучения, развития и воспитания, а также управления образовательными процессами на всех иерархических уровнях, внедрение широкого спектра каналов коммуникаций, базирующихся на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий [4].

В этом же документе определяется термин «цифровая зрелость», адаптируя который под предмет профессиональной педагогики получим, что под *цифровой зрелостью субъекта* образовательного процесса понимается достижение определенного уровня цифровой компетентности в области учебной и профессиональной деятельности, а также в социальной сфере, обеспечивающей эффективную коммуникацию в сфере личностной жизнедеятельности.

Феномен цифровой трансформации образования проявляется и развивается во времени и пространстве. Можно наблюдать процесс возникновения и, в некоторой степени, отмирания абстрактных понятий, связанных с цифровизацией профессиональной и досуговой деятельности человека. Приведем список терминов, содержание которых в течение некоторого времени привело к необходимости выделить словосочетание *цифровая зрелость* в отдельную характеристику адекватности уровня развития человека технологическому уровню пространства его обитания. К таким терминам отнесем следующие виды цифровых компетенций: базовые, ключевые, универсальные, сквозные и специальные. При этом под *цифровыми компетенциями* понимают «знания и навыки, позволяющие в условиях цифровизации экономики и социальной сферы применять для решения задач или достижения требуемого результата информационно-коммуникационные технологии» [5, с. 940].

В самом общем смысле под цифровыми компетенциями понимается способность личности применять цифровые технологии в процессе обучения, профессиональной деятельности и в организации социальной коммуникации [6].

Соответственно цифровая компетентность субъекта представляется как присвоенные им знания и выработанные навыки применять цифровые

компетенции для решения профессиональных или личностных задач.

Рассмотрим структурное представление цифровых компетенций в иерархической последовательности от «широких» — присущих каждому человеку, функционирующему в цифровом обществе, к специфичным — определяемым его профессиональной принадлежностью.

В качестве основы цифровых компетенций, которыми априори должен обладать человек, жизнедеятельность которого осуществляется в условиях цифровой экономики, выступают *базовые цифровые компетенции*. Прежде чем определять, какой смысл в них вкладывается, отметим, что содержательное наполнение базовых цифровых компетенций достаточно часто ассоциируется авторами с понятием «цифровая грамотность», поскольку они имеют одинаковый семантический объем и описываются одним логическим классом элементов.

В частности, такие авторы, как Симарова И. С., Алексеевичева Ю. В. и Жигин Д. В., *базовые цифровые компетенции* определяют через знания и навыки, ориентированные на удовлетворение потребностей человека «в социальной сфере и в трудовой деятельности» [5, с. 941], не связанные с конкретным видом профессии. В исследовании Д. В. Соколова обосновывается подход, при котором базовые цифровые компетенции идентифицируются через цифровую грамотность, предполагающую «умение индивида эффективно использовать цифровые технологии для решения собственных задач... (социальные службы, покупка товаров и услуг)» [6, с. 75], при этом «обладание минимальным представлением о безопасности в цифровом пространстве» [6, с. 75] также входит в семантику термина «цифровая грамотность индивида». Исходя из такой трактовки базовые цифровые компетенции формируются «на протяжении всей жизни человека и не требуют профессионального обучения» [5, с. 941].

В базовые компетенции авторы также включают навыки работы с электронными девайсами (смартфон, компьютер, планшет, смарт-браслет и др.), а также файловой системой, стандартными средствами просмотра текстовой и графической информации. Кроме этого, выделяются знания, связанные с определенными типами программного обеспечения, такими, как электронная почта, текстовые редакторы, электронные таблицы, хранение данных [7].

Таким образом, можно утверждать, что базовые компетенции носят допрофессиональный характер, а именно: быть компетентным на базовом уровне обязан каждый поступающий в систему профессионального образования (среднего или высшего). Базовые компетенции формируются в процессе школьного и семейного образования, значительную роль тут играет также самостоятельное освоение как девайсов,

гаджетов, так и программного обеспечения. При условии, что человек в период допрофессиональной подготовки овладел перечисленными навыками, можно говорить о его базовой *цифровой зрелости*.

Базовые компетенции рассматриваются как фундамент, на основе которого осуществляется переход на следующую ступень иерархической лестницы по формированию *ключевых цифровых компетенций* — компетенций более высокого уровня по сравнению с базовыми.

Круг лиц, которым вменяется овладение ключевыми цифровыми компетенциями, и описание обозначенного феномена представлены в приказе Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 [8]. В нем в разделе «Основные понятия и определения» говорится, что ключевыми компетенциями цифровой экономики должны обладать выпускники систем среднего и высшего профессионального образования. Это означает, что ключевые компетенции формируются в процессе освоения индивидуумом образовательных программ среднего профессионального образования или образовательных программ высшего образования. При этом под *ключевыми компетенциями* предлагается понимать такие компетенции, которые позволяют человеку в условиях глобальной цифровизации решать поставленные перед ним задачи профессионального, личностного, общественно значимого или бизнес-ориентированного характера.

В этом же документе предлагается обобщенная характеристика пяти компетенций цифровой экономики, отнесенных к ключевым, которые должны формироваться в стенах образовательных организаций среднего и высшего уровней.

К ним относятся:

— компетенция, позволяющая личности осуществлять коммуникацию в различных цифровых средах с ориентацией на корпоративное взаимодействие для обеспечения эффективного достижения поставленных целей (коммуникация и кооперация в цифровой среде);

— компетенция, отражающая способность человека принимать решения относительно необходимости собственного развития и освоения нового знания под возникающие перед ним профессиональные или личностные задачи с использованием цифровых средств (саморазвитие в условиях неопределенности);

— компетенция, ориентирующая человека на развитие способности генерировать новое знание, модернизировать стандартные решения, находить альтернативные алгоритмы действий с целью оптимизации временных и затратных ресурсов (креативное мышление);

— компетенция, предполагающая развитую способность личности находить источники информации

и данные, необходимые для решения возникающих задач, с помощью цифровых средств анализировать, систематизировать, делиться и эффективно использовать полученную информацию (управление информацией и данными);

— компетенция, позволяющая личности адекватно воспринимать информацию, оценивать ее достоверность, на основе анализа данных с использованием цифровых инструментов выстраивать логические умозаключения (критическое мышление в цифровой среде).

В качестве важного вывода отметим, что ключевые компетенции связываются с процессами овладения образовательными программами на разных уровнях профессионального образования. Демонстрация знаний и навыков, определяющих содержание ключевых компетенций, позволяет говорить о *ключевом виде цифровой зрелости* субъекта профессионального образования.

Следующий иерархический уровень компетенций цифровой экономики связывается нами с *универсальными цифровыми компетенциями*. Сразу заметим, что универсальные компетенции опираются на ключевые, они формируются как в рамках общего, так и профессионального образования. Можно утверждать, что ключевые компетенции включены в универсальные, но проявляются на более высоком уровне, обеспеченном мотивационной, интеллектуальной и личностной готовностью функционирования в сфере цифровой экономики [9]. Кроме этого, в отличие от ключевых, универсальные цифровые компетенции формируются не только в ходе формального обучения, но и в ходе неформального образования (наставничество, коучинг, семинары, книги, журналы, веб-сайты, тематические исследования, подкасты и др.), а также социального обучения (блоги, дискуссии, тегирование, игровое обучение и др.) [10]. Еще одним отличием универсальных цифровых компетенций по сравнению с ключевыми является то, что они продолжают формироваться и в процессе профессиональной деятельности человека.

К универсальным цифровым компетенциям обычно относят: умение работать с текстовыми документами в различных текстовых и табличных редакторах, в том числе и издательских; владение графическими процессорами (растровые графические редакторы); умение работать с электронными презентациями (редакторы презентаций); умение работать с базами данных (системы управления базами данных); владение средствами вычислений (обработки статистических данных с использованием математических процессоров); способность применять в работе системы электронного документооборота; умение работать в различных поисковых системах и осуществлять коммуникацию

средствами аудио- и видеоконференций; владение работой с мессенджерами; знания о персональных данных и умение работать с личной информацией, программными средствами планирования собственной деятельности; владение программами для управления проектами и др. Перечисленные знания и умения ложатся в основу диагностирования *универсального вида цифровой зрелости* субъекта.

В качестве следующей ступени развития структурной иерархии понятия «цифровые компетенции» выделим термин «*сквозные цифровые компетенции*». Термин появился вслед за закрепленным в федеральном проекте «Цифровые технологии» понятием «сквозные цифровые технологии» [11]. Под сквозными понимаются технологии, которые находят применение во всех сферах экономики — промышленной и социальной [12]. Это технологии, которые основаны на передовых научных исследованиях и разработках, обеспечивающих создание и внедрение высокотехнологичных продуктов во все сферы экономической и социальной направленности.

В настоящее время среди сквозных указывают следующие цифровые технологии: беспроводная связь, большие данные, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, квантовые технологии, нейротехнологии, промышленный интернет, робототехника, сенсорика, технология блокчейна (системы распределенного реестра) [13]. Понятно, что этот список будет изменяться в связи с технологическим развитием.

Естественно, что со всеми этими технологиями в той или иной степени должны быть знакомы

выпускники учреждений среднего или высшего профессионального образования, невзирая на принадлежность к определенному виду деятельности. Таким образом, становится ясно, что для функционирования в среде, где применяются сквозные цифровые технологии, у будущих профессионалов сферы производства или социальной сферы должны быть сформированы соответствующие компетенции. Их и назвали сквозными цифровыми компетенциями. Для оценки качества сформированных в условиях освоения образовательной программы профессионального образования (СПО, высшее, послевузовское) компетенций предлагается применять понятие «*сквозная цифровая зрелость*».

Каждый вид профессиональной деятельности имеет свою специфику как в технологическом, так и в программном обеспечении. В этих условиях каждому узкому специалисту вменяется владеть специальными (отраслевыми) электронными средствами и соответствующим программным обеспечением, что регламентируется специальными компетенциями. Эти компетенции формируются на старших курсах профессионального образования, в системе повышения квалификации и переподготовки, а также в рамках информального образования, самообразования и опыта практической деятельности. В этом случае уместно говорить о *цифровой зрелости специального вида*.

Таким образом, в соответствии с видами цифровых компетенций, можно структурировать и адекватную цифровую зрелость, иерархическая структура которой представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Иерархическая структура цифровой зрелости человека

**Обсуждение.** Полученные на основе анализа научных материалов и нормативных документов теоретические представления о структуре цифровой зрелости человека на всех этапах его образовательной и профессиональной жизнедеятельности позволяют утверждать, что формированию и развитию цифровой зрелости личности необходимо уделять значительное внимание, поскольку только команда лиц, обладающих соответствующим видом цифровой зрелости, способна осуществлять цифровую трансформацию производственной и социальной сфер деятельности государства. Цифровая зрелость при этом позволяет человеку быть более успешным и при организации личной жизни, а также добиваться признания актуальной для него социальной страты. В этой связи для образовательных организаций разных уровней образования становится приоритетной задачей по формированию и развитию цифровой зрелости как среди обучающихся, так и среди преподавателей.

Каждый вид цифровой зрелости может диагностироваться на разных уровнях. При этом отметим, что единого мнения у теоретиков и практиков сферы профессионального образования относительно идентификации и ранжирования уровней сформированности цифровых компетенций нет. Приведем некоторые выводы разных авторов относительно выделенных ими диагностируемых у индивида уровней цифровых компетенций. Заметим, что эти уровни в разных комбинациях могут быть применены и к оценочному процессу цифровой зрелости человека. Так, Г. П. Сорокина, Т. А. Першина и Е. А. Долгих [14] рассматривают в качестве уровней сформированности цифровых компетенций базовый, пользовательский и продвинутый. В таком сочетании мы не можем распределять реципиентов по уровням сформированности цифровой зрелости, поскольку семантика уровней совпадает со смыслами, вкладываемыми в некоторые виды цифровой зрелости.

В диссертационном исследовании О. Г. Ачкасовой при рассмотрении сквозных цифровых компетенций выделяются следующие уровни их сформированности: низкий, начальный, базовый и высокий [15]. Перенести эти уровни на диагностику цифровой зрелости каждого из выделенных ее видов также не представляется возможным потому, что базовый вид цифровой зрелости не может диагностироваться на базовом уровне.

В «Концепции развития цифровых компетенций студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»» вводятся и обосновываются такие диагностические уровни цифровых компетенций, как начальный, базовый, продвинутый, профессиональный и экспертный. Взять за основу в неизменном виде эти

уровни для оценивания степени цифровой зрелости индивида также не представляется возможным [16].

Исходя из практического опыта авторов статьи по формированию цифровых компетенций у школьников, студентов СПО и высшего образования, а также у аспирантов и соискателей выделим применимые для всех представленных видов цифровой зрелости субъекта диагностируемые уровни: необходимый, уверенного пользователя и экспертный.

Проведенный констатирующий эксперимент предполагал определить уровень базовой цифровой зрелости у студентов технического вуза и преподавателей непрофильных кафедр. Необходимый уровень диагностирован у 98% студентов и 100% преподавателей. Уровень уверенного пользователя базовой цифровой зрелости продемонстрировали 54% продиагностированных студентов и 40% преподавателей. Экспертного уровня не выявлено ни у кого.

Эксперимент позволил сделать вывод о том, что в стенах образовательной организации высшего образования с наибольшей вероятностью для выпускников можно планировать достижение уровня уверенного пользователя применительно ко всем выделенным видам цифровой зрелости.

Для достижения уровня эксперта необходимо использование потенциала системы дополнительного профессионального образования и опыт профессиональной деятельности в соответствующей отрасли.

**Заключение.** Таким образом, в ходе анализа цифровой трансформации образования в контексте формирования у обучающихся цифровых компетенций синтезировано понятие «цифровая зрелость», определены ее виды и диагностируемые уровни.

Цифровая зрелость человека определяется через уровневое овладение цифровыми компетенциями, обеспечивающими его успешность в профессиональной и личностной сферах. Предложена следующая иерархия видов цифровой зрелости: базовая, ключевая, универсальная, сквозная и специальная, которые диагностируются на уровнях: необходимым, пользовательском и экспертном.

Материалы, представленные в статье, являются результатами первого этапа исследования подходов к разработке диагностического инструментария для измерения уровня цифровой зрелости личности. Предполагается провести констатирующий и формирующий эксперименты среди студентов и преподавателей системы СПО и высшего образования с целью разработки стратегии и сценариев эффективной технологичной модели, обеспечивающей гарантированное достижение субъектом первоначально заданного уровня цифровой зрелости определенного вида.

**Список источников**

1. Гордеев М.А. Понятие цифровой зрелости в подготовке специалистов дополнительного профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2(55). С. 373–389.
2. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (дата обращения: 20.08.2023).
3. Збарский А.М., Гаранин М.А., Суляева О.А. Сквозные цифровые технологии в образовании // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://1economic.ru/lib/118580> (дата обращения: 19.08.2023).
4. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования (утв. Минобрнауки России 14 июля 2021). URL: <https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/12.pdf> (дата обращения: 19.08.2023).
5. Симарова И.С., Алексеичева Ю.В., Жигин Д.В. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12. № 2. С. 935–948.
6. Соколов Д.В. Цифровые компетенции в инновационной экономике // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 4. С. 74–80.
7. Филичев И.А. Ключевые компетенции в условиях цифровой трансформации // Финансовые рынки и банки. 2023. № 5. С. 29–31.
8. Приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41/> (дата обращения: 20.08.2023).
9. Воскресенская Н.Г. Непосредственные и опосредующие факторы готовности студентов к развитию универсальных цифровых компетенций // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 64–77.
10. Широкопояс А. Цифровые навыки сотрудников: 6 главных вызовов для HR в области обучения / Аналитический отчет АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». URL: [https://obzory.hr-media.ru/cifrovye\\_navyki\\_sotrudnika\\_6\\_vyzovov\\_dlya\\_hr](https://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika_6_vyzovov_dlya_hr) (дата обращения: 20.08.2023).
11. Федеральный проект «Цифровые технологии». URL: <https://in.minenergo.gov.ru/prioriteti/prioriteti/natsproekty/federalnyy-proekt-tsifrovye-tehnologii> (дата обращения: 19.08.2023).
12. Панасюк В.П., Ачкасова О.Г. Сквозные цифровые компетенции студента как новое понятие профессиональной педагогики // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 5. С. 114–122.
13. Правительство включило 10 сквозных технологий в концепцию технологического развития России / Сквозные технологии цифровой экономики. URL: <https://dzen.ru/a/ZDQJKvQ-JFQ312sW6> (дата обращения: 20.08.2023).
14. Сорокина Г.П., Першина Т.А., Долгих Е.А. Внедрение цифровых компетенций в образовательные программы высшего образования в России // Вестник университета. 2022. № 5. С. 61–70.
15. Ачкасова О.Г. Формирование сквозных цифровых компетенций студентов в экосистеме дополнительного профессионального образования вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Великий Новгород, 2022. 27 с.
16. Концепция развития цифровых компетенций студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/docs/575682494.html> (дата обращения: 20.08.2023).

## References

1. Gordeev, M.A. (2021) The concept of digital maturity in the training of specialists in additional professional education. *Business. Education. Right*, no. 2 (55), pp. 373–389. (In Russ.)
2. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030". Available at: <https://base.garant.ru/74404210/> (Accessed: 20 August 2023). (In Russ.)
3. Zbarsky, A.M., Garanin, M.A., Sulyaeva, O.A. (2023) End-to-end digital technologies in education. *Issues of Innovation Economy*, vol. 13, no. 3. Available at: <https://1economic.ru/lib/118580> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
4. *Strategy for the digital transformation of the field of science and higher education (approved by the Ministry of Education and Science of Russia on July 14, 2021)* Available at: <https://spa.msu.ru/wp-content/uploads/12.pdf> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
5. Simarova, I.S., Alekseevicheva, Yu.V., Zhigin, D.V. (2022) Digital competencies: concept, types, assessment and development. *Issues of Innovation Economy*, vol. 12, no. 2, pp. 935–948. (In Russ.)
6. Sokolov, D.V. (2021) Digital competencies in the innovation economy. *Management of Science: Theory and Practice*, vol. 3, no. 4, pp. 74–80. (In Russ.)
7. Filichev, I.A. (2023) Key competencies in the context of digital transformation. *Financial Markets and Banks*, no. 5, pp. 29–31. (In Russ.)
8. *Order of the Ministry of Economic Development of Russia dated January 24, 2020 No. 41.* Available at: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41/> (Accessed: 20 August 2023). (In Russ.)
9. Voskresenskaya, N.G. (2022) Immediate and mediating factors of students' readiness for the development of universal digital competencies. Series: *Psychological Sciences*, no. 3. pp. 64–77. (In Russ.)
10. Shirokopoyas, A. *Digital skills of employees: 6 main challenges for HR in the field of training. Analytical report of ANO DPO "Corporate University of Sberbank"*. Available at: [https://obzory.hr-media.ru/cifrovye\\_navyki\\_sotrudnika\\_6\\_vyzovov\\_dlya\\_hr](https://obzory.hr-media.ru/cifrovye_navyki_sotrudnika_6_vyzovov_dlya_hr). (Accessed: 20 August 2023). (In Russ.)
11. *Federal project "Digital technologies"*. Available at: <https://in.minenergo.gov.ru/prioriteti/prioriteti/natsproekty/federalnyy-proekt-tsifrovye-technologii> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
12. Panasyuk, V.P., Achkasova, O.G. (2021) End-to-end digital competencies of a student as a new concept of professional pedagogy. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 114–122. (In Russ.)
13. *The government included 10 end-to-end technologies in the concept of technological development of Russia. End-to-end technologies of the digital economy.* Available at: <https://dzen.ru/a/ZDQJKvQJFQ312sW6> (Accessed: 20 August 2023). (In Russ.)
14. Sorokina, G.P., Pershina, T.A., Dolgikh, E.A. (2022) Implementation of digital competencies in educational programs of higher education in Russia. *University Bulletin*, no. 5, pp. 61–70. (In Russ.)
15. Achkasova, O.G. (2022) *Formation of end-to-end digital competencies of students in the ecosystem of additional professional education of the university*. Ph.D. thesis, Veliky Novgorod. (In Russ.)
16. *The concept of the development of digital competencies of students of the National Research University "Higher School of Economics"*. Available at: <https://www.hse.ru/docs/575682494.html>. (Accessed: 20 August 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; одобрена после рецензирования 23.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 20.08.2023; approved after reviewing on 23.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Панасюк Василий Петрович**

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

**Монахова Лида 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 of 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 371

doi: 10.54884/S181570410028087-0

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ЛАБОРАТОРИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ»

*Зинаида Юльевна Смирнова<sup>1</sup>, Алексей Михайлович Каменский<sup>2✉</sup>,  
Елена Ивановна Евстафьева<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> Лицей № 590 Санкт-Петербурга, Россия

<sup>1</sup> zinaida.smirnova@gmail.com

<sup>2✉</sup> kamenskyi@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4229-306x>

<sup>3</sup> elnaev@mail.ru

**Аннотация.** Смысловое чтение — важнейшее функциональное умение, которое лежит в основе формирования всех типов грамотности. В статье представлена практика формирования навыков смыслового чтения, направленная на разработку метапредметных стратегий работы с текстом как значимого умения для построения успешного и безопасного образовательного пространства будущего выпускника школы. Авторы предлагают использовать внутришкольное обучение педагогов по формированию и развитию разнообразных стратегий работы с текстом. Для этого создан учебно-методический комплекс, включающий 28 модулей с текстами и авторскими заданиями по отработке приемов работы с текстом как с информационной системой. Рассматриваются два способа организации работы с комплексом: в формате традиционных внутришкольных курсов и в качестве самостоятельной работы педагогов в индивидуальном режиме с тьюторским сопровождением.

**Ключевые слова:** смысловое чтение, лаборатория смыслового чтения, навыки работы с информацией, внутришкольное обучение, метапредметные результаты образования.

**Для цитирования:** Смирнова З. Ю., Каменский А. М., Евстафьева Е. И. Образовательные практики использования электронного учебно-методического комплекса «Лаборатория смыслового чтения» // Человек и образование. 2023. № 3. С. 119–125. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028087-0>.

Original article

## EDUCATIONAL PRACTICES OF USING ELECTRONIC TEACHING AND METHODOLOGICAL RESOURCE «LABORATORY OF SEMANTIC READING»

*Zinaida Yu. Smirnova<sup>1</sup>, Alexey M. Kamensky<sup>2✉</sup>, Elena I. Evstafyeva<sup>3</sup>*

<sup>1,2,3</sup> Lyceum № 590, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> zinaida.smirnova@gmail.com

<sup>2✉</sup> kamenskyi@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4229-306x>

<sup>3</sup> elnaev@mail.ru

**Abstract.** Semantic reading is the most important functional skill that lies in the basis of all types of literacy. The article presents the practice of forming semantic reading skills aimed at developing meta-subject strategies for working with a text as a significant skill for building successful and safe educational space for a future school

graduate. The authors suggest using teachers' in-school training for development of various strategies for working with text. For this purpose the educational and methodological complex has been created, including 28 modules with texts and author's tasks on working out techniques for dealing with text as an information system. Two ways of organizing work with the complex are considered: in the format of traditional intra-school courses and as an independent teachers' work in an individual mode with tutor support.

**Keywords:** semantic reading, semantic reading laboratory, information skills, intra-school education, meta-subject results of education.

**For citation:** Smirnova Z.Yu., Kamensky A. M., Evstafyeva E. I. Educational practices of using electronic teaching and methodical resource «Laboratory of semantic reading» // *Man and Education*. 2023; (3): 119–125. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028087-0>.

**Введение.** Умение работать с информацией лежит в основе формирования базовых навыков современного человека, в том числе читательской грамотности [1; 2]. Поскольку информация может быть представлена не только текстами, но и числами, графиками, звуками и видео, формирование этого умения может быть реализовано средствами всех предметов школьной программы. На современном этапе важно стимулировать в учительском сообществе глубокое понимание значимости умения работать с информацией для построения безопасного образовательного пространства и обеспечения успешности школьника и выпускника.

Смысловое чтение — важнейший метапредметный навык, формируемый в процессе обучения [3; 4; 5]. Его метапредметность обусловлена прежде всего тем, что школьное обучение в значительной мере базируется на освоении текстов разного содержания, то есть текст и приемы работы с ним являются своего рода связующим звеном между всеми ступенями обучения и всеми предметами. Смысловое чтение базируется на комплексе приемов, благодаря которым ученик овладевает навыками восприятия, осмысления и оценки различной информации. Эти навыки формируются в процессе школьного обучения с 1-го по 11-й класс — разумеется, с учетом усложнения как самих текстов, так и задач по работе с ними, которые ставятся перед учениками. Успешность в освоении навыков работы с текстом в значительной степени является гарантией успешности обучения школьника в целом.

Приходится констатировать, что, несмотря на важность и большое внимание, которое сегодня уделяется вопросам формирования функциональной грамотности [6; 7; 8] (а смысловое чтение — важнейшее функциональное умение), сами учителя недостаточно владеют приемами работы с текстом и не всегда успешно осуществляют формирование этих приемов у учеников.

Назовем основные противоречия, учет которых позволяет достаточно эффективно осуществлять процесс формирования навыков смыслового чтения.

По мнению педагогического сообщества, ведущая роль в формировании навыков смыслового чтения отводится учителям-словесникам на уроках русского языка и особенно литературы. Однако необходимо ясно понимать, что уроки литературы ориентированы на осмысление текста как художественного явления, произведения искусства. Для смыслового чтения как для комплекса приемов работы с текстом в качестве источника информации важен другой подход. Не игнорируя особенности стиля и культуры речи, смысловое чтение решает иные задачи, связанные с обучением.

Информационная работа с текстом происходит на всех предметах, тексты являются основными носителями информации, предметного содержания, и качество предметных знаний напрямую зависит от того, насколько ученики способны эти тексты воспринимать, анализировать, выделять главное, осмысливать фоновую информацию, фиксировать противоречия, интерпретировать, устанавливая связи с другими текстами, и пр. Такой подход значительно шире, чем используемая сегодня практика работы с читательской грамотностью как с формированием круга чтения и литературного вкуса.

Одним из наиболее успешных и широко известных проектов в области развития читательской грамотности и смыслового чтения является масштабный проект «Успешное чтение» (Казакова Е. И., Галактинова Т. Г. и др.). Он состоит из нескольких подпроектов. Первый — «Хорошее время читать» — ориентирован на учеников начальной школы и реализует основную цель — приобщение детей к чтению. Проект осуществляется на уроках внеклассного чтения, школьники формируют свой читательский портфель, выполняют игровые задания и продвигаются по «лестнице успеха». Ученики основной школы участвуют в проекте «Реклама книги», создавая электронные ресурсы, посвященные книгам, которые их заинтересовали. Все эти интересные и эффективные практики направлены на популяризацию чтения, обмен информацией о книгах между школьниками и тем самым способствуют активизации чтения

в детской среде. При всей актуальности, богатстве содержания и несомненных достоинствах реализуемые в «Успешном чтении» подходы несколько сужают возможности смыслового чтения как базового метапредметного навыка, обеспечивающего учебную успешность школьника [9].

Считается, что в основном навыки смыслового чтения и читательской грамотности необходимо активно формировать в начальной школе [10; 11]. На следующих этапах обучения ученики просто используют и наращивают приобретенный опыт работы с текстом. В связи с этим наиболее проработано содержание, связанное с формированием навыков смыслового чтения и читательской грамотности у учащихся начальной школы. Косвенным доказательством этого тезиса является следующий факт: в реестре программ повышения квалификации, рекомендованных Комитетом по образованию Санкт-Петербурга на 2023 год, все программы, посвященные формированию навыков смыслового чтения, ориентированы на учителей начальной школы и посвящены формированию навыков смыслового чтения у учащихся начальной школы.

При этом важно понимать, что освоение учителями приемов смыслового чтения и активное их использование коренным образом меняет практику обучения, стимулируя активизацию познавательной самостоятельности учеников. Грамотно выстроенная система заданий по работе с учебным (и любым иным) текстом позволяет строить урок как самостоятельную работу ученика (индивидуальную или групповую), расширяет возможности самообразования, стимулирует готовность школьника удовлетворять свои интересы с помощью самостоятельного чтения и осмысления различных информационных источников.

В диссертационном исследовании «Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования» Т. Г. Галактионова пишет: «Выявлено, что педагогическое внимание к проблемам чтения, как правило, проявляется в попытках модернизации литературного образования ... При этом в образовательной практике современной отечественной школы отсутствует понимание необходимости приобщения к чтению как общепедагогической задачи, недооценивается возможность межпредметной интеграции, а также ресурс воспитательной деятельности школы и дополнительного образования. Качество чтения целенаправленно не рассматривается как значимый фактор социальной успешности и необходимое условие достижения образовательных и личностных целей школьника» [12, с. 3]. Здесь отмечены проблемы, связанные с отсутствием метапредметного подхода в формировании стратегий работы с текстом, единства понимания и применения этих

стратегий всеми членами педагогического коллектива. Автор также пишет, что педагоги недостаточно серьезно относятся к формированию навыков смыслового чтения как к фактору достижения важных образовательных результатов школьников.

**Методы и приемы.** В образовательной практике лицея № 590 (Красносельский район, Санкт-Петербург) особое внимание уделяется вопросам формирования навыков смыслового чтения как инструмента повышения успешности обучения. В связи с этим в содержании повышения квалификации ключевой темой является освоение педагогами навыков смыслового чтения. Методической службой лицея разработано электронное научно-методическое пособие «Лаборатория смыслового чтения», которое направлено на решение задач, связанных с метапредметным подходом в формировании стратегий работы с текстом, пониманием важности смыслового чтения как фактора успешности школьника. Пособие адресовано учителям, работающим в основной и средней школе, и является материалом для индивидуальной и совместной работы педагогов школы в направлении освоения приемов смыслового чтения. Оно содержит базовые теоретические положения по проблематике смыслового чтения, а также комплект из 28 модулей с текстами и авторскими заданиями, ориентированными на освоение различных приемов работы с текстом.

Приведем перечень приемов работы с текстом, которые содержатся в сборнике заданий:

- понимание авторской позиции и общего смысла текста;
- понимание значения многозначного слова исходя из контекста;
- возможность использования содержательных фрагментов текста в различных коммуникативных ситуациях (для развития мысли, как пример, как аргумент или контраргумент);
- умение видеть противоречия в текстах, написанных на одну и ту же тему;
- определение цели написания текста (например, способность разглядеть скрытую рекламу);
- визуализация текста (свертывание текста в схему или рисунок, разворачивание схемы или рисунка в текст);
- чтение и осмысление «несплошных» текстов (схем, рисунков, диаграмм);
- интерпретация данных, чтение таблиц, статистической информации;
- повышение и снижение уровня доверия к информации, содержащейся в тексте;
- стилистические особенности текста, редактирование текста, исправление недочетов в тексте, снижающих уровень доверия к информации;
- логическая организация и композиция текста;

- текст-рассуждение — структура и особенности;
- тема текста и особенности формулировки тезиса;
- создание аргументированного высказывания, тезис и аргумент, способы аргументации;
- вывод, обобщение в тексте;
- план, конспект, тезисы — краткое содержание текста;
- приемы сокращения текста.

Эти приемы представляются особенно актуальными именно для учащихся старшей школы (8–9 и 10–11 классы).

Пособие предполагает вариативные возможности использования: на уроках с учащимися соответствующей возрастной группы; в рамках внутреннего повышения квалификации педагогов (семинары, обучающие приемы смыслового чтения на материале предложенных заданий); в индивидуальной самостоятельной работе учителя.

Использование текстов, составляющих практическую часть ресурса, позволяет учителю решить следующие задачи:

- осмыслить сущность и специфику приемов формирования навыков смыслового чтения (выполнение и рефлексия заданий с позиций того, что должен знать и уметь ученик, чтобы эти задания выполнить);
- использовать материалы для работы с детьми с целью осмысления практических вопросов (уровень сложности, временные затраты, оптимальные формы организации учебной деятельности, способствующей формированию навыков смыслового чтения);
- расширить собственный опыт в области освоения стратегий смыслового чтения (создание или подбор по образцу собственных текстов и заданий, проектирование уроков с элементами работы над формированием навыков смыслового чтения).

Сборник заданий по работе с текстами предлагает педагогам самостоятельно выполнить эти задания, при желании — проработать их с учениками (8–11 классов) и отрефлексировать следующие моменты: на что нацелены эти задания, что должен знать и уметь ученик, чтобы успешно с ними справиться? Как соотносятся эти задания с таксономией учебных целей Блума, к какому уровню учебных целей их можно отнести (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка)? Как включать в урок задания подобного рода? Сколько времени занимает выполнение этих заданий? В каком формате целесообразно использовать эти задания (индивидуально или в группе, работа на уроке, самостоятельная работа, дистанционный курс по выбору и пр.)?

Выполнение заданий и рефлексия позволяют педагогам обогатить профессиональный арсенал приемов работы с текстом и выйти на проектирование собственных текстов предметного

содержания с заданиями, аналогичными предложенным, а также уроков, основанных на стратегиях смыслового чтения.

Материалы электронного ресурса могут использоваться не только для организации коллективного внутришкольного повышения квалификации педагогов (семинары, курсы повышения квалификации), но и для индивидуальной самостоятельной работы в области освоения стратегий и приемов работы с текстом как с источником информации.

При организации системного внутришкольного обучения все задания выполняются педагогами самостоятельно или в малых группах, а рефлексия организуется очно. Данный вид деятельности разделен на определенные этапы, каждый из которых имеет четкие сроки проведения. Этапы этого семинара выглядят следующим образом:

- 1) постановка проблемы (понятие смыслового чтения, его роль в системе метапредметных результатов, возможности для успешного обучения, особенности организации познавательной деятельности, основанной на приемах работы с текстом);
- 2) работа над заданиями и рефлексия, построение перечня продуктивных приемов работы с текстом;
- 3) подбор или составление текстов предметного содержания по аналогии с предложенными в сборнике заданиями;
- 4) проектирование уроков с использованием приемов смыслового чтения.

При самостоятельном освоении учитель, ориентируясь на собственные интересы или профессиональные дефициты, выбирает те задания из комплекта текстов, которые представляются ему наиболее важными, и работает с ними в том же режиме, что определен для семинара (выполнение заданий, рефлексия, построение перечня продуктивных приемов по работе с текстом, проектирование собственных текстов и уроков с использованием приемов смыслового чтения). В этом случае опытный педагог, методист или представитель администрации выступает в роли консультанта или тьютора.

**Результаты.** Представленные экспериментальные материалы могут стать основой рабочих программ и сценариев отдельных мероприятий подготовки педагогических кадров в рамках системы внутрифирменного обучения, самообразования и исследовательской деятельности педагогов, их сопровождения со стороны методических служб.

Включение в деятельность системы повышения квалификации педагогов пособия позволяет планировать комплекс образовательных результатов, ориентированных на различных субъектов образовательного процесса.

Для **учеников** возможны следующие результаты:

- совершенствование учебной деятельности через устойчивые навыки работы с текстом;

- овладение навыками самостоятельной работы, самоконтроля и самооценки;

- создание условий для корректного и безопасного отбора познавательного цифрового контента.

Для **педагогов** планируются:

- обогащение профессионального арсенала через освоение и присвоение дидактических приемов работы с текстами;

- рефлексия и совершенствование собственной практики;

- понимание вариативности способов решения педагогических задач и проектирование оптимальных подходов относительно конкретных ситуаций.

Результаты, планируемые для **образовательного учреждения** в целом:

- наличие общей педагогической идеи — объединяющего основания для совершенствования образовательных результатов;

- обогащение арсенала форматов учебной деятельности;

- возможность адаптации образовательных программ к меняющимся запросам и условиям.

Отдельно укажем на смысл результата, связанного с общностью педагогических идей и подходов в коллективе (имеется в виду идея опоры на смысловое чтение как важный инструмент обучения, актуальный для всех педагогов лицея). По материалам исследования Дж. Хэтти [13], наличие единства подходов, смыслов и действий в педколлективе (collective teacher efficacy) играет важнейшую роль для повышения качества образовательных результатов учеников.

**Выводы и обсуждение.** В настоящее время в педагогической практике важность освоения приемов смыслового чтения в большей степени декларирована, чем реально осознана и освоена. При этом практики работы со смысловым чтением активно развиваются в начальной школе и в основном реализуются в работе с текстами художественной природы. В сознании учителей массово смысловое чтение соотносится с младшим школьным возрастом, а ответственность за формирование навыков осмысленного

чтения возлагается на учителей-словесников. Такая позиция сужает возможности использования стратегий и приемов смыслового чтения в педагогической практике, а эти стратегии и приемы в значительной мере являются базой для учебной успешности школьников на всех ступенях обучения, так как любая предметная информация в основном существует в виде текстов, которые должны быть внимательно прочитаны, поняты, осмыслены, проработаны и оценены с точки зрения достоверности, корректности и значимости информации.

Приходится констатировать, что учителя-предметники, массово ориентированные на предметное содержание, сами недостаточно уверенно владеют приемами смыслового чтения, навыками обработки текстовой информации.

В связи с этим в практике внутришкольного повышения квалификации лицея № 590 создан и активно используется ресурс «Лаборатория смыслового чтения», предназначенный для освоения стратегий и приемов работы с текстом педагогами-предметниками. Ресурс представляет собой набор теоретических материалов и 28 модулей, ориентированных на освоение практических стратегий и приемов работы с текстом. Предусматриваются различные форматы использования ресурса: в рамках организованной работы по повышению квалификации (семинары, тренинги, курсы); в режиме индивидуальной дистанционной практики. Учитель, ориентируясь на собственные интересы или профессиональные дефициты, выбирает из комплекта текстов те задания, которые представляются ему наиболее важными, и работает с ними в индивидуальном режиме, получая возможности консультирования.

Результаты использования ресурса связаны с повышением профессионального мастерства педагогов и успешности школьников, а также с изменением образовательной практики в целом, активным использованием учебных форматов, ориентированных на повышение познавательной самостоятельности, самоконтроль и самооценку.

**Список источников**

1. Министерство просвещения РФ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Оценка читательской грамотности. URL: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_rl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html). (дата обращения: 20.07.2023).
2. Федеральный институт оценки качества образования. PISA – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения: 20.07.2023).
3. Григорьева А.К. Смысловое чтение учебного и научного текста. М., 2016.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
5. Ушакова О.В. Смысловое чтение как метапредметный результат реализации системно-деятельностного подхода, 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-kak-metapredmetnyy-rezultat-realizatsii-sistemno-deyatelnostnogo-podhoda> (дата обращения: 20.07.2023).
6. Ковалева Г.С. Научно-методическое сопровождение формирования и оценки функциональной грамотности. Челябинск, 2022. URL: [https://conf.rcokio.ru/files/upload/conf\\_2022/plenarka/04\\_%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0\\_%D0%B3.%D1%81\\_.pdf](https://conf.rcokio.ru/files/upload/conf_2022/plenarka/04_%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%B3.%D1%81_.pdf) (дата обращения: 22.07.2023).
7. Ковалева Г.С. Креативное мышление: сб. эталонных заданий. Вып. 2: Учебное пособие для общеобразовательных организаций / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М., СПб.: Просвещение, 2023. 160 с.
8. Ковалева Г.С. Новый взгляд на грамотность. М.: Просвещение, 2016. 292 с.
9. Казакова Е.И., Галактионова Т.Г. Квалифицированное чтение или тексты новой эпохи. URL: <https://textarchive.ru/c-1338427.html> (дата обращения: 29.07.2023).
10. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И., Гринёва М.И. и др. Учебно-методический комплект для реализации междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» в начальной школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 2012. 88 с.
11. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать. М.: Институт практической психологии, 2018. 64 с.
12. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008. 41 с.
13. Хэтти Дж. А.С. Видимое обучение. М.: Национальное образование, 2017. 495 с.

**References**

1. *The Ministry of Education of the Russian Federation. Evaluation of reader literacy.* Available at: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_rl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html) (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
2. *Federal Institute for Education Quality Assessment. PISA - 2018.* Available at: <https://fioco.ru/pisa-2018> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
3. Grigorieva, A.K. (2016) *Semantic reading of educational and scientific text.* M. (In Russ.)
4. Asmolov, A.G. (ed.) (2010) *Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. The system of tasks: a teacher's manual.* M.: Enlightenment. (In Russ.)
5. Ushakova, O.V. (2018) *Semantic reading as a meta-objective result of the implementation of a system-activity approach.* Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-kak-metapredmetnyy-rezultat-realizatsii-sistemno-deyatelnostno> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
6. Kovaleva, G.S. (2022) *Scientific and methodological support for the formation and evaluation of functional literacy.* Chelyabinsk. Available at: [https://conf.rcokio.ru/files/upload/conf\\_2022/plenarka/04\\_%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0\\_%D0%B3.%D1%81\\_.pdf](https://conf.rcokio.ru/files/upload/conf_2022/plenarka/04_%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%B3.%D1%81_.pdf) (Accessed: 22 July 2023). (In Russ.)
7. Kovaleva, G.S. (2023) *Creative thinking: collection of reference tasks. Vol. 2: Textbook for general education organizations.* Kovaleva, G.S., Loginova, O.B. (eds.). M., SPb: Prosveshchenie. (In Russ.)
8. Kovaleva, G.S. (2016) *A new perspective on literacy.* M.: Prosveshchenie. (In Russ.)
9. Kazakova, E.I., Galaktionova, T.G. *Qualified reading or texts of a new era.* Available at: <https://textarchive.ru/c-1338427.html> (Accessed: 29 July 2023). (In Russ.)

10. Galaktionova, T.G., Kazakova, E.I., Grineva M.I. et al. (2012) *Educational and methodological kit for the implementation of the interdisciplinary program "Strategies of semantic reading and working with text" in primary school*. 2nd ed. M.: Enlightenment. (In Russ.)
11. Elkonin, D.B. (2018) *How to teach children to read*. M.: Institute of Practical Psychology. (In Russ.)
12. Galaktionova, T.G. (2008) *Reading of schoolchildren as a socio-pedagogical phenomenon of open education*. Abstract of Doctor thesis. St. Petersburg. (In Russ.)
13. Hattie, John A.S. (2017) *Visible learning*. M.: National Education. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.06.2023; одобрена после рецензирования 23.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 30.06.2023; approved after reviewing on 23.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Каменский Алексей Михайлович**

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

**Смирнова Зинаида Юльевна**

Методист 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 of Lyceum № 590, St. Petersburg

**Smirnova Zinaida Yulievna**

Methodologist of Lyceum № 590, St. Petersburg

**Evstafyeva Elena Ivanovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Lyceum № 590, 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 378.16

doi: 10.54884/S181570410028213-9

## СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ ДЛЯ ВУЗА: ВОЗМОЖНЫЕ ВИДЫ И ТРЕБОВАНИЯ

*Светлана Петровна Ильина<sup>1✉</sup>, Татьяна Борисовна Шурилова<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1✉</sup> [ilyna@list.ru](mailto:ilyna@list.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7819-2263>

<sup>2</sup> [ttbbaa1@mail.ru](mailto:ttbbaa1@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0966-3591>

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа и обобщения возможных в современном вузовском образовании видов учебных изданий. Выявлены и обоснованы современные требования к учебным изданиям для вузов, связанные с ориентацией структуры и содержания учебных изданий на развитие компетенций студентов, на создание условий для рефлексивного анализа процесса и результатов их собственной образовательной деятельности, на учет «поколенных» и возрастных особенностей современных студентов и реализацию принципа практикоориентированности. На основе выявленных требований дана характеристика современных видов учебных изданий в вузе. Представлен анализ опыта преподавателей Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена по разработке различных видов учебных изданий для вуза.

**Ключевые слова:** учебные издания, требования к учебным изданиям в вузе, виды учебных изданий в вузе, теоретические учебные издания, учебные издания по организации самостоятельной работы обучающихся, контрольно-измерительные материалы, хрестоматии, словари.

**Финансирование:** работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Научно-методическое сопровождение разработки содержания и подготовки учебных пособий для вузов по родным языкам, фольклору, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока» (дополнительное соглашение № VRFY-2023–0016).

**Для цитирования:** Ильина С. П., Шурилова Т. Б. Современные учебные издания для вуза: возможные виды и требования // Человек и образование. 2023. № 3. С. 126–134. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028213-9>.

Original article

## MODERN EDUCATIONAL PUBLICATIONS FOR THE UNIVERSITY: POSSIBLE TYPES AND REQUIREMENTS

*Svetlana P. Ilina<sup>1✉</sup>, Tatiana B. Shurilova<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

<sup>1✉</sup> [ilyna@list.ru](mailto:ilyna@list.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7819-2263>

<sup>2</sup> [ttbbaa1@mail.ru](mailto:ttbbaa1@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0966-3591>

**Abstract.** The article presents the results of the analysis and generalization of the types of educational publications possible in modern university education. The modern requirements for educational publications for universities related to the orientation of the structure and content of educational publications on the development of students' competencies, on the creation of conditions for the student's reflexive analysis of the process and the results of his own educational activities, taking into account the "generational" and age characteristics of modern students,

the implementation of the principle of practice orientation are identified and substantiated. Based on the identified requirements, the characteristics of modern types of educational publications at the university are given. The analysis of the experience of teachers of the Herzen State Pedagogical University of Russia in the development of various types of educational publications for the university is presented.

**Keywords:** educational publications, requirements for educational publications at the university, types of educational publications at the university, theoretical educational publications, educational publications on organization of students' independent work, control and measuring materials, anthologies, dictionaries.

**Financing:** this work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state-commissioned assignment «Providing research and methodology for the development of university textbooks in native languages, folklore, literature and culture of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East» (Supplementary Agreement No. № VRFY-2023-0016).

**For citation:** Ilina S. P., Shurilova T. B. Modern educational publications for the university: possible types and requirements // *Man and Education*. 2023; (3): 126–134. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028213-9>.

**Введение.** Одной из ключевых особенностей современного мира являются непрерывно изменяющиеся социально-экономические и социально-культурные условия. Причем скорость таких изменений нарастает с каждым годом. Это обстоятельство предопределяет необходимость постоянной трансформации системы образования, так как именно сфера образования не только позволяет сохранить социокультурное наследие, но и предопределяет дальнейшее существование общества и культуры. Последнее ставит перед системой образования проблему ориентированности целей и ожидаемых результатов не только на актуальные потребности современности, но и на возможные запросы будущего в контексте сохранения вектора развития, совершенствования общества и культуры. Одним из ведущих компонентов образовательного процесса является содержание образования, раскрываемое через государственные образовательные стандарты, в которых определяются основные требования к содержанию в соответствии с заявленными целями и ожидаемыми результатами. Конкретизация содержания образования осуществляется посредством разнообразных учебных изданий. Обозначенные выше требования актуального и одновременно опережающего характера целей, ожидаемых результатов и содержания образования обуславливают необходимость непрерывной работы специалистов по обновлению учебных изданий для всех ступеней образования. С подобной необходимостью сталкивается каждый разработчик или авторский коллектив разработчиков того или иного учебного издания. С такой проблемой столкнулся коллектив разработчиков проекта «Научно-методическое сопровождение разработки содержания и подготовки учебных

пособий для вузов по родным языкам, фольклору, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока».

**Материалы и методы.** Цель проекта состоит в проектировании системы научно-методического сопровождения и подготовке на этой основе современных учебно-методических комплексов по языкам, фольклору, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Для достижения цели проекта были созданы две рабочие группы: общепедагогическая группа (группа специалистов в области дидактики, в частности в общепедагогических вопросах проектирования учебных изданий) и группа разработчиков учебных изданий по проблематике проекта.

Группой разработчиков был проведен анализ полного изданного в нашей стране массива учебных пособий для вузов по родным языкам, фольклору, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока на предмет их перечня, содержания, существующих пробелов и необходимости в совершенствовании или разработке новых изданий. Результаты анализа показали, что подавляющее большинство изданий устарели. Новые образовательные потребности предполагают проектирование новых изданий, которые могут обеспечить качество современного вузовского образования. Причем в перечень требуемых видов учебных изданий вошли все существующие в настоящее время виды учебных изданий. Это обстоятельство поставило перед общепедагогической группой задачи, связанные с выявлением и теоретическим анализом требований, предъявляемых к учебным изданиям для вузов современного поколения, а также с теоретическим обоснованием отбора содержания и структуры

учебных изданий для основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

На первом этапе решения проблемы проектирования системы научно-методического сопровождения были выполнены:

- осмысление возможных в современном вузовском образовании видов учебных изданий;
- определение и аргументация современных требований к учебным изданиям для вузов;
- краткая характеристика возможных видов учебных изданий с позиции обозначенных требований.

В данной статье авторами (участниками общепедагогической группы) представлены результаты решения данных задач.

**Результаты.** В соответствии с национальным стандартом Российской Федерации «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды изданий. Термины и определения» (ГОСТ Р 7.0.60–2020) термин «учебное издание» определяется следующим образом: «издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся разного возраста и ступени обучения» [1]. В этом же стандарте обозначены возможные виды учебных изданий для разных уровней образования, в том числе и для вузовского образования: учебная программа, учебник, букварь, учебное пособие, учебно-методическое пособие, учебно-наглядное пособие, рабочая тетрадь, самоучитель, практикум, задачник, учебный комплект, учебная хрестоматия.

Изучение результатов проведенного группой разработчиков изданий анализа потребностей использования учебных книг и учебных материалов при реализации основных профессиональных образовательных программ в области языков, фольклора, литературы и культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока позволило объединить различные возможные виды учебных изданий в следующие группы:

- теоретические учебные издания;
- учебные издания по организации самостоятельной работы обучающихся;
- учебные издания, содержащие контрольно-измерительные материалы;
- хрестоматии и словари как виды учебных изданий.

В статье представлена краткая характеристика возможных видов учебных изданий по обозначенным блокам. Определим и аргументируем современные требования к учебным изданиям для вузов, которые необходимо учитывать при проектировании любого вида учебных изданий.

Анализ публикаций по проблеме особенностей современных учебных изданий, а также собственного

опыта разработки позволил определить наиболее значимые требования. Основу для определения этих требований составили два обстоятельства: ориентация отечественного вузовского образования на компетентностный подход и учет особенностей современных студентов (не только возрастных, но и «поколенных»).

Как известно, ожидаемые результаты в рамках федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) представлены в формате компетенций. Компетенция — это личностная характеристика человека, которая позволяет ему осуществлять эффективную деятельность в той или иной области. Следовательно, ориентацией образования на развитие компетенций предопределяется необходимость поиска соответствующих инструментов. Если учебное издание рассматривать в качестве такого инструмента, то оно должно быть спроектировано таким образом, чтобы его информационно-методические ресурсы способствовали личностному, осмысленному, активному освоению содержания образования. Традиционный подход к проектированию учебных изданий не удовлетворяет этим условиям.

Весьма интересной с позиции определения современных требований к проектированию учебных изданий в логике развития компетенций нам представляется позиция О. В. Давыдовой. В статье об особенностях современного учебника в контексте компетентностного подхода автор обозначает следующие требования: надпредметный характер; практикоориентированность; ориентация на активизацию когнитивных навыков, деятельностного и творческого характера обучения [2]. С исследователем нельзя не согласиться. Действительно, развитие компетенции невозможно в рамках какой-либо одной учебной дисциплины. В процессе развития компетенции важно создать условия, при которых осваиваемое человеком содержание образования встраивалось бы в уже освоенную междисциплинарную систему содержания образования. Поэтому практикоориентированность становится одной из ключевых характеристик любого учебного издания.

При условии пассивной позиции студента вуза по отношению к осваиваемому содержанию образования развитие компетенции в принципе невозможно. Пассивная позиция и личностное, осмысленное, активное освоение содержания образования несовместимы. В связи с этим поиск инструментов, позволяющих активизировать деятельность, творческую и когнитивную позицию студента, также становится одной из важнейших задач при проектировании современных учебных изданий. Обозначим еще несколько важнейших требований к современным учебным изданиям. Развитие компетенций плохо представляется без активного включения

обучающегося в самостоятельную самообразовательную деятельность. При этом важно не просто включение в самообразовательную деятельность, но и создание специальных условий для дальнейшего ее совершенствования. В качестве такого условия могут выступить определенным образом спроектированные учебные задания в изданиях по организации самостоятельной работы обучающихся.

О. В. Давыдова отмечает, что содержание современных учебных изданий должно позволять студенту осуществлять индивидуальный выбор из предлагаемых путей освоения содержания образования. Профессиональная деятельность современного специалиста вряд ли возможна без включения в различные творческие коллективы. Поэтому аппарат освоения учебного пособия должен позволять студенту осваивать задания как индивидуально, так и в составе различных творческих групп (в парах, микрогруппах и т.д.). Также в контексте развития компетенций важно, чтобы аппарат освоения учебного издания позволял студенту осуществлять рефлексивную деятельность, в том числе и саморефлексию. И, наконец, учитывая особенности современных студентов, нельзя не отметить огромную значимость привлекательности оформления, удобство аппарата усвоения именно для современного студента. Это, например, предполагает активное использование возможностей электронных образовательных ресурсов при освоении содержания образования.

Подводя итог данной части статьи, сформулируем кратко основные требования к проектированию современных учебных изданий для вузов:

- надпредметный характер;
- практикоориентированность;
- ориентация на активизацию: когнитивных навыков; деятельностного и творческого (исследовательского) характера обучения; самостоятельной образовательной деятельности; рефлексии и саморефлексии;
- возможность сочетания индивидуальной и групповой образовательной деятельности;
- привлекательность и доступность для современного студента;
- использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для освоения содержания учебного пособия.

Предложим характеристику учебных изданий из обозначенных выше блоков на основе конкретных примеров, которые удовлетворяют перечисленным требованиям.

*Теоретические учебные издания.* Теоретические материалы могут быть представлены в таких видах учебных изданий, как:

- курс лекций,
- курс видеолекций (презентация, сценарный план, тезисный план),

- путеводитель по лекциям (тезисы, дефиниции, схемы, иллюстрации, таблицы по основным темам теоретического материала),

- сборник опорных конспектов.

Курс лекций — это учебно-теоретическое издание, содержащее тексты лекций одного или нескольких преподавателей, отражающие содержание дисциплины в целом или ее отдельных тем. Курс лекций можно рассматривать как дополнительное учебное издание, которое развивает содержание учебника за счет оригинальных авторских материалов. Именно проявление авторского начала в текстах лекций, оригинальность авторского подхода к изложению материала, особенность языка и стиля преподавателя составляют главную изюминку данного вида учебного издания. В курсе лекций автор, опираясь на основное содержание дисциплины, определяемое учебной программой, может более углубленно раскрывать отдельные проблемы, предъявлять и обсуждать различные точки зрения на их решение, аргументировать собственную исследовательскую позицию. Все это имеет серьезный образовательный эффект, так как позволяет приобщить студентов к пониманию особенностей научного поиска, осознанию различных методологических подходов к осуществлению научно-исследовательской деятельности.

В современной образовательной ситуации, характеризующейся активным внедрением цифровых образовательных технологий в процесс обучения, востребованными становятся учебные издания, представленные в цифровом формате, например, курс видеолекций. Курс видеолекций рассматривается как современная и эффективная форма представления теоретического материала дисциплины в условиях электронного обучения, записанная преподавателем или коллективом преподавателей, ведущих дисциплину. Подобное электронное издание может быть использовано в очном, смешанном и дистанционном форматах организации образовательного процесса и позволяет организовать различные формы работы с обучающимися в интерактивном формате. В современных исследованиях доказано, что видеолекции способствуют лучшему пониманию учебного материала за счет повышения информационной плотности, степени восприятия, эмоциональной насыщенности [3]. Опыт создания и реализации курсов видеолекций по различным дисциплинам в РГПУ им. А. И. Герцена показал, что наиболее эффективной формой является запись лекции в профессиональной студии. Подготовка к записи видеолекции требует от преподавателя большой подготовительной работы: создание презентации, разработка сценарного плана в соответствии с предъявляемыми требованиями, написание тезисного плана лекции для студентов с указанием времени записи каждого из вопросов лекции. Также успешно был

реализован опыт командной работы преподавателей по записи видеолекций в рамках реализуемых учебных дисциплин. В качестве примера приведем две части одной из лекций по дисциплине «Этика профессиональной деятельности педагога», разработанной и записанной авторами статьи: <https://www.youtube.com/watch?v=ejXCmFz7sII>; <https://www.youtube.com/watch?v=UZrNEkzOrGA>.

Путеводитель по лекциям — вид справочного учебного издания, в котором в концентрированном виде представлен теоретический материал в форме основных понятий, дефиниций, тезисов, схем, иллюстраций, таблиц по основным темам учебной дисциплины. Главное назначение путеводителя по лекциям — помочь студенту сориентироваться в теоретическом материале, выстроить собственный маршрут освоения содержания дисциплины с опорой на основные реперные точки (значимые факты, понятия и закономерности).

Возможным видом учебного издания, позволяющим визуализировать содержание теоретического материала, является сборник опорных конспектов по учебному курсу. Опорный конспект можно рассматривать как наглядную информационную модель, в которой отражена и обобщена основа учебного содержания по теме дисциплины. В опорном конспекте с помощью графической наглядности (символов, рисунков, схем и т.п.) четко и лаконично излагается основное содержание темы; отражаются причинно-следственные связи между изучаемыми фактами, явлениями, понятиями; представляются заключения и выводы по изучаемой теме. В работах В. Ф. Шаталова, автора педагогической концепции обучения по опорным конспектам, и его последователей доказано, что опорные конспекты способствуют интенсификации образовательного процесса, благодаря сокращению временных затрат на механическое заучивание теоретической информации и за счет этого увеличению времени на аналитическую и практическую работу с изучаемым материалом, на самоконтроль и рефлексию.

*Учебные издания по организации самостоятельной работы обучающихся.* Наиболее распространенным видом учебного издания по организации самостоятельной работы обучающихся является учебно-методическое пособие. В соответствии с ГОСТом Р 7.0.60–2020 «Издания. Основные виды, термины и определения» учебно-методическое пособие — это учебное издание, содержащее материалы по методике преподавания, изучения учебной дисциплины, ее раздела, части или воспитания [1]. В структуре учебно-методического пособия традиционно выделяют три части: введение, основная часть, рекомендуемая литература. При этом содержательное наполнение каждого из разделов должно соответствовать современным требованиям к учебным

изданиям, о которых речь шла выше. Раздел «Введение» должен выполнять мотивационную, целевую функцию, объяснять для чего изучается дисциплина, кратко раскрывать основное содержание курса, например, в формате тематического планирования, описывать ожидаемые результаты освоения курса и способы их оценивания (балльная, накопительная или рейтинговая системы оценивания). Каждая из частей «Введения» может начинаться с вопроса, обращенного к студенту. Возможная структура «Введения» может быть представлена следующим образом:

- Зачем изучать курс ...?
- Какое знание можно получить, изучив курс ...? (тематическое планирование).
- Как оцениваются результаты освоения курса ...? (система оценивания образовательных достижений результатов).

Основная часть учебно-методического пособия по организации самостоятельной работы студентов включает банк заданий для самостоятельной работы с методическими рекомендациями по их выполнению, а также банк заданий для промежуточной аттестации по дисциплине/модулю. В Институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена разработана структура описания задания для самостоятельной работы студентов. Данная структура включает в себя следующие позиции:

- название задания (должно быть понятным, лаконичным и привлекательным);
- тип задания;
- понятная, ориентированная на интерес формулировка;
- компетенции, на развитие которых ориентировано задание;
- результаты выполнения задания (что даст выполнение задания студенту, какой опыт он получит);
- форма выполнения задания (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная);
- подробные пошаговые методические рекомендации и подсказки по выполнению;
- критерии и показатели оценивания;
- источники в помощь (при необходимости).

В качестве примера приведем одно из заданий для самостоятельной работы студентов по теме «Субъекты педагогического процесса», дисциплина «Педагогика школы» [4].

Задание. Письмо учителю.

*Компетенции*, на развитие которых ориентировано задание: ОПК-1, ОПК-7.

*Тип задания*: анализ для развития знания, дискуссия.

*Формулировка*. Посмотрите один из кинофильмов о школе и учителях. Напишите в адрес главного героя педагога письмо в поддержку его позиции или

содержащее ваши критические замечания с собственными доводами и аргументами.

*Результаты выполнения задания.* В результате выполнения задания студенты получают опыт осмысления и формулировки собственной педагогической позиции, а также опыт дискуссии в сфере профессионально-педагогических проблем.

*Форма выполнения задания:* индивидуальная.

*Пошаговые методические рекомендации и подсказки:*

Шаг 1. Посмотрите один из фильмов о школе и учителе. Список возможных фильмов представлен в «Источниках в помощь». Возможен выбор собственного источника.

Шаг 2. Вспомните особенности эпистолярного жанра. Это можно сделать по следующим источникам: Особенности эпистолярного жанра // Сайт литературного объединения «Сатурния». [Электрон. ресурс] URL: <https://nsaturnia.ru/kak-pisat-stixi/osobennosti-epistoljarnogo-zhanra>. Выберите вид письма.

Шаг 3. Напишите в адрес главного героя педагога письмо выбранного вида в поддержку его позиции или содержащее ваши критические замечания с собственными доводами и аргументами.

*Критерии оценивания:*

- соответствие работы эпистолярному жанру;
- опора на теоретические знания;
- представленность содержания фильма;
- логичность и глубина сформулированных высказываний;
- аргументированность своей позиции;
- корректность высказываний;
- соблюдение норм и правил русского языка.

*Источники в помощь:* представлен перечень источников для ознакомления (кинофильмы).

Заключительный раздел учебно-методического пособия по организации самостоятельной работы студентов должен включать список рекомендуемой литературы: основной, дополнительной, ссылки на информационные источники в сети Интернет.

Одним из современных и востребованных вариантов учебного издания по организации самостоятельной работы обучающихся является рабочая тетрадь. Согласно ГОСТ Р 7.0.60–2020 «Издания. Основные виды, термины и определения» рабочая тетрадь — это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета [1]. В исследовании Л. А. Бордонской и Г. И. Голобоковой доказано, что в современной образовательной ситуации рабочую тетрадь студента можно рассматривать как многофункциональное дидактическое средство, позволяющее решать целый комплекс задач: организация продуктивной учебно-познавательной деятельности студента по освоению дисциплины и формированию компетенций; создание условий

для индивидуализации процесса обучения; включение студента в рефлексивно-оценочную деятельность; сопровождение самостоятельной работы студента в процессе освоения дисциплины [5].

Структура рабочей тетради включает инструктивно-методический, содержательно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки. В инструктивно-методическом блоке необходимо кратко описать цели и ожидаемые результаты дисциплины, изучаемые разделы дисциплины в соответствии с учебной программой (представлены в форме блок-схемы или раскрыты через основные дидактические единицы каждой темы). Технологическая карта изучения дисциплины позволяет студенту получить целостное представление о видах выполняемой учебной работы по дисциплине и способах их оценивания. В качестве примера приведем технологическую карту по дисциплине «Педагогика школы», разработанную преподавателями Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (таблица 1).

Неотъемлемой частью инструктивно-методического блока рабочей тетради является «Навигатор» — система условных знаков, символов, позволяющих студенту ориентироваться в типах заданий, представленных в рабочей тетради. В содержательно-деятельностном блоке представлен комплекс заданий по разделам и темам дисциплины. При этом задания могут быть инвариантные или вариативные; разные по уровню сложности, по видам деятельности, по стратегиям работы с информацией и т. д. В рефлексивно-оценочном блоке содержатся задания рефлексивно-оценочного типа, ориентирующие студента на самоанализ и самооценку процесса и результатов своей образовательной деятельности. Этот блок может включать карту самооценки процесса и результатов образовательной деятельности при изучении дисциплины. Кроме самооценки студента важно включить в этот блок и оценку преподавателя, которая может быть выражена не только в балльной форме, но и представлена в формате качественной характеристики результатов выполнения студентом заданий для самостоятельной работы.

По решаемым образовательным задачам можно выделить различные виды рабочих тетрадей: тетрадь-тренажер, тетрадь-практикум, тетрадь-экзаменатор, тетрадь смешанного вида. Тетрадь-тренажер предназначена для отработки необходимых знаний и умений. Тетрадь-практикум содержит задания, связанные с применением теоретических знаний для решения практикоориентированных проблем. В тетрадь-экзаменатор входят различные варианты заданий (задания тестового типа, ситуационные задачи, кейсы и т. д.), позволяющие оценить образовательные результаты обучающихся. Тетрадь смешанного вида может включать задания, направленные на достижение различных образовательных задач.

*Учебные издания, содержащие контрольно-измерительные материалы.* Важнейшим видом учебных

Технологическая карта дисциплины «Педагогика школы»

	Вид работы студента	Набираемые баллы	
		min	max
1.	Посещение лекций (оценивается выполнение студентами небольшого письменного задания после лекции)	6	10
2.	Выполнение заданий на семинарах (распределение баллов на отдельные задания – по усмотрению преподавателя, ведущего семинары)	39	65
3.	Выполнение заданий для самостоятельной работы	9	15
4.	Контрольная работа по курсу в формате теста	3	5
5.	Выполнение задания к зачёту	3	5
	Итого:	60	100

изданий являются издания, представляющие контрольно-измерительные материалы по учебным курсам. Такие издания помогают студентам подготовиться к аттестационным процедурам, а преподавателям — подготовить и провести такие процедуры. Контрольно-измерительные материалы должны коррелировать с ожидаемыми результатами освоения учебной дисциплины. Приведем возможные примеры учебных изданий этого вида. В первую очередь, поскольку проведение аттестации в формате тестов сегодня является одним из наиболее часто встречающихся форматов аттестационных процедур, неизменный интерес представляют банки тестовых заданий по учебным дисциплинам. Такой банк, во-первых, должен охватывать все содержание учебной дисциплины; во-вторых, должен быть разработан специалистами, имеющими достаточную квалификацию в области разработки тестовых заданий; в-третьих, должен носить в достаточной мере избыточный характер, то есть количество тестовых заданий должно создавать возможность широкого выбора заданий по различным тематическим блокам. При соблюдении этих условий банк тестовых заданий может выступить в качестве основы для проектирования еще одного варианта учебного издания, содержащего контрольно-измерительные материалы, — учебного тренажера для подготовки аттестации. Целесообразно такие тренажеры представлять в электронном формате.

В первую очередь, процесс тестирования ориентирован на измерение знаниевого компонента компетенции. Поэтому целесообразна разработка учебных изданий, содержащих банк самых разнообразных заданий, позволяющих измерить все составляющие компетенций.

В качестве современного, ориентированного на измерение компетенций формата контрольно-измерительных материалов можно рассматривать портфолио. Однако составить качественный портфолио студентам бывает достаточно непросто. Часто портфолио представляет собой просто набор различных документов и работ, поэтому актуальность приобретают учебные издания, обучающие студентов составлять портфолио. Разновидностью портфолио является предметный портфолио.

Особую роль при проведении аттестационных процедур в контексте компетентностного подхода может играть использование возможностей таких образовательных технологий, как: проектные и исследовательские технологии; решение кейсов и профессиональных задач; выполнение творческих заданий и другие (все зависит от специфики учебного предмета). В случае использования в процессе аттестации возможностей различных образовательных технологий требуются учебные пособия, обучающие студентов реализации этих технологий. Например, это могут быть подробные, понятные и интересные для студентов методические рекомендации о том, как выполнить задание в рамках конкретной технологии. В случае отсутствия соответствующих учебных изданий велика опасность, что неумение работать в рамках конкретной образовательной технологии не позволит выявить истинные результаты освоения учебной дисциплины.

*Хрестоматии и словари* как виды учебных изданий. Особой разновидностью учебных изданий являются хрестоматии и различного рода словари. В контексте реализуемого нами проекта эти два вида учебных изданий имеют особое значение. При освоении языков

именно словари и хрестоматии выполняют особую роль. Отметим важный аспект разработки словарей и хрестоматий как учебных изданий: если словарь или хрестоматия претендуют на роль учебного издания, то они в обязательном порядке должны содержать соответствующий учебно-методический аппарат. Особенности данного аппарата должны коррелировать с ожидаемыми результатами и целью изучения учебной дисциплины.

**Заключение.** Материалы статьи легли в основу проектирования и проведения обучающего семинара для авторов-разработчиков. Основной смысл семинара авторы статьи видели в том, чтобы создать стартовые условия для успешного проектирования учебных пособий. Данный семинар является частью системы научно-методического сопровождения разработки содержания и подготовки учебных пособий для вузов по родным языкам, фольклору, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего

Востока, которая включает в себя несколько этапов: аналитический; концептуально-общепедагогический; обучающий; концептуально-предметный; этап разработки методических рекомендаций по подготовке учебных пособий для авторов; проектировочно-сопроводительный; экспертный. Проведенный обучающий семинар стал основой для осмысления авторами-разработчиками возможных видов учебных изданий, современных требований к ним, знакомства с конкретными примерами, соответствующих обозначенным требованиям, а также определения наиболее востребованных учебных изданий для дальнейшей работы над ними. Разработанная общепедагогической группой система научно-методического сопровождения в данный момент находится в процессе реализации на этапе сопровождения авторов-разработчиков в процессе создания около 40 учебных изданий.

#### Список источников

1. ГОСТ Р 7.0.60-2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения" (утв. Приказом Росстандарта от 18.09.2020 N 655-ст). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_369837](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_369837) (дата обращения: 20.07.2023).
2. Давыдова О.В. Современный учебник для вузов: компетентностный подход // Вестник университета. 2013. № 15. С. 166–174.
3. Беленкова И.В. Создание видеолекций для сопровождения образовательного процесса // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-videolektsiy-dlya-soprovozhdeniya-obrazovatel'nogo-protsess/vviewer/> (дата обращения: 29.06.2023).
4. Балакирева Э.В., Гладкая И.В., Ильина С.П. и др. Изучаем педагогику: курс «Педагогика школы»: учебно-методическое пособие. СПб., 2023. 143 с.
5. Бордонская Л.А., Голобокова Г.И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2018. № 6. С. 51.

#### References

1. *GOST R 7.0.60-2020. National Standard of the Russian Federation. A system of standards for information, library and publishing. Editions. The main types. Terms and definitions" (approved by the Order of Rosstandart dated 18.09.2020 N 655-st).* Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_369837](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_369837) / (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
2. Davydova, O.V. (2013) Modern textbook for universities: competence approach. *Bulletin of the University*, no. 15, pp. 166–174. (In Russ.)

3. Belenkova, I.V. (2020) Creation of video lectures to accompany the educational process. *Electronic Scientific Journal "Science and Prospects"*, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-videolektsiy-dlya-soprovozhdeniya-obrazovatel'nogo-protsessa/viewer/> (Accessed: 29 June 2023). (In Russ.)
4. Balakireva, E.V., Gladkaya, I.V., Ilyina, S.P., et al. (2023) *We study pedagogy: the course "Pedagogy of the school"*. Educational and methodological manual. SPb. (In Russ.)
5. Bordonskaya, L.A., Golobokova, G.I. (2018) Workbook of a student of a modern university as a multifunctional didactic tool. *Scientific Notes of Trans-Baikal State University*, no. 6, p. 51. (In Russ.)

**Статья поступила в редакцию 27.07.2023; одобрена после рецензирования 17.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.**

**The article was submitted on 27.07.2023; approved after reviewing on 17.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.**

**Информация об авторах:**

**Ильина Светлана Петровна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Шурилова Татьяна Борисовна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

**Information about the authors:**

**Ilina Svetlana Petrovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

**Shurilova Tatiana Borisovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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

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

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**



Научная статья

УДК 37

doi: 10.54884/S181570410027995-9

## ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

### СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

*Андрей Владимирович Вотинцев*

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

avvotintsev@mail.ru

**Аннотация.** В статье проводится исследование понятия «гражданская идентичность», событийного подхода как средства формирования гражданской идентичности, рассмотрены вопросы самоидентификации и развития навыков работы в коллективе у молодежи. Целью статьи является обоснование эффективности применения событийного подхода при формировании гражданской идентичности. Методология заключается в сборе и анализе актуальных данных по теме работы. На основе данных, полученных в результате исследования научных трудов, удалось подтвердить авторскую гипотезу об эффективности событийного подхода, определить ключевые аспекты в вопросах формирования гражданской идентичности молодежи. Статья имеет практическую значимость и может быть использована как руководство для специалистов, занимающихся вопросами формирования гражданской идентичности у молодежи.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, молодежь, событийный подход, образовательное событие, формирование гражданской идентичности.

**Финансирование:** работа выполнена в рамках государственного задания на НИР «Исследование ценностных ориентаций педагогических работников» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400075–5–3.1).

**Для цитирования:** Вотинцев А. В. Событийный подход в формировании гражданской идентичности молодежи // Человек и образование. 2023. № 3. С. 135–141. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027995-9>.

## EDUCATION, SOCIALIZATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Original article

### EVENT-BASED APPROACH IN FORMATION OF YOUNG PEOPLE CIVIC IDENTITY

*Andrey V. Votintsev*

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia

avvotintsev@mail.ru

**Abstract.** This article examines the concept of "civic identity", analyzes the event approach as a means of forming civic identity, examines the issues of self-identification and the development of teamwork skills among young people. The purpose of this work is to substantiate the effectiveness of the event-based approach in the formation of civic identity. The methodology consists in collecting and analyzing relevant data on the topic of the work.

Based on the data obtained as a result of the research of scientific works, the author's hypothesis about the effectiveness of the event approach was confirmed and key aspects in the formation of civic identity of young people were identified. The article has practical significance and can be used as a guide for specialists involved in the formation of civic identity among young people.

**Keywords:** civic identity, youth, event approach, educational event, formation of civic identity.

**Financing:** the work was performed within the framework of the state task on «Research of value orientations of pedagogical workers» (registration number 1023012400075–5–5.3.1).

**For citation:** Votintsev A. V. Event-based approach in formation of young people civic identity // *Man and Education*. 2023; 3: 135–141. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027995-9>.

**Введение.** В эпоху геополитических вызовов и угроз вопросы сохранения и укрепления общероссийской гражданской идентичности (далее — ГИ) являются приоритетными. Правовые основы и положения, актуализированные в Указах Президента Российской Федерации В. В. Путина от 21 июля 2022 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», от 09 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», позволяют переосмыслить подходы к социальным, культурным и технологическим процессам при реализации работы с молодежью по вопросам сохранения и укрепления традиционных и культурно-исторических ценностей. В связи с этим деятельность по популяризации этих ценностей среди молодежи имеет стратегическое значение. Именно молодежь является тем стратегическим потенциалом, роль которого особенно возрастает в период трансформации общества во всех сферах жизни. Вопросами формирования ГИ занимались такие ученые, как Л. М. Дробижеева, Е. Е. Соловьева, С. И. Попова и другие; изучением проблематики мотивации молодежи в ГИ: Л. Н. Мещанова, О. Ю. Козинская, Е. Ю. Глазырина, З. Б. Гасанова, Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, Т. В. Яковко, В. А. Сажина и другие. Признавая неоспоримость важности формирования ГИ, необходимо отметить, что вопросам эмоционально-ценностных подходов уделяется недостаточное внимание в научной литературе. Данный факт потребовал обращения к событийному подходу, предполагающему ценность и опору в образовательном и воспитательном процессе при работе с молодежью, основанном на личных смыслах.

**Обзор научной литературы.** Понятие «гражданская идентичность» достаточно часто встречается в научных работах. За последние десять лет, по данным электронной библиотеки eLibrary.ru, ГИ является объектом научных исследований

в философии, политологии, экономике, истории, социологии, психологии и педагогике. В настоящей статье понятие ГИ рассматривается преимущественно в педагогическом аспекте. По мнению Л. М. Дробижеевой, актуальность данного понятия связана с выработкой эффективных механизмов объединения многонационального народа России, укреплением духовной общности, его суверенитета посредством формирования общероссийской ГИ. Автор, анализируя официальное понятие ГИ с позиции власти, делает акцент на политическую и социальную вовлеченность граждан в жизнь страны, которая выражается в солидарности с государственными правилами и нормами, принятии ответственности за создание благополучия в стране, укреплении единства народа посредством общей истории и культурного кода [1].

Идентичность в широком смысле рассматривается как социальный и личностный конструкт, присущий индивиду (Н. П. Несговорова) [2]; как самоопределение человека в разрезе социальной принадлежности, самооценки и обеспечения условий безопасности (М. М. Мчедлова). Самоопределение социума детерминировано наличием исторического прошлого, территориальной общности, культурных традиций, политических идей, коллективных ценностей [3].

Понятие «гражданская идентичность» как принадлежность индивида к определенной социальной группе и государству рассматривают Е. Е. Соловьева и С. И. Попова, особо отмечая личностный характер отношения. Авторы разделяют ГИ на три составляющие: когнитивную, поведенческую и эмоциональную. Под когнитивной подразумевается осознание своей социальной функции, гражданского отождествления, образа Родины; под поведенческой — социальная активность, деятельность, направленная на пользу обществу; под эмоциональной — ощущение чувств и переживаний, связанных с гордостью, патриотизмом. Формирование ГИ происходит на протяжении

всей жизни человека, важным является создание правильного фундамента для формирования ГИ в молодежной среде [4].

Опираясь на приведенные выше составляющие ГИ, можно предположить, что именно события могут помочь укрепить социальные связи молодежи, создавая возможности для общения и взаимодействия. Именно они могут стимулировать творческое мышление и вдохновлять молодежь на новые достижения, в том числе в вопросах ГИ. Через участие в событиях и собственном пережитом опыте, связанных с гражданственностью, человек осознает свою роль и место в обществе, формирует собственные ценности, убеждения и принципы, связанные с гражданскими обязанностями и правами.

Событийный подход и само образовательное событие могут выступить эффективной технологией гражданской активизации российской молодежи. Ю. И. Россова определяет образовательное событие в виде групповой активной деятельности, которая кардинальным образом отличается от повседневных дел, привнося в жизнь яркие запоминающиеся впечатления в фокусе воспитательного процесса. Таким образом, событийный подход способствует проявлению активности индивидов, помогает наладить общение, обмениваться знаниями, получать коллективные положительные эмоции, генерировать идеи для их дальнейшего претворения в жизнь. Событийный подход помогает раскрыть творческий и трудовой потенциал молодых людей, служит катализатором личностного развития, помогает развить мышление, преодолеть барьеры педагогической деятельности [5].

Событийный подход через педагогический ресурс описывает О. В. Поправко, акцентируя внимание на раскрытии индивидуальности обучающегося. По мнению автора, событие помогает изменить поведение человека, побудить его к фантазии, стать более вовлеченным в какой-либо вид деятельности. События способны воздействовать на самоопределение человека посредством переживания им ярких, запоминающихся эмоций, проявления личности в этих событиях с новых, еще неизвестных, сторон [6].

Событийный подход, по мнению И. И. Ушатиковой, является проактивным подходом, в котором участники выступают с различными инициативами; для реализации данного подхода необходимо использовать различные методы и средства моделирования ситуаций. Событийный подход помогает обрести навык прогнозирования действий в будущем; у событийности нет четких регламентированных правил, в то же самое время ее не следует принимать за учебную ситуацию, поскольку образовательное событие не тождественно подготовленному мероприятию [7].

Событийный подход может иметь как краткосрочный, так и долгосрочный характер [8]. К краткосрочному событию будут относиться показ и обсуждение фильма в группе, совместная туристическая деятельность, выездные экскурсии, встречи с экспертами, различные мероприятия, классные часы. Долгосрочное событие подразумевает образование сплоченного и дружного коллектива, в котором сложились оригинальные традиции, различные виды занятий, правила совместного времяпрепровождения [8].

Стоит отметить, что именно событийный подход ввиду эффективности воздействия, влияния на поведение индивидуумов, самоидентификацию, побуждения к действиям может оказать должное влияние на молодежь в формировании ГИ.

**Результаты исследования.** Анализ научных исследований, проведенных российскими учеными среди молодежи, показал, что, несмотря на широкое освещение и применение событийного подхода в образовательной практике, он мало изучен в качестве инструмента формирования ГИ. Поэтому базисом оценки эффективности событийного подхода стали научные исследования, касающиеся конкретных событий, а также актуальные общественные практики.

Охарактеризуем некоторые проекты и практики, реализуемые на территории Российской Федерации.

Щербakov А. В. и коллектив исследователей рассматривают в своей научной работе такое событие, как фестиваль образовательного кино; авторы приходят к выводу, что проведение фестиваля помогает наладить диалог между педагогом и учащимися, увеличить доверие за счет неформального общения, что положительно сказывается на желании молодежи участвовать в мероприятии, высказывать собственную точку зрения, повысить культурное образование [9].

Актуален событийный подход в условиях регионального туризма (Бедоева Э. Х.). Проведение мероприятий, приуроченных к историческим событиям России, национальных праздников, музыкальных фестивалей способствует привлечению туристов. Участие молодежи в подготовке региональных мероприятий помогает молодежи развить организаторские способности, получить коммуникативные навыки, расширить патриотические знания, укрепить политические убеждения [10].

Л. А. Саенко и Е. И. Зритнева подвергают исследованию события в летнем лагере отдыха. Время, проведенное в лагере отдыха для подростков, насыщено различными действиями и запоминающимися мероприятиями. Для формирования ГИ у молодежи авторы предлагают применить положительный образ гражданина России в рамках ролевой игры, углубить знания подростков в отношении моральных качеств гражданина и его деятельности с вовлечением в практическую работу в лагере, провести

оценку изменений, произошедших с молодыми людьми, по окончании пребывания в лагере [11].

Среди ярких практических примеров, направленных на формирование ГИ средствами событийного подхода, которые в России уже сейчас успешно реализуются, можно выделить цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» для школьников и студентов средних профессиональных образовательных учреждений. Это один из ключевых массовых проектов, поднимающих вопросы, связанные с самоидентификацией учащихся как российских граждан, с патриотическим и культурным воспитанием детей и молодежи, с развитием коммуникативных навыков. В рамках проекта педагогам предлагаются материалы для проведения классных часов, на которых освещаются темы общероссийских праздников, исторических и культурных ценностей, личностей, сделавших свой вклад в благополучие России. В «Разговорах о важном» активно используются такие инструменты событийного подхода, как дискуссия, игры, просмотр и обсуждение видеоконтента, работа в группах [12].

К другим российским молодежным проектам относится, например, «Российское движение школьников», которое помогает в гармоничном развитии школьников, делая упор на способности молодых людей, проводит различные мероприятия для учащихся всех регионов России [13]. Серия тематических событий от «Росмолодежи» — это встречи для молодежи патриотического, культурного, спортивного направления, в результате которых молодым людям открываются перспективы в трудоустройстве, профессиональной самореализации [14]. Проекты «Молодежного клуба Русского географического общества» объединяют молодых людей, заинтересованных в защите окружающей среды, изучении и сохранении природы родного края, изучении географии [15].

Среди актуальных практик, основанных на событийном подходе, следует выделить ряд проектов, реализуемых Академией Минпросвещения России (далее — Академия). Все они направлены на формирование и развитие ГИ студенческой молодежи. Так, например, форум лидеров студенческих инициатив педагогических вузов на протяжении 3 лет (2020–2022 гг.) ежегодно собирает в стенах Академии более 100 обучающихся педагогических вузов. Одной из приоритетных задач проекта является формирование и развитие сообщества студенческих лидеров, реализующих проекты студенческих объединений и организующих работу с молодежью по приоритетным направлениям деятельности педагогических вузов. Еще один проект, реализуемый Академией, — педагогический хакатон «Вызовы будущего». Проект реализуется в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской

Федерации» национального проекта «Образование» при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Целью данного проекта является подготовка проектных команд педагогических вузов к разработке новых проектных решений в области воспитания. Организаторы хакатона стремятся повысить уровень компетенций и навыков будущих учителей по внедрению новых форматов деятельности в работе с детьми и молодежью. Основное внимание уделяется формированию ГИ, межнационального согласия и сохранению культурного наследия народов России. Это особенно важно в условиях современных вызовов и быстрого развития цифровых технологий [16].

**Выводы.** В результате исследования актуального понятия ГИ, событийного подхода в педагогическом знании и анализа существующих российских проектов для развития ГИ были сформированы ключевые аспекты формирования ГИ молодежи на основе событийного подхода:

1. Подготовка материалов для события. События, вынесенные на обсуждение, должны соотноситься с интересами и опытом молодежи, поскольку в таком случае молодые люди смогут лучше воспринять информацию. Для формирования ГИ необходимо использовать исторические факты, которые должны быть употреблены в рамках определенного контекста, с объяснением предшествующих событий, причин и последствий, при сопоставлении с современными проблемами. Также рекомендуется использовать материалы различных форматов, в том числе видео, аудио, презентации, демонстрирующие разные точки зрения на предмет обсуждения. Следует обращать внимание на связь события и ГИ, на социальные события, которые стали причиной благоприятных перемен.

2. Проявление активной деятельности. Участие в дебатах, обсуждении темы, высказывание своего мнения, критическая оценка событий благоприятно влияют на формирование ГИ молодежи. Для побуждения к активности также можно использовать выездные коллективные экскурсии в музеи или на природу, подталкивать молодых людей к совершению социально полезных и одобряемых действий, например, сбору мусора на улице, помощи пожилым людям.

3. Самоопределение, обучение на протяжении всей жизни. Следует объяснить молодым людям, что процесс формирования ГИ происходит на протяжении всего жизненного периода. Ведение записей, фиксирование собственных мыслей после образовательного события могут помочь молодежи быстрее и эффективнее достичь самоопределения, раскрыть творческий и профессиональный потенциал.

В настоящее время мало изучены вопросы, связанные с практическим применением событийного

подхода, в том числе в разрезе ГИ, с участием молодых людей. Практика показывает, что формы образовательных событий, такие, как фестиваль образовательного кино, привлечение молодежи для организации мероприятий по развитию регионального туризма, проведение классных часов в рамках цикла «Разговоры о важном», события в рамках

летних лагерей отдыха, могут вызывать у молодежи положительные эмоции, волнение и интерес. Таким образом, событийный подход может быть эффективным инструментом в привлечении молодежи и предоставлении им возможностей для положительного развития и самореализации в вопросах формирования ГИ.

### Список источников

1. Дробижина Л.М. Смыслы общероссийской гражданской идентичности в массовом сознании россиян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4(158). С. 480–498.
2. Несговорова Н.П., Савельев В.Г., Уфимцева М.Г. Научно-теоретические основания эколого-гражданской идентичности // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 10-2. С. 355–359.
3. Мчедлова М.М., Саркисян О.Л. Гражданская идентичность: разнообразие смыслов и достижение солидарности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2021. Т. 23. № 4. С. 648–658.
4. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2020. № 58. С. 20–34.
5. Россова Ю.И. Событийный подход – новый взгляд на воспитание // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях, Воронеж, 19–20 мая 2021 года / Под ред. М.В. Шакуровой. Часть I. Воронеж: Воронежский ГПУ, 2021. С. 63–67.
6. Поправко О.В. Событийный подход как способ организации образовательного процесса в вузе // Современный учитель – взгляд в будущее: сборник научных статей. Екатеринбург, 17–18 ноября 2022 года. Часть 2. Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2022. С. 204–207.
7. Ушатикова И.И. Реализация событийного подхода в управлении формированием профессиональной позиции будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 333–335.
8. Шустова И.Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193.
9. Щербаков А.В., Кисляков А.В., Задорин К.С., Журба Н.Н. Фестиваль образовательного кино как механизм трансляции опыта проблемно-ценностного общения педагога с субъектами воспитания в системе неформального повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 4(49). С. 52–61.
10. Бедоева Э.Х. Педагогические условия формирования патриотической культуры обучающейся молодежи средствами регионального туризма // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 72-2. С. 19–22.
11. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования гражданской идентичности детей и подростков в летнем лагере отдыха // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 2(41). С. 153–161.
12. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» [Электронный ресурс] // Разговоры о важном: [сайт]. URL: <https://razgovoredsoo.ru/?year=2023> (дата обращения: 19.08.2023).
13. Российское движение школьников [Электронный ресурс] // Российское движение школьников: [сайт]. URL: <https://рдш.рф/> (дата обращения: 19.08.2023).
14. Росмолодежь [Электронный ресурс] // Росмолодежь: [сайт]. URL: <https://fadm.gov.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).

15. Молодежный клуб Русского географического общества [Электронный ресурс] // Молодежный клуб Русского географического общества: [сайт]. URL: <https://mk.rgo.ru/> (дата обращения: 19.08.2023).
16. Академия Минпросвещения России [Электронный ресурс] // Академия Минпросвещения России: [сайт]. URL: <https://apipro.ru/uprav-pedvuzy/> (дата обращения: 19.08.2023).

### References

1. Drobizheva, L.M. (2020) The meanings of the All-Russian civic identity in the mass consciousness of Russians. *Monitoring public opinion: economic and social changes*, no. 4(158), pp. 480–498. (In Russ.)
2. Nesgovorova, N.P., Savelyev, V.G., Ufimtseva, M.G. (2019) Scientific and theoretical foundations of ecological and civic identity. *Modern Science-Intensive Technologies*, no. 10-2, pp. 355–359. (In Russ.)
3. Mchedlova, M.M., Sarkisyan, O.L. (2021) Civic identity: diversity of meanings and achievement of solidarity. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science*, vol. 23, no. 4, pp. 648–658. (In Russ.)
4. Solovyova, E.E., Popova, S.I. (2020) Features of the formation of civic identity in the process of student personality development. *Bulletin of Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology*, no. 58, pp. 20–34. (In Russ.)
5. Rossova, Yu.I. (2021) Event approach – a new look at education. In: *Priorities of education: historical and cultural search and modern practices: Materials of the All-Russian Scientific and practical Conference*, 19–20 May 2021. Voronezh, pp. 63–67. (In Russ.)
6. Popravko, O.V. (2022) Event approach as a way of organizing the educational process at the university. *Modern teacher – look into the future: Collection of Scientific Articles*, 17–18 November 2022. Yekaterinburg, pp. 204–207. (In Russ.)
7. Ushatikova, I.I. (2019) Implementation of the event approach in the management of the formation of the professional position of future teachers. *The World of Science, Culture, Education*, no. 1(74), pp. 333–335. (In Russ.)
8. Shustova, I.Yu. (2019) Event approach to the education of schoolchildren. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 438, pp. 186–193. (In Russ.)
9. Shcherbakov, A.V., Kislyakov, A.V., Zadorin, K.S., Zhurba, N.N. (2021) The festival of educational cinema as a mechanism for broadcasting the experience of problem-value communication of a teacher with subjects of education in the system of informal professional development. *Scientific Support of the System of Professional Development of Personnel*, no. 4(49), pp. 52–61. (In Russ.)
10. Bedoeva, E.H. (2021) Pedagogical conditions for the formation of patriotic culture of learning youth by means of regional tourism. *National Association of Scientists*, no. 72-2, pp. 19–22. (In Russ.)
11. Saenko, L.A., Zritneva, E.I. (2019) Features of the formation of civic identity of children and adolescents in a summer recreation camp. *Bulletin of Maikop State Technological University*, no. 2(41), pp. 153–161. (In Russ.)
12. *The cycle of extracurricular activities «Conversations about the important»*. Available at: <https://razgovor.edsoo.ru/?year=2023> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
13. *The Russian movement of schoolchildren*. Available at: <https://рдш.рф/> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
14. *Rosmolodezh*. Available at: <https://fadm.gov.ru/> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
15. *Russian Geographical Society Youth Club*. Available at: <https://mk.rgo.ru/> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)
16. *Academy of the Ministry of Education of Russia*. Available at: <https://apipro.ru/uprav-pedvuzy/> (Accessed: 19 August 2023). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 12.09.2023; одобрена после рецензирования 24.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 12.09.2023; approved after reviewing on 24.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторе:**

**Вотинцев Андрей Владимирович**

Начальник отдела сопровождения проектов по развитию педагогических вузов ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

**Information about the author:**

**Votintsev Andrey Vladimirovich**

Head of the Project Support Department for the development of pedagogical universities of the Federal State Educational Institution «Academy of the Ministry of Education of Russia», Moscow



Научная статья

УДК 373.24

doi: 10.54884/S181570410028088-1

## РОЛЬ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

*Алиса Евгеньевна Савинова<sup>1✉</sup>, Роза Моисеевна Шерайзина<sup>2</sup>, Владимир Николаевич Аверкин<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

<sup>2</sup>Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

<sup>3</sup>Новгородский молодежный центр, Великий Новгород, Россия

✉ savinovaalisa@list.ru

<sup>2</sup> roza.sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

<sup>3</sup> awerckin.vladimir@yandex.ru

**Аннотация.** В статье анализируются роль и своевременность профессиональной ориентации в дошкольном возрасте, рассмотрены современные направления воспитательной работы по формированию развитой, социально ответственной, профессионально перспективной личности гражданина Российской Федерации. Показано, что процесс начального этапа формирования патриотической направленности будущей профессиональной позиции дошкольников, учитывая их возрастные особенности и потенциальные возможности, является актуальным и перспективным; обосновывается его интегрирующая функция. В статье выделяется структура определения ранней профессиональной направленности дошкольника.

**Ключевые слова:** личность, ранняя профессиональная ориентация, патриотически направленная профессиональная позиция, психологические качества.

**Для цитирования:** Савинова А. Е., Шерайзина Р. М., Аверкин В. Н. Роль ранней профессиональной ориентации при формировании личности дошкольника // Человек и образование. 2023. № 3. С. 142–149. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028088-1>.

Original article

## THE ROLE OF EARLY OCCUPATIONAL GUIDANCE IN PRESCHOOLER PERSONALITY FORMATION

*Alisa E. Savinova<sup>1✉</sup>, Roza M. Sherayzina<sup>2</sup>, Vladimir N. Averkin<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

<sup>2</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

<sup>3</sup> Novgorod Youth Center, Veliky Novgorod, Russia

✉ savinovaalisa@list.ru

<sup>2</sup> roza.sherayzina@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7358-0689>

<sup>3</sup> awerckin.vladimir@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes the role and timeliness of professional guidance in preschool age, considers modern areas of educational work on the formation of a developed, socially responsible, professional and promising personality of a citizen of the Russian Federation. It is shown that the process of the initial stage of the formation of the patriotic orientation of the future professional position, taking into account the age characteristics of preschoolers and their potential opportunities, is relevant and promising; its integrating function is justified. The article highlights the structure of determining early professional orientation of a preschooler.

**Keywords:** personality, early career guidance, patriotic professional position, psychological features.

**For citation:** Savinova A. E., Sherayzina R. M., Averkin V. N. The role of early occupational guidance in preschooler personality formation // *Man and Education*. 2023; (3): 142–149. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028088-1>.

**Введение.** Актуальность рассматриваемой темы определяется не только широкими возможностями и статусностью дошкольного образовательного учреждения, которое является первым и системообразующим звеном всего образовательного процесса и стоит у истоков воспитательного процесса в целом, но и благодатным возрастом его воспитанников для формирования развитой, социально ответственной, профессионально перспективной личности гражданина Российской Федерации.

Считаем своевременным говорить о профессиональной ориентации в дошкольном возрасте, учитывая особенности и специфику данного возраста (методы взаимодействия, игровая деятельность, способность к восприятию и др.). В процесс ранней профессиональной ориентации закладываем не только ознакомление дошкольников с видами трудовой деятельности, но и основные положения формирования патриотически направленной профессиональной позиции [1].

Безусловно, семья играет основополагающую роль в развитии ребенка. Однако именно команда профессионалов в лице воспитателей, психологов, дефектологов и других специалистов (в зависимости от специфики дошкольного образовательного учреждения) способна максимально раскрыть потенциальные возможности личности дошкольника, определить актуальное направление ее развития, создать условия для ее успешного формирования.

**Материалы и методы.** Акцентируя внимание на результативности деятельности дошкольного учреждения, необходимо детально проанализировать

воспитательный процесс и его предмет. Анализ различных определений понятия «формирование» в словарях и энциклопедиях показывает, что оно интерпретируется как «придание определенной формы» [2], «вырабатывание», «выковывание» [3], что дает нам основание утверждать, что в данном случае идет речь о трактовке термина в широком плане. В том случае, когда говорится о формировании какого-либо качества, процесса, явления, следует описывать не только сам процесс, но и его конечный результат.

В педагогических словарях рассматривается понятие «формирование личности», трактуемое как «сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера, доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи)» [4, с. 126], «результат развития личности» [5, с. 22], «процесс становления человека как социального существа» [6], «вид развития личности» [7, с. 73].

Следовательно, формирование личности есть целенаправленный процесс непосредственного воздействия на личность в интересах ее качественного изменения, развития, совершенствования, новообразования, трансформирования. В таком случае воспитание и обучение выполняют главную роль внешнего воздействия на личность.

Кроме того, исследуемая проблема требует определения сущности понятия «личность», которое изучается в философии, психологии, педагогике, социологии, культурологии и др. Результаты анализа данных представлений отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Междисциплинарный анализ понятия «личность»**

<i>Источник</i>	<i>Дефиниция понятия «личность»</i>
Философский словарь [8, с. 381]	– человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторических конкретных видов деятельности и общественных отношений
Психологический словарь [9, с. 149]	– феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием
Педагогический словарь [10, с. 52]	– человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей
Социологическая энциклопедия [11]	– отдельный человек как индивидуальность, как субъект отношений и сознательной деятельности, в процессе которой он создает, воспроизводит и изменяет социальную реальность
Культурологический словарь [12]	– термин, обозначающий социальный тип человека как продукта и носителя исторически определенной культуры и выполняющего определенные функции в системе сложившихся общественных отношений

Анализ дефиниций, содержащихся в таблице 1, позволяет убедиться в том, что личность воспринимается как развитый, обладающий сознанием и самосознанием, сформированный человек, имеющий свою позицию, активно участвующий в жизнедеятельности социума, созидательно конструирующий и изменяющий социальную реальность. Формирование личности происходит только в обществе, в процессе деятельности, под влиянием определенных механизмов. С педагогической точки зрения, на процесс формирования личности существенное воздействие оказывают: семья, окружающая среда, процесс обучения, целенаправленное воспитание в учебных заведениях, общение, диалог, пример и др.

Следовательно, личность — это развитый человек, обладающий мировоззрением и убеждениями, комплексом качеств и чувств, социальным статусом и определенной позицией в социуме. В связи с чем, оценивая роль воспитательной деятельности при формировании личности в дошкольном учреждении, мы отмечаем первоочередную ее функцию.

Для определения результативных направлений работы по профессиональной ориентации уточним понятие «направленность личности».

Интерпретация сущности понятий «направленность личности» и «профессиональная направленность» отечественными учеными также различна. Б. Г. Ананьев характеризует «направленность личности» как системообразующее качество [13]; Л. И. Божович — как устойчивую доминирующую систему мотивов [14].

Как качество личности направленность определяет главную, стержневую роль в ее жизнедеятельности и позволяет уяснить наиболее значимые ценности, цели и задачи их достижения. В становлении профессионала направленность личности обеспечивает связь с познавательной деятельностью и выражается в интересах, обеспечивающих развитие профессионализма и мастерства специалиста.

Понятие «профессиональная направленность» в широком смысле характеризуется как специфическая направленность личности на конкретный вид профессиональной деятельности и на определенную профессию. Появлению в науке данного понятия обязаны Н. В. Кузьминой, которая рассматривает его как стабильный интерес к профессии, влечение и склонность заниматься ею [15].

В рамках дошкольного воспитания особое внимание уделяется эмоциональному интересу и отношению ребенка к видам деятельности, учету ряда психологических особенностей, склонностей, предрасположенностей, черт характера личности. В теории и практике, описывая профессиональную пригодность, отмечается набор конкретных психологических качеств для каждой профессии.

Одним из основных элементов разработки концептуальных основ ранней профессиональной

ориентации является выбор методологического подхода, который содержит комплекс научных знаний и понятийного аппарата, позволяющий всесторонне и основательно рассмотреть научную проблему [16].

Применение конкретного методологического подхода позволяет:

- определить предмет исследования и направление его изучения, ряд принципов;
- выявить существующие научно-теоретические проблемы, разработать основные пути и способы их решения;
- избрать совокупность приемов и методов;
- разработать модель авторского видения, понимания и интерпретации педагогического явления;
- получить новые научные знания, новые научные данные об объекте исследования.

Особое место в нашем исследовании занимает личностно-развивающий подход, позволяющий:

- определить последовательность проведения мероприятий профориентационного характера;
- оптимизировать содержание воспитательной деятельности дошкольного образовательного учреждения;
- развивать эмоциональный интерес и ассоциативное мышление дошкольников с целью формирования патриотически направленной будущей профессиональной позиции и воспитания развитой, социально ответственной, профессионально перспективной личности;
- учитывать индивидуальные особенности, обеспечивающие усвоение информации на всех этапах воспитательного процесса;
- организовать учебно-воспитательный процесс, безбарьерное взаимодействие и коммуникацию его участников, родителей дошкольников;
- сформировать и развивать в процессе воспитательной деятельности положительные установки к интересующему, располагающему виду деятельности.

Игра — основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. По манере и идее ведения игры, по сюжетам (придуманными ребенком), по типу взаимодействия с окружающими и т.д. мы можем анализировать и оценивать психологическую направленность ребенка к будущему профессиональному делу.

Взяв за основу типологию профессий Е. А. Климова [17], можно выделить следующие типы профессиональной направленности дошкольников:

1. «Человек — человек». Основопологающим для данного типа профессий является социальная направленность деятельности.

Дошкольник с качествами, характерными профессиям типа «человек — человек», проявляет достаточную социализованность, желание игрового и иного взаимодействия с окружающими, что и является основным видом самозанятости. Довольно часто

эти дети относятся к группе «помощник воспитателя», им нравится что-то рассказывать и доказывать педагогическому коллективу и сверстникам, у них достаточно хорошо получается организовывать совместную деятельность с одноклассниками (*компонент структуры — направленность на себя*).

Как вид взаимодействия со сверстниками дети данной группы выбирают сюжетно-ролевые игры, совместное изучение литературных изданий, активное обучение друг друга (*компонент структуры — направленность на окружающих, общество*).

Результатом деятельности данной группы является занятость окружающих (*компонент структуры — результат деятельности*).

2. «Человек — техника». Ведущий предмет трудовой деятельности для данного типа — технические объекты.

Круг интересов дошкольников профессиональной направленности типа «человек — техника» заключается в строительстве, конструировании, моделировании, создании чего-либо. Если организуют игру дети данной группы, то ее направленность — удовлетворение собственных интересов (*компонент структуры — направленность на себя*).

Часто встречается групповая самоорганизация воспитанников, имеющих предрасположенность к данному профессиональному типу. Им интересно заниматься нравящимся видом деятельности как самостоятельно, так и в коллективе (*компонент структуры — направленность на окружающих, общество*).

Результат такой деятельности — это материальные проекты, чертежи, стройки, модели и т.д. (*компонент структуры — результат деятельности*).

3. «Человек — художественный образ». Вид деятельности — художественное представление действительности.

Довольно часто можно слышать комментариев про детей, относящихся к группе профессий, связанных с художественными образами: «творческая личность». Для данной группы характерны желания сделать зарисовки, запечатлеть увиденное на бумаге, выплеснуть эмоции через поделку или аппликацию, проиллюстрировать прочитанный рассказ и т.д. (*компонент структуры — направленность на себя*).

Творчество является самым предпочтительным видом взаимодействия дошкольников данной группы со сверстниками и педагогическим коллективом. Зачастую их творческие произведения отличаются аккуратностью и старательностью (*компонент структуры — направленность на окружающих, общество*), что и является результатом их деятельности (*компонент структуры — результат деятельности*).

4. «Человек — природа». Природа и ее богатства служат как предметом труда, так и предметом интереса детей данной группы профессиональной

предрасположенности. В свободное время дошкольники занимают себя уходом за растениями (возможно, как вид игры), сбором гербариев, изучением мелких насекомых и т.д. (*компонент структуры — направленность на себя*).

Коллективные поделки из натуральных природных материалов дети данной группы предпочитают больше всего, наиболее желанный вид взаимодействия с педагогическим коллективом — оказание содействия в уходе за растениями, живым уголком, палисадником и т.д. (*компонент структуры — направленность на окружающих, общество*), которое выступает продуктом их деятельности (*компонент структуры — результат деятельности*).

Для ранней профессиональной диагностики возможен вариант предрасположенности дошкольника к двум типам профессиональной направленности, что дает основание для проведения более тщательного наблюдения и исследования, а при совместной работе с родителями — возможность коррекции.

Особую значимость в вопросе определения профессиональной предрасположенности в дошкольном возрасте имеет информация, полученная по результатам опроса родителей дошкольников, которая содержит такие сведения, как: увлечения, поведение, желания, взаимодействие ребенка вне дошкольного учреждения, не констатирующая мнение родителей, а представляющая конкретные примеры из жизни ребенка.

Мы не заявляем о глобальном профессиональном определении ребенка в результате проведения ранней профориентации, рассматриваем только предрасположенность к будущей профессиональной деятельности, эмоциональное отношение к ней еще не до конца сформированной личности и дальнейшую поддержку, развитие качеств, наиболее ей характерных и свойственных.

Проведенный опрос родителей дошкольников, посещающих старшую группу детского сада, показал, что:

— 60% родителей отмечают, что результаты профориентационных мероприятий были бы полезны не только детям, но и самим родителям;

— 25% родителей склоняются к мнению, что для данной возрастной категории рано говорить о профессиональной направленности личности;

— 10% не считают важным проведение ранних профориентационных мероприятий, однако не высказываются «категорически против»;

— 5% утверждают, что уже заметили у своих детей определенно направленные интересы и увлечения, а также стремятся их поддерживать и развивать.

С точки зрения большинства родителей, достаточно актуальным является проведение ранней профориентации, которая будет не только носить информационный характер, но и включать практическое

применение полученных данных при дальнейшем формировании личности ребенка.

Роль воспитателей в процессе формирования личности неоспорима высока. К. Д. Ушинский писал: «...только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовывать характер» [18, с. 128].

Опрос воспитателей детского сада по теме проведения ранней профориентации их воспитанников выявил, что:

— 75% опрошенных считают раннюю профориентацию перспективным направлением работы в дошкольном учреждении;

— 15% опрошенных в какой-то степени уже ведут работу в данном направлении и готовы более индивидуально и профессионально подойти к ней;

— 10% воспитателей полагают, что будет трудно переориентировать свою деятельность с учетом специфики профориентационных мероприятий, однако положительно характеризуют раннюю профориентацию дошкольников.

Таким образом, большинство опрошенных из числа родителей и специалистов дошкольного учреждения высоко оценили роль ранней профессиональной ориентации, выразили согласие и готовность к ее проведению.

**Результаты.** Рассмотрев основы ранней профориентации с детьми дошкольного возраста, обратимся к практическому применению результатов проведенного анализа, выделив основополагающий компонент — комплексность и особенность подхода в воспитательной работе дошкольного образовательного учреждения.

Отметим, что к профессионально ориентированным мероприятиям можно отнести:

- экскурсии в различные учреждения с целью увидеть живой пример профессионального труда (В. Г. Нечаева, Р. С. Буре, Л. В. Загик) [19];

- сюжетно-ролевые и дидактические игры (проигрывание профессиональных элементов);

- рисование (изображение профессиональной деятельности);

- чтение художественной литературы (профессионально направленной);

- беседа с использованием наглядных методов как вариант поэтапного формирования представлений о профессиях (С. А. Козлова, Т. А. Куликова) [20] и др.

Вместе с тем, ориентиром для наиболее результативной учебно-воспитательной деятельности по формированию личности дошкольника является применение творческих и стимулирующих саморазвитие методов. Интересным является метод работы с ассоциативным мышлением ребенка, мотивирующий его на опосредованное и обобщенное отражение нравящегося вида деятельности на основе связанных с ним ассоциаций. Как результат — работа над проектом и его публикация для сверстников. Данный вид деятельности предрасполагает уже в раннем возрасте формирование патриотически направленной будущей профессиональной позиции и получение продукта для более глубокого анализа профессиональной ориентации ребенка.

Учитывая, что структура и содержание понятия «патриотически направленная профессиональная позиция» включают когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-поведенческий и рефлексивный элементы [1], с воспитанниками дошкольного учреждения актуально начать проводить работу в данном направлении (рисунок 1).

На первом этапе формирования патриотически направленной будущей профессиональной позиции стоит задача ознакомить дошкольника с типологией трудовой деятельности, познакомиться с разнообразием и сферой труда каждого типа профессии (когнитивный элемент). На втором



Рис. 1. Структура определения ранней профессиональной направленности дошкольника

*этапе* — формирование мотивации к труду, привитие ценностей, демонстрация и последующий анализ примеров ценностного и патриотического отношения (верности) к профессиональной деятельности, придание значимости и высокой результативности данного отношения к профессии (мотивационно-ценностный элемент). *На третьем этапе* — включенность в профессиональную деятельность посредством игры, придание и проработка поведенческого характера данной деятельности (деятельностно-поведенческий элемент). *Четвертый этап* предполагает включенность родителей в процесс ранней профессиональной ориентации, проведение педагогами и психологами бесед с родителями и последующих бесед родителей с ребенком с учетом рекомендаций психологов (рефлексивный элемент).

Отметим, что делить дошкольников на группы по предрасположенности к определенному типу профессии не следует, так как для всей группы дошкольников будут информационно полезны все предлагаемые мероприятия. В свою очередь для психологов и педагогов это будет служить дополнительной возможностью для более глубокого профессионально направленного анализа.

**Заключение.** Обобщая вышеизложенное, мы не только делаем вывод о своевременности проведения ранней профессиональной ориентации в дошкольном возрасте, но считаем указанное направление работы в дошкольном образовательном учреждении

перспективным и социально значимым. Кроме того, в рамках ранней профессиональной ориентации закладывается основа патриотически направленной профессиональной позиции будущих специалистов. Учитывая структуру определения ранней профессиональной направленности дошкольника, можно констатировать предрасположенность ребенка к определенному типу профессии, что дает ориентир для дальнейшей воспитательной работы с более индивидуальным подходом для педагогов и психологов учреждения, носит информационный характер для родителей с целью вовлечения их в процесс формирования патриотически направленной профессиональной позиции.

Интересным с исследовательской точки зрения является возможность уже с дошкольного возраста направлять ребенка на выбор общественно необходимой, актуальной, социально важной профессии с учетом его психологических особенностей (качеств), тем самым придавая значимую роль ранней профессиональной ориентации как неотъемлемой части дошкольного обучения и воспитания. Вместе с тем, психологи и педагоги могут столкнуться с трудностью прогнозирования востребованности и актуальности специальностей в будущем, учитывая временной период минимум 10 лет. Однако данный вопрос может служить перспективным направлением дальнейших исследований.

#### Список источников

1. Савинова А.Е. Формирование патриотически направленной профессиональной позиции будущих педагогов в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2022. 297 с.
2. Большой энциклопедический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 02.07.2023).
3. Словарь русских синонимов. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 02.07.2023).
4. Безрукова В.С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000. 937 с.
5. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие / Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич. Минск: БГТУ, 2007. 68 с.
6. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. URL: <https://rus-general-social-pedagog-terms.slovaronline.com/487-позиция> (дата обращения: 02.07.2023).
7. Иванова В.П., Палагина Н.Н. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии. Бишкек, 2002. 198 с.
8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
9. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
11. Социологическая энциклопедия. URL: <https://znachenie-slova.ru> (дата обращения: 08.07.2023).
12. Культурология. Словарь-справочник. URL: <http://cult-lib.ru/culturology.htm> (дата обращения: 09.07.2023).
13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2016. 282 с.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

15. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна; Рязань, 2008. 375 с.
16. Загвязинский В.И., Атаханов Р.Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.
17. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. 4-е изд. стер. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 304 с.
18. Ушинский К.Д. Вопросы воспитания // Избранные педагогические произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. 584 с.
19. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Л.В. Загик и др.; сост. Р.С. Буре; под ред. В.Г. Нечаевой. 3-е изд. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
20. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. пед. учеб. зав. 5-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 416 с.

### References

1. Savinova, A.E. (2022) *The formation of a patriotic professional position of future teachers in a modern university*. Ph.D. thesis, University of Veliky Novgorod. (In Russ.)
2. *Large Encyclopedic Dictionary*. Available at: <https://dic.academic.ru/> (Accessed: 2 July 2023). (In Russ.)
3. *Dictionary of Russian synonyms*. Available at: <https://sinonim.org/> (Accessed: 2 July 2023). (In Russ.)
4. Bezrukova, V.S. (2000) *Fundamentals of spiritual culture*. Encyclopedic dictionary of a teacher. Yekaterinburg. (In Russ.)
5. Kalennikova, T.G., Borisevich, A.R. (2007) *Dictionary of psychological and pedagogical concepts: reference manual*. Minsk: BSTU. (In Russ.)
6. *Dictionary of terms on general and social pedagogy*. Available at: <https://rus-general-social-pedagog-terms.slovaronline.com/487> (Accessed: 2 July 2023). (In Russ.)
7. Ivanova, V.P., Palagina, N.N. (2002) *Educational dictionary and personalities in age and pedagogical psychology*. Bishkek. (In Russ.)
8. Frolov, I.T. (2001) *Philosophical Dictionary*. M.: Republic. (In Russ.)
9. Koporulina, V.N., Smirnova, M.N., Gordeeva, N.O., Balabanova, L.M. (2003) *Psychological dictionary*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.)
10. Kocaspirova, G.M., Kocaspirov, A.Y. (2000) *Pedagogical Dictionary: for students of ped. educational institutions*. M.: Ed. center «Academy». (In Russ.)
11. *Sociological Encyclopedia*. Available at: <https://znachenie-slova.ru> (Accessed: 8 July 2023). (In Russ.)
12. *Cultural studies*. Dictionary reference. Available at: <http://cult-lib.ru/culturology.htm> (Accessed: 9 July 2023). (In Russ.)
13. Ananyev, B.G. (2016) *Man as a subject of knowledge*. 3rd ed. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
14. Bozhovich, L.I. (2008) *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
15. Kuzmina, N.V., Pozharsky, S.D., Pautova, L.E. (2008) *Akmeology of the quality of professional activity of a specialist: monograph*. St. Petersburg; Kolomna; Ryazan. (In Russ.)
16. Zagvyazinsky, V.I., Atakhanov, R. (2005) *Methodology and methods of psychological and pedagogical research: Study manual for students of higher ped. educational institutions*. 2nd ed. M.: Ed. center «Academy». (In Russ.)
17. Klimov, E.A. (2010) *Psychology of professional self-determination: Textbook*. M.: Ed. center «Academy». (In Russ.)
18. Ushinsky, K.D. (1974) *Issues of education*. Selected pedagogical works. Vol. 1. M.: Pedagogy. (In Russ.)
19. Nechaev, V.G., Bure, R.S., Zagik, L.V. (1983) *Education of a preschooler in labor*. M.: Enlightenment. (In Russ.)
20. Kozlova, S.A., Kulikova, T.A. (2004) *Preschool pedagogy. Textbook*. M.: Publishing Center «Academy». (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.07.2023; одобрена после рецензирования 23.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 27.07.2023; approved after reviewing on 23.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Савинова Алиса Евгеньевна**

Кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Севастопольский государственный университет, Севастополь

**Шерайзина Роза Моисеевна**

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

**Аверкин Владимир Николаевич**

Доктор педагогических наук, профессор, Новгородский молодежный центр, Великий Новгород

**Information about the authors:**

**Savinova Alisa Evgenevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of special pedagogy and psychology, Sevastopol State University, Sevastopol

**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

**Averkin Vladimir Nikolaevich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novgorod Youth Center, 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 37.013

doi: 10.54884/S181570410027996-0

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

*Валентина Анатольевна Степихова*

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия

walest@rambler.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия и средства повышения воспитательного потенциала урока, направленные на достижение личностных результатов образовательной деятельности в целях выполнения требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных образовательных программ. В статье представлены основные компоненты совместной деятельности субъектов образования на уроке, влияющие на их взаимную активность и продуктивное взаимодействие. К таким ресурсам, которые определяют целостность воспитывающего урока, в статье отнесены личностно-ориентированный подход, воспитательное пространство урока, общественный договор, ценностно-ориентированное общение; ценностно-смысловое согласование взаимодействия; информационная насыщенность современного урока, новые роли учителя и ученика на воспитывающем уроке; восприятие учителем урока как средства самовоспитания учащихся. Знание и владение учителем рассмотренными педагогическими средствами создают условия для повышения воспитательного потенциала урока, развивают у учителя способность и готовность работать с содержанием федеральных рабочих программ учебных предметов.

**Ключевые слова:** личностные результаты, воспитательная деятельность, воспитательный потенциал, личностно-ориентированный подход, воспитательное пространство урока, общественный договор, ценностно-ориентированное общение, ценностно-смысловое согласование взаимодействия.

**Для цитирования:** Степихова В. А. Реализация воспитательного потенциала урочной деятельности как ресурс достижения личностных результатов в соответствии с требованиями федеральных стандартов // Человек и образование. 2023. № 3. С. 150–160. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027996-0>.

Original article

## IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF CLASS ACTIVITIES AS A RESOURCE FOR ACHIEVING PERSONAL RESULTS REQUIRED BY FEDERAL STANDARDS OF EDUCATION

*Valentina A. Stepikhova*

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

walest@rambler.ru

**Abstract.** The article discusses the conditions and means of increasing the educational potential of a lesson, aimed at achieving personal results of educational activities in order to meet new requirements of the Federal

state educational standards and the federal educational programs. The article presents the main components of the joint activity of subjects of education in the classroom, influencing their activity and productive interaction. Among the resources, which define an educative lesson, the author lists a personality-oriented approach, an educational space of a lesson, a social contract, value-oriented communication; common values and understanding agreement; information saturation of the modern lesson, new roles of teachers and students in the developing lesson; the teacher's perception of the lesson as a means of self-education of students. The teacher's knowledge and possession of the discussed resources create conditions for the increasing the educational potential of a lesson, developing teachers' ability and readiness to work with the content of Federal education programs.

**Keywords:** personal results, educational activities, educational potential, personality-oriented approach, educational space of the lesson, social contract, value-oriented communication, value-semantic coordination of interaction.

**For citation:** Stepikhova V. A. Implementation of educational potential of class activities as a resource for achieving personal results required by Federal standards of education // *Man and Education*. 2023; 3: 150–160. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410027996-0>.

**Введение.** В статье рассматриваются возможные ресурсы повышения роли воспитательных функций урока в связи с переходом на федеральные рабочие программы учебных предметов обновленного ФГОС. Главной особенностью обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и федеральных основных образовательных программ (ФООП, ФОП) является ориентация учителя на принцип интеграции обучения и воспитания как в урочной, так и во внеурочной деятельности, и их неразрывная связь. В реализации предыдущего стандарта внимание педагогов было сосредоточено на образовательных результатах учащихся, а ФГОС третьего поколения, уточняя и конкретизируя содержание образовательных программ, нацеливают организации на интеграцию воспитательных влияний учителей разных предметов на процесс воспитания учащихся в урочной и внеурочной деятельности, на учет принципа единства обучения и воспитания, выражающегося в разработке реальных условий повышения воспитательного потенциала урочной деятельности, ориентированной на достижение личностных результатов учащихся.

До вступления в силу обновленных ФГОС примерная рабочая программа воспитания являлась методическим документом, определяющим комплекс основных характеристик воспитательной работы в организации. В условиях перехода всех школ России с 1 сентября 2023 года на федеральные образовательные программы [1; 2; 3] таким методическим ядром для перечисленных программ будут служить целевые ориентиры результатов воспитания в соответствии с направлениями воспитательной деятельности, указанными в федеральной рабочей программе воспитания, утвержденной ФГОС [2; часть 26.2.4]: гражданское, патриотическое, эстетическое, духовно-нравственное воспитание, физическое, трудовое

и экологическое, культура здорового образа жизни и эмоционального благополучия, воспитание ценности научного познания. Эти направления определяют содержание личностных результатов освоения обучающимися учебных предметов.

Таким образом, изучение содержания личностных результатов становится неотъемлемым звеном освоения педагогами обновленных требований к метапредметным результатам рабочих программ учебных предметов. Помочь учителям в их освоении может заместитель директора по воспитательной работе как специалист, знающий все три уровня содержания личностных результатов воспитания примерной рабочей программы воспитания.

**Результаты исследования.** Личностные результаты определяют единое поле смыслов, ценностей, целей деятельности всего коллектива. Рассмотрим это утверждение на примере статьи Федеральной рабочей программы воспитания для образовательных организаций [2; часть 26.2.3.3]: «Личностные результаты освоения обучающимися образовательных программ в общем виде включают:

- осознание российской гражданской идентичности;
- сформированность ценностей самостоятельности и инициативы;
- готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению;
- наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности;
- сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» [2].

Эти результаты в ФОП основного общего образования предстают уже в качестве требований к личностным результатам освоения обучающимися программ учебных предметов [2; часть 17.2],

что показывает единство и преемственность образовательного процесса общего образования, учитывающего конкретные характеристики каждого направления воспитания. Эти характеристики нацеливают учителя при разработке современного урока на учет и постановку воспитательных задач образовательной деятельности, соответствующих личностным результатам федеральных рабочих программ всех уровней.

Урок осуществляется в условиях реального пространства класса, школы, окружающей социальной среды. Повышение роли воспитательных функций урока при переходе на обновленные программы непосредственно связано с пониманием учителем *воспитательного потенциала урока и уровнем освоения личностных результатов* федеральных рабочих программ учебных предметов.

В словаре по социальной педагогике понятие «*потенциал*» раскрывается как наличие внутренней возможности к росту, развитию и совершенствованию у человека, объекта, процесса или явления. *Социально-педагогический потенциал* — возможности отдельного лица, группы, общества и государства, среды и учителя в воспитании человека [4, с. 208].

Понятие «*воспитательный потенциал*» определяет педагогические возможности совокупности условий и средств (объекта, процесса, личности или явления), отражает правила и нормы поведения, способности к построению взаимоотношений с другими людьми, навыки принятия осознанных решений.

*Воспитательный потенциал урока* — это определенная целостность социально-психологических факторов, обуславливающих позицию школьника как субъекта познания, деятельности, общения, права, творчества, саморазвития.

В современных условиях к педагогическим возможностям реализации воспитательного потенциала урочной и внеурочной деятельности в контексте ФГОС необходимо отнести такие факторы, как:

1) потенциал федеральной рабочей программы воспитания, определившей *содержание личностных результатов* освоения обучающимися федеральных рабочих программ учебных предметов, необходимость изучения и знания *нормативных документов* [2; п. 26.2.5.3];

2) *возможности воспитательной деятельности*, осуществляемой в процессе урока, которая в Педагогическом словаре определяется как «...целенаправленное преобразование педагогом *всей совокупности воспитательных влияний* на воспитанника». Воспитательная деятельность предполагает взаимную активность субъектов взаимодействия: воспитателя, воспитуемого, коллектива. Ее продуктивность зависит от того, как воспитатель и воспитанники воспринимают друг друга, какие при этом испытывают чувства, как они взаимодействуют. Воспитательная

деятельность, несмотря на наличие механизмов контроля со стороны государства и общества, достаточно автономна, поэтому *особую значимость приобретает личность воспитателя*, ориентированного на личность воспитанника [5, с. 77–78].

Для решения новых задач от учителя потребуется не только освоение содержания личностных результатов, но и пересмотр подходов и методов работы в организации как активной познавательной, так и воспитательной деятельности.

1. **Первым и главным условием** достижения личностных результатов является реализация *личностно-ориентированного подхода*, который утверждает, что усвоение любого компонента содержания образования развивает все сферы личностных функций учащихся в таких его проявлениях, как эмоции, ценности-цели, трудовые действия, поведение, направленность, установки, решения, в том числе и «скрытое содержание образования» в укладе всей школьной жизни (А. Н. Тубельский) [6, с. 95–104]. В условиях обновленных ФГОС личностно-ориентированный подход приобретает особое значение наряду с системно-деятельностным и компетентностным подходами, определяя гуманистическую позицию педагога. Ее основу, согласно идее В. В. Серикова, создает готовность учителя к организации личностно-развивающего обучения, осознаваемого как *событие в жизни личности*, дающее ей целостный опыт. Событие — это знание, усвоенное в диалоге, в межличностном общении с другими детьми и в совместной деятельности с учителем, где личностный опыт обучающихся, внутренний личностный мир педагога также становятся частью содержания образования [7]. Личностно-ориентированное образование направлено на развитие потенциальных возможностей учащихся, на их свободное самовыражение. Оно снимает противоречие между требованиями стандарта как социального заказа общества и условиями свободного воспитания в совместном с обучающимися построении такого содержания образования, в котором учитываются задачи обеих сторон благодаря принципам личностного подхода: учет индивидуальности ребенка, формирование доверительных отношений, развитие субъектности личности, ответственность выбора, творчество и самоактуализация [7]. Пример такого личностного результата представлен в рабочей программе по истории в 11 классе [3, часть 122.9.3], где выпускник показан как самоорганизующаяся личность, обладающая способностью занимать определенную позицию, благодаря развитию личностных результатов, эмоционального интеллекта и предметных знаний; становится субъектом собственной жизни и событийности с другими личностями, проявлять надситуативную активность, находиться в диалоге с миром,

реализовывать себя в поступке. *Интегративный характер личностно-ориентированного подхода обеспечивает развитие личностных результатов всех направлений воспитания, самостоятельности и самоопределения обучаемого* [8].

2. **Вторым важным фактором** достижения личностных результатов воспитания является *воспитательное пространство урока*. Смысловый объем понятия обусловил выбор из множества определенных трактовок Н. Л. Селивановой, наиболее отвечающей исследуемой теме. В своей работе, ссылаясь на авторство Д. В. Григорьева, Н. Л. Селиванова трактует воспитательное пространство как «*динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий*, создаваемую усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающую интегрированным условием личностного развития человека — и взрослого, и ребенка» [9, с. 36–39]. «Динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий» возникает, когда учение в жизни детей на уроке превращается в важное для них социальное явление в контексте образовательной ситуации, где происходит встреча ученика и учителя в пространстве коммуникации «Я – Другой», личностно значимая Встреча взрослого и ребенка не для одного человека, а для целого класса, развивающая, целенаправленная и ценностно-ориентированная, которая и воспринимается сознанием детей как событие и становится событием во внешнем и внутреннем планах.

Только через выражение эмоционально-ценностного отношения личности к миру, к Другому, к себе возможно создание воспитательного пространства урока, главной дидактической *воспитательной единицей которого становятся значения и смыслы, ценности*, порождаемые здесь и сейчас и переходящие в структуру личности. Поэтому так значима всегда, особенно сегодня, роль эмоционального интеллекта самого учителя как обязательного условия диалогического общения и воспитания социальных начал в растущем человеке. «В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, — замечал Л. С. Выготский, — он может стать и тем, и другим, и третьим. *Воспитание ... из человека как биотипа ... формирует человека как социотипа*» [10, с. 67]. Проведение учащимися большей части своей школьной жизни в процессе урочной деятельности должно сопровождаться интересом, вдохновением, упорным трудом и ценностным общением.

В. Н. Мясищев писал, что система общественных отношений, в которые оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его *субъективные отношения ко всем сторонам действительности*. «Воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. В этом двустороннем процессе

воспитатель может обнаруживать требовательное, снисходительное, любовное, неприязненное, внимательное, пренебрежительное и справедливое или пристрастное и тому подобное отношение к ученику, а ученик — отвечать ему уважением, любовью, боязнью, враждебностью, недоверием, скрытностью, откровенностью, искренним или показным отношением. Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляет результат взаимодействия» [11, с. 214]. В. Н. Мясищев утверждает, что складывающаяся система отношений человека к окружающему миру и к самому себе становится наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем темперамент, характер и способности [11]. Это положение теории личности имеет значение методологического указания на значимость системы отношений, поскольку они определяют человеческое в человеке.

3. **Общественный договор — важный элемент воспитательного пространства**. А. В. Мудрик говорил о *воспитании* как одной из сфер *относительно контролируемой социализации*, которая в этом случае приобретает характер *интеграции институциональных и личностных ресурсов* в целях эффективной позитивной социализации ребенка [12]. Институциональные ресурсы представлены в школе нормативными документами. Личностные ресурсы — это учителя, обучающиеся и родители, которые незримо присутствуют на уроке, — то есть все главные субъекты деятельности в образовательном пространстве урока, которые своим взаимодействием создают «динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий». Успешная интеграция этих ресурсов — правил школьной жизни и стремления школьников к свободе — будет способствовать повышению воспитательного потенциала урока, если заключен договор о сотрудничестве между всеми сторонами образовательного процесса, созданы локальные акты о внутренних нормах и требованиях, известных родителям и детям, изучены интересы и потребности всех участников отношений, в том числе и партнеров, с учетом программ внеурочной деятельности и программ по формированию универсальных учебных действий (УУД). Выстраивание в школе отношений сотрудничества создает благоприятный уклад школьной жизни, который переносится и на урок, изначально делая его воспитывающим и поддерживающим деятельную творческую атмосферу, которая вдохновляет и радует, потому что отлична от других (рутинных форм жизни), так как побуждает самих детей искать необычные подходы к уроку.

4. **Ценностно-ориентированное общение — основа воспитывающего урока**. Ценностно-ориентированное общение — это диалоговое

взаимодействие учителя и обучающихся в организованных видах различной совместной деятельности, ориентированной на выявление и удовлетворение личностных особенностей, потребностей и способностей детей и воспитание у них новых ценностных ориентиров. Актуальность диалога определяется тем, что в новых образовательных стандартах диалогу отводится значительное место, так как в учебной деятельности диалог — не только форма общения, но и метод обучения, использующий все формы интерактивного взаимодействия. Диалог:

— позволяет обучающимся реализовать свои потребности в понимании друг друга и осознании собственной уникальности, неповторимости;

— выявляет ценностно-смысловые позиции обучающихся, образует деятельность по самоизменению личности обучающихся;

— создает сферу субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, устанавливает ценностно-ориентированное единство, становится источником личностного опыта.

Диалог рождает особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе к внутреннему миру каждого его участника, его потребностям и интересам, на равенстве позиций в общении, способствующих более глубокому пониманию информации, активному поиску смыслов, определению системы индивидуальных ценностных ориентаций и самовыражению личности. Это подлинный и единственный способ *самоосуществления* человека, основанный на эмоциональной открытости и доверии к Другому, принятии его как ценности в свой внутренний мир. Заинтересованность в значимом Другом, его знаниях, опыте, ярких качествах, положительной оценке и уважении способствует вовлечению школьников в процесс диалогического общения, в ходе которого устанавливаются не только субъект-субъектные отношения, но и *формируется потребность в самопознании и самооценке*, необходимых для достижения личностных результатов [13].

**5. Ценностно-смысловое согласование взаимодействия — основа обеспечения воспитательного потенциала урока.** По исследованиям ученых, современный школьник как ребенок информационного века менее эмоционален (поэтому так важно развитие эмоционального интеллекта), более прагматичен, гиперактивен, живет в виртуальной реальности, по-другому воспринимает окружающий мир, с трудом концентрируется, обладает повышенной возбудимостью, тревожностью, агрессией и при этом повышенной потребностью к восприятию информации [14].

*Смысловая ориентация* ребенка становится источником и побудителем развития смысловой сферы личности, и ее развитие возможно только при условии удовлетворения духовных потребностей

ребенка: потребности в самопознании, развитии своих возможностей в творчестве, созидании чего-то нового. Только при условии *понимания и принятия* ребенком *смысла текста, поступка или действия*, он будет его выполнять. Главный вопрос современных детей: «зачем?», а не «почему?», и система отношений строится на основе доверия и понимания, доминируя над знаниями и потребностью их приобрести. Н. А. Горлова отмечает, что «смысловая сфера личности — это иерархически и структурно организованная система, развитие которой опосредовано социальными общностями и связано с осознанием смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним» [14, с. 30]. В комплексном развитии трех ее зон: *личностный смысл* — «я в этом мире»; *жизненный смысл* — «мир вокруг меня»; и смысловые структуры личности — *ведущие и значимые для каждого возраста виды деятельности*, — происходит развитие деятельной природы ребенка и формирование смысловой сферы личности ребенка, которая управляет развитием других четырех сфер: тела — энергетический план развития, души — эмоциональный, разума — ментальный и духа — волевой [14].

А. Н. Леонтьевым *понятие о смысле* рассматривается как одна из наиболее тонких личностных функций сознания человека, отражающая «соединение двух видов чувственности: чувственные впечатления внешней реальности, в которой протекает его деятельность, и формы чувственного переживания ее мотивов, удовлетворения или неудовлетворения скрывающихся за ними потребностей» [15, с. 183]. То есть, внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения (представления, понятия, идеи) с реальностью объективного мира, а личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами, что и создает «*пристрастность* человеческого сознания, поскольку значения реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла — этого для-себя-бытия конкретного субъекта, что может порождать в человеке состояние внутреннего драматизма, за которым скрывается конфликт мотивов-целей, драматизм его реальной жизни как выражение несовпадения личностных смыслов и "равнодушных" к нему значений» [15, с. 185].

Этот тезис ученого важен для процесса определения и понимания учителем реальных причин неучастия, неуспешности детей на уроках в учебной деятельности как внешнего проявления того внутреннего противоречия, которое они, скрыто или явно, переживают, испытывают, чтобы суметь психологически и педагогически корректно (индивидуально) помочь ребенку осознать личностные, жизненные и деятельностные смыслы его затруднений для совместного разрешения конфликта. Опытные

учителя умеют найти путь к взаимодействию с такими учащимися, улучшая отношения со всем классом.

Организовать ценностное интерактивное общение на уроке с учетом индивидуальных особенностей, личностных различий обучающихся учителю помогает педагогическое знание уровней усвоения ценностей детьми, а именно: знание о ценностях; знание и принятие ценностей как необходимости; эмоционально-чувственное принятие ценности; эмоциональное приятие и осознанность значимости ценностей. Этот подход дает возможность определять уровень подготовленности детей, их инициативы и желания участвовать в выборе и обсуждении тем духовно-нравственного содержания на уроке, в процессе которого ценности и смыслы не навязываются, а открываются и принимаются детьми.

Личностные результаты планируются не только учителями, но и самими детьми в соответствии с их личными задачами и проблемами, о которых учитель может даже не знать, но всегда должен поддержать ответственный выбор ребенка. Неотъемлемая составляющая диалога на личностно-ориентированном уроке — рефлексия. Ее ценность важна для детей на любом этапе урока: вслушиваясь в высказывания, понимая чувства и переживания друг друга, они взрослеют, осознавая глубину смыслов и ценя искренность одноклассников. Такие условия создают возможность оценить урок вместе с детьми и с воспитательной точки зрения. Важен анализ учителя и самих детей, их самоанализ с применением нравственных критериев достижения личностных результатов: цели, успехов или неудач, открытий, появления новых взглядов, изменения в отношениях с миром и др.

**6. Информационная насыщенность современного урока.** Образовательный контент урока обогащается в урочной деятельности мультимедийным контентом (презентации, аудио-, видеоматериалы на интерактивной доске или планшете, учебно-игровые платформы, технологии виртуальной реальности и др.).

Разнообразие ресурсов мультимедиаурока оживляет его содержание: обсуждение исторических событий и школьных проблем, чрезвычайных ситуаций и значимых для учащихся тем: красоты, дружбы, любви, человечности, патриотизма, трудолюбия, ценности знания, экологии и других, активизирует развитие интеллектуальной и эмоционально-ценностной сфер, чувств и переживаний детей. Психологический механизм, задействованный в ситуационно-событийном обсуждении, ориентирован на развитие сферы смыслов и отношений личности и, как было отмечено, является источником ее личностного опыта, представленного в сознании, согласно А. Н. Леонтьеву, в трех основных субъективных формах: аффективной — отражает

эмоциональные личностно значимые переживания; вербальной — воплощает личностный смысл в определенной системе значений через осознание конкретной деятельности, включающей анализ эмоциональных проявлений и результатов деятельности; и визуальной — фиксирует образы памяти, представления, идеи, понятия. Но это «не плоскость, даже не емкость, заполненная образами и процессами, — пишет А. Н. Леонтьев. — Это и не связи отдельных "единиц" сознания, а внутреннее их движение, включенное в общее движение деятельности, осуществляющей реальную жизнь индивида в обществе. Деятельность и составляет субстанцию сознания» [15, с. 185]. Именно ее организует учитель.

Воспитательный потенциал современного урока обогащается *формами деятельности*, расширяющими смысловую сферу обучающихся: игры, беседы, дискуссии, викторины, квесты, групповая работа, проектирование, кейсы, элементы театрализации, анализ ситуаций, решение проблем и т.п. Одной из распространенных форм работы является конструирование учебной ситуации, которая включает в себя следующие этапы: выявление субъектного опыта учащихся, работа с ним на уроке; применение диалога, обеспечивающего субъектно-смысловое общение; рефлексия и самореализация на уроке, направленные на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Так, О. Б. Даутова предлагает следующие жанры [16, с. 79–80]:

- *ситуация-проблема* — прототип реальной проблемы, требующей оперативного решения, с помощью которой можно вырабатывать умения по поиску оптимального решения;
- *ситуация-иллюстрация* — прототип реальной ситуации, которая включается в качестве факта в содержание обучения, ситуация, представленная средствами ИКТ, вырабатывает умение визуализировать информацию для нахождения простого способа ее решения;
- *ситуация-оценка* — прототип реальной ситуации с готовым предполагаемым решением, которое следует оценить, после чего предложить свое адекватное решение, и другие.

Уровень самостоятельности участия в такой деятельности возрастает по мере взросления ребенка. Обращение к личному опыту ученика, к его увлечениям, интересам всегда находит живой отклик и повышает интерес участников к взаимодействию с учителем и одноклассниками. Роль педагога заключается в управлении событийностью как инструментом воздействия. Открытие нового знания объединяет учителя и учащихся единым ценностным смыслом понимания ситуации, воспитательный потенциал которой создается не только непосредственными отношениями, но также всем контекстом

урока, позитивно влияющим на личность и ее духовное развитие. Нужно учитывать, что деятельность педагога на данном этапе также носит ситуативный характер и предполагает его готовность решать *ситуативно* возникающие задачи, инициировать вопросы учащихся, принимать их ответы, чтобы к ним вернуться в конце урока для оценки их достоверности, создавать атмосферу открытости и доверия, которая способствует их самовыражению, самоопределению на основе обретенного или глубоко пережитого личного смысла.

**7. Новые роли учителя на воспитывающем уроке.** Новые роли учителя обусловлены реализацией принципа личностно-ориентированного подхода в субъект-субъектном и ценностно-смысловом взаимодействии с детьми, определяющем такие компетенции, как наличие собственной позиции, умение брать на себя ответственность, быть интересным детям, организовывать совместную деятельность. В зависимости от задач урока и выбранной технологии, основанной на конкретной педагогической философии, современный учитель выполняет на уроке сегодня множество ролей: образовательного технолога, тьютора, модератора дискуссии, организатора коллективного творческого дела (КТД), проектировщика, лидера, психолога и др. Еще в 80-е годы ученый, педагог и просветитель Ю. М. Лотман в беседах со студентами о воспитании души, об учителе двадцать первого века призывал их работать для будущего, в котором учитель сможет соединить в себе ученого и психолога, культуру и порядочность [17, с. 180]. Такой педагог, говорил он, умеет думать и умеет научить детей думать, и предостерегал педагогов «от разделения детей на талантливых и “неспособных”, в которых вовремя не смогли разглядеть талант и которые часто совсем не жертва природы, а жертва неумелости, нечуткости, просто некультурности того или иного учителя» [17, с. 163]. Он призывал уважать своеобразие, не пресекать его, не уравнивать детей еще в школе.

От подобного взгляда на ребенка учителя отучает такая многофункциональная технология, как педагогическая мастерская, которая обращена к личности как целостной системе и которая организует познавательный процесс как некую целостность, развивающуюся во времени и пространстве «здесь и сейчас». Это интегративное качество мастерской обусловлено одновременной реализацией в ней нескольких подходов: системного, личностно-ориентированного, деятельностного, рефлексивного и аксиологического. Основные педагогические принципы и правила ведения мастерской отвечают целям личностно-ориентированного образования: признание таланта и способностей каждого ребенка; дискомфорт неопределенности на разных этапах

работы как условие развития потребности у детей в собственных творческих решениях; взаимное доверие, ценностно-смысловое равенство всех участников, право учащихся на ошибку; установление совместных правил участия в мастерской, принятие любого результата деятельности детей с последующим его анализом; их внутренняя свобода, вера в себя и понимание своей уникальности, педагогический и личностный смысл деятельности в мастерской — самооценка и самовоспитание учащихся.

Воспитательные эффекты деятельности учащихся в педагогических мастерских подтверждают идеи школы труда В. А. Сухомлинского, заявлявшего, что становление определяющих черт духовной жизни в годы отрочества невозможно без самоутверждения в умственном труде, углубленном познании мира, самого себя и самовоспитания. Он не представлял гармоничное развитие личности без переживания одухотворения трудом, без ощущения гордости человека за то, что он создает. Именно в труде человек утверждает себя как гражданин, переживает чувство гражданского достоинства. Но при этом «гражданское должно быть не в звонкой фразе, а в душе как одно из важнейших правил трудового... и эмоционально-эстетического воспитания, дающего чувство красоты труда, творчества, познания» [18, с. 525–526].

**8. Личностно-ориентированный урок — это средство самовоспитания учащихся.** Рассматривая психологические вопросы сознательности учения, А. Н. Леонтьев цитирует Н. А. Добролюбова: «Настоящее образование — это такое образование, которое заставляет определить свое отношение ко всему окружающему... и делает человека нравственным не по привычке, а по сознанию» [19, с. 349]. Автор утверждает, что сознание должно быть понято как отношение, как направленность, потому что оно «не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения, и даже не все эти процессы, вместе взятые, плюс эмоциональные переживания» [19, с. 348]. Отношение — главное, что характеризует сознание, в том числе и отношение к себе. Психологическая проблема возникает, когда требуется *различение знаний о себе и осознание себя*, своего «я», которое есть результат, продукт становления человека как личности. Осознание своего «я» связано с осознанием человеком себя в системе общественных отношений, с включением себя в общую систему взаимосвязей людей в обществе, что позволяет ему обретать и проявлять в ней силы своего действия. Проживание такой реальности А. Н. Леонтьев называет «проблемой высокого жизненного значения, венчающей психологию личности» [15, с. 228].

Самовоспитание на уроке обуславливается созданными учителем возможностями познания учащимися самих себя, своих связей и отношений,

сознательного отношения к изучению учебного предмета и содержанию личностных результатов как требований нового стандарта. Знание учителем личностной направленности обучающихся класса: стремлений, интересов, идеалов, жизненных позиций и целей, способностей — с одной стороны, и создание условий для самоосознания детьми мотивов и результатов совместной деятельности, с другой, способствует процессу саморефлексии, которая сопровождает учащихся в любом интерактивном взаимодействии при построении своего образа Я.

Концепция образа Я рождается из множества частных образов Я: интеллектуальное, социально-ролевое, идеально-экзистенциальное, телесное, психологическое — в процессе социального взаимодействия и самопознания, что дает учащимся ощущение самоидентичности и идентичности. В такой образовательной ситуации возникает возможность признания и присвоения учащимися различных социальных ролей в классе, которыми дети гордятся как наградой за проявленные способности. В этом процессе самовыражения, самоопределения они находят себя в роли ассистента учителя, лаборанта-помощника на практических занятиях; наставника для детей, нуждающихся в помощи; художника дизайн-группы, оформителя сменных выставок по изучаемым темам; специалиста по подбору медиаматериалов к уроку; поэта; летописца; математика; организатора познавательных игр на уроке, мастера по созданию тематических презентаций, видеороликов; исследователя «недр» интернета для задач урока и др. Во всех творческих занятиях и ролевых увлечениях важно не забыть о процедуре поощрения и разработанных с детьми знаках отличия «за труд для всего класса». В классе всегда можно найти нужных «специалистов» при творческом подходе к выявлению детских инициатив и способностей, где успех решают юмор и вера в силы ребенка. Такой подход формирует и развивает у учащихся навыки самостоятельности, самоорганизации и самоопределения.

**Заключение.** Повышение воспитательного потенциала урочной деятельности за счет применения учителем новых знаний и современных методов обучения, как показывает практика, более успешно происходит при следующих условиях:

1. Усиление значимости личностно-ориентированного подхода с учетом индивидуальных, личностных особенностей обучающихся.

2. Осознанная постановка воспитательных целей урока на основе содержания личностных результатов федеральных образовательных программ в соответствии с целями, содержанием и методами урока, а также — с особенностями класса и его участием в деятельности.

3. Создание (разработка) образовательных ситуаций, в которых факторами развития личности становится сама личность обучающегося, ее внутренняя позиция, ее самосознание как система уникальных отношений человека с миром.

4. Мотивированное включение воспитывающих ситуаций в процесс организации урочной деятельности в контексте ценностно-ориентированного общения, обеспечивающего системность и целостность воспитательного влияния учителя.

5. Создание условий развития внутренней позиции ребенка на каждой ступени возрастного становления как фактора дальнейшего развития личности.

6. Воспитание у учащихся ценностного отношения к содержанию личностных результатов как к инструменту самовоспитания и обеспечения максимального уровня развития личности через определение исходного уровня развития, оценки динамики и пути продвижения.

Главной и современной остается мысль о том, что «стандарты, если можно так выразиться, *опрокинуты в будущее*, и это не может не побуждать учителя к саморазвитию» [20, с. 24]. Способность и готовность учителя осуществлять педагогическую рефлексию результатов своего труда (возможно и с привлечением детей) становятся условием признания урока основной движущей силой в развитии ребенка как индивидуальности; понимания того, что воспитательная деятельность на уроке — это духовная основа образовательного процесса, обеспечивающая высокий уровень педагогического общения, этики, нравственности, культуры, профессионализма и ответственности. Личностные результаты федеральных предметных программ — ориентир реализации задач государственной политики в области воспитания не только педагогами, но и родителями и обществом в целом.

**Список источников**

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 04.09.2023).
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» [п. 26; 26.2.4.]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655> (дата обращения: 04.09.2023).
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (зарегистрирован 12.07.2023 № 74228) [п. 122.9.3.]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017?index=2> (дата обращения: 04.09.2023).
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов. М.: Российский государственный социальный университет, 2016. 364 с.
5. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
6. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под общ. ред. А. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, 2019. 440 с.
7. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. 2007. № 10. С. 3–12.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
9. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве. 2007. URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191501007&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191501007&archive=&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 04.09.2023).
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
11. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Медицина, 1960. 426 с.
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
13. Степихова В.А. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога / Диалог в образовании. Сб. материалов конференции. СПб.: СПбГУ. Издательство СПб философского общества, 2002. С. 235–238.
14. Горлова Н.А. Смысловая сфера современного ребенка как основа профилактики, коррекции и развития // Специальное образование. 2013. № 2(30). С. 19–32.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 94–232.
16. Даутова О.Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. СПб.: КАРО, 2016. С. 79–80.
17. Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб.: Искусство-СПб, 2005. 624 с.
18. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1973. С. 267–538.
19. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 348–381.
20. Поташник М.М., Левит М.В. Анализ и оценка стандартов: как помочь учителю с ними работать // Народное образование. 2014. №7 (1440). С. 20–25.

### References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education". Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (Accessed: 04 September 2023). (In Russ.)
2. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 16, 2022 No. 993 "On approval of the federal educational program of basic general education." Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655> (Accessed: 04 September 2023). (In Russ.)
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023 No. 371 "On approval of the federal educational program of secondary general education". Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017?index=2> (Accessed: 04 September 2023). (In Russ.)
4. Mardakhaev, L.V. (2016) *Social pedagogy: brief dictionary of concepts and terms*. M.: Russian State Social University. (In Russ.)
5. Zagvyazinsky, V.I., Zakirova, A.F. (eds.) (2008) *Pedagogical dictionary: textbook for students of higher educational institutions*. M.: Publishing center "Academy". (In Russ.)
6. Tubelsky, A.N. (2019) *School of the future, built together with children*. Rusakov, A. (ed.). St. Petersburg: Educational projects. (In Russ.)
7. Serikov, V.V. (2007) Education developing personality: myths and reality. *Pedagogy*, no. 10, pp. 3–10. (in Russ.)
8. Serikov, V.V. (1992) *Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems*. M.: Publishing corporation "Logos". (In Russ.)
9. Selivanova, N.L. (2007) *Modern ideas about the educational space*. Available at: [https://portalu.s.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191501007&archive=&start\\_from=&ucat=&](https://portalu.s.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191501007&archive=&start_from=&ucat=&) (Accessed: 04 September 2023). (In Russ.)
10. Vygotsky, L.S. *Pedagogical psychology. Short course*. M.: Worker of Education, 1926. (In Russ.)
11. Myasishchev, V.N. (1960) *Personality and neuroses*. Leningrad: Medicine. (In Russ.)
12. Mudrik, A.V. (2000) *Social pedagogy: Textbook for students of pedagogical universities*. Slashtenin, V.A. (ed.). 3rd ed., revised. M.: Publishing center "Academy". (In Russ.)
13. Stepikhova, V.A. (2002) Dialogue as a form of teacher's reflexive activity. *Dialogue in education. Collection of conference materials*. St. Petersburg: SPb. State University. Publishing House of SPb Philosophical Society, pp. 235–238. (In Russ.)
14. Gorlova, N.A. (2013) Sphere of meanings of a modern child as a basis for prophylaxis, correction and development. *Special Education*, no. 2(30), pp. 19–32. (In Russ.)
15. Leontyev, A.N. (1983) *Activity. Consciousness. Personality. Selected psychological works: in 2 volumes*. Vol. 2. M.: Pedagogika, pp. 94–232. (In Russ.)
16. Dautova, O.B. (2016) *Designing the educational and cognitive activity of a schoolchild in the classroom under the conditions of the Federal State Educational Standard*. St. Petersburg: KARO. (In Russ.)
17. Lotman, Yu.M. (2005) *Education of the soul*. St. Petersburg: Art-SPb. (In Russ.)
18. Sukhomlinsky, V.A. (1973) *The birth of a citizen. Selected pedagogical works: in 3 volumes*. Vol. 1. M.: Pedagogika, pp. 267–538. (In Russ.)
19. Leontiev, A.N. (1983) *Psychological issues of the consciousness of learning. Selected psychological works: in 2 volumes*. Vol. 1. M.: Pedagogika, pp. 348–381. (In Russ.)
20. Potashnik, M.M., Levit, M.V. (2014) Analysis and evaluation of standards: how to help the teacher work with them. *Public Education*, no. 7 (1440), pp. 20–25. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.08.2023; одобрена после рецензирования 12.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 16.08.2023; approved after reviewing on 12.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторе:**

**Степихова Валентина Анатольевна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования СПб АППО, Санкт-Петербург

**Information about the author:**

**Stepikhova Valentina Anatolievna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg



Научная статья

УДК 37.032

doi: 10.54884/S181570410028089-2

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОРА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Юлия Анатольевна Лях<sup>1</sup>, Сергей Владимирович Усков<sup>2</sup>,  
Марина Викторовна Александрова<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия

<sup>1,2</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

<sup>3</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

<sup>✉</sup> pani.lyah@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1810-0689>

<sup>2</sup> sv.uskov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0001-7819-4114>

<sup>3</sup> Marina.Aleksandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1745-4730>

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются понятия «социализация» и «педагогическое общение» в их взаимосвязи и взаимообусловленности. В современном мире становится важной диалогизация отношений. Использование продуктивного стиля взаимодействия — один из решающих факторов социализации школьника. Выявлена и обоснована необходимость отнесения педагогического общения к одному из важнейших факторов социализации старшеклассников. Для повышения уровня социализированности подростков нужен благоприятный климат в школе и классе на уроках и во внеурочной деятельности. Педагогическое общение в этом контексте является фактором социализации школьников, обеспечивая их учебную и внеучебную мотивацию к участию в конкурсах, олимпиадах, кружках и др., что будет способствовать повышению самооценки у ребят, возможности их творческой самореализации. В статье обосновывается целесообразность применения оптимального стиля педагогического общения «союз». Приведены результаты диагностики педагогов и обучающихся.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, социализация, подростки, школьники, образовательный процесс.

**Для цитирования:** Лях Ю. А., Усков С. В., Александрова М. В. Исследование педагогического общения как фактора социализации старшеклассников // Человек и образование. 2023. № 3. С. 161–167. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028089-2>.

Original article

## STUDY OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Yulia A. Lyakh<sup>1</sup>, Sergey V. Uskov<sup>2</sup>, Marina V. Alexandrova<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

<sup>1,2</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

<sup>3</sup> Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

<sup>✉</sup> pani.lyah@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1810-0689>

<sup>2</sup> sv.uskov@mpgu.su, <https://orcid.org/0000-0001-7819-4114>

<sup>3</sup> Marina.Aleksandrova@novsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1745-4730>

**Abstract.** This article discusses the concepts of "socialization" and "pedagogical communication" in their interrelation and interdependence. In the modern world, the dialogization of relations is becoming important. The use of a productive style of interaction is one of the decisive factors of schoolchildren socialization. The necessity of attributing pedagogical communication to an important component of the factors of socialization of high school students has been identified and justified, and in order for socialization to become higher among adolescents, a favorable climate in school and classroom in lessons and extracurricular activities is needed. Pedagogical communication in this context is a factor of socialization of schoolchildren, providing their academic and extracurricular motivation to participate in competitions, Olympiads, clubs, etc., which will help to increase self-esteem among schoolchildren, the possibility of creative self-realization. The article substantiates the expediency of using the optimal style of pedagogical communication such as "Union". The results of diagnostics of teachers and schoolchildren are presented.

**Keywords:** pedagogical communication, socialization, teenagers, schoolchildren, educational process.

**For citation:** Lyakh Yu. A., Uskov S. V., Alexandrova M. V. Study of pedagogical communication as a factor of socialization of high school students // *Man and Education*. 2023; (3): 161–167. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028089-2>.

**Введение.** Социализация является актуальным объектом социологического, этнографического и педагогического исследования. При этом на современном этапе развития общества активизируется интерес к проблеме социализации ученых и педагогов. Социализация — один из процессов, который необходим для нормального функционирования и развития общества, когда усложняется социальная структура, усиливаются противоречивые и конфликтующие социализирующие воздействия на личность, происходит качественный сдвиг в развитии идей образования и воспитания, переход к поиску принципиально новых решений актуальных педагогических задач.

Социальный заказ государства и общества, отраженный в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], ориентирует школу не только на образование, но и на формирование человека и гражданина, подготовленного к жизни в социуме.

Исходя из определения понятия «социализация», предложенного Г. М. Андреевой, социализация — это «процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоения им социальных влияний, приобщение его к системе социальных связей» [2, с. 335]. В данном определении акцент делается на «целенаправленность, планомерность процесса воздействия» [2, с. 337]. Осуществление такого воздействия возможно в процессе педагогического общения, обеспечивающего наилучшие условия для формирования личности, творческого характера учебной и внеучебной деятельности, позволяющих максимально использовать в учебном процессе особенности социальной среды и социальных связей.

**Методы исследования.** Теоретической основой исследования стали научные материалы по социализации личности и педагогическому общению. Основные методы: анализ и структурирование

эмпирических данных, обработка результатов методами математической статистики.

**Обзор литературы.** Особое место в социализации личности отводится подростковому периоду. Поскольку в этом возрасте участие родителей в развитии личности значительно уменьшается, подростки предоставлены сами себе в дальнейшем формировании социального поведения, в процессе которого общение играет важную роль. В старших классах развитие социальной компетенции связано с приобретением новых друзей и сохранением старых в ходе коммуникативного взаимодействия, в том числе группового общения. Поскольку именно в группе подростки социализируются, вбирая в себя общечеловеческие ценности в эмоционально закрепленной форме, особую роль в эффективной социализации играет педагогическое общение.

Проблемы и перспективы социализации молодежи рассматривал в своем исследовании А. Н. Тесленко. Автор отметил, что общество должно заботиться о здоровье детей и молодежи, и забота должна быть целенаправленной. Будущее нашего общества за физически и психически здоровыми людьми, что невозможно без эффективной социализации [3].

Н. Н. Суртаева пишет, что на ранних этапах существования какого-либо общества, а также в сохранившихся ранних обществах воспитание и стихийная социализация слиты воедино, нераздельны. Воспитание принимает относительно автономный характер в процессе социализации на конкретной ступени развития каждого общества, когда оно обретает такой уровень сложности, что появляется потребность в особой деятельности по подготовке новых поколений к жизни в социуме [4].

Таким образом, социализация является сложным и многогранным процессом формирования и развития личности, происходящим в условиях

воздействия социальной среды при взаимодействии с другими членами общества в целом с целью воспитания молодежи. Социализация помогает человеку общаться с другими людьми, стать полноправным членом общества, который может выполнять гражданские и трудовые функции.

Важную роль в успешной социализации играет процесс общения. Рассмотрим педагогическое общение как условие социализации. О. В. Карчава, рассматривая в своем исследовании этапы развития исследований по педагогическому общению, раскрыла их особенности и роль в истории педагогики и психологии [5].

Особенностью педагогического общения является такое организованное взаимодействие учителя и ученика, которое предполагает не только передачу учебных знаний, но и помощь в становлении ребенка как личности, как активного гражданина, субъекта учебно-воспитательного процесса [6]. Эта система помогает учителю и ученику активно взаимодействовать при помощи средств коммуникации в процессе общения, а именно: обмениваться учебной, научной и воспитательной информацией [7].

В процессе педагогического общения именно учитель является инициатором и организатором, организуя процесс и управляя им. При этом ученые отмечают важность воспитательных и наставнических функций общения учителя и ученика. Оптимальным можно назвать такое педагогическое общение, где учитель, общаясь на уроках или во внеурочное время с учеником, достигает оптимальных условий для того, чтобы учеников мотивировать и помогать им развиваться в учебной деятельности максимально творчески [8].

Организованное таким образом педагогическое общение способствует созданию благоприятного климата, хорошего эмоционального контакта с учениками, минимизации психологических барьеров. Важным в организации педагогического общения является не только учет личностных особенностей учителя, но и использование их для повышения активности, мотивации и осознанности учеников [7; 9; 10].

При этом стиль педагогического общения может способствовать формированию у школьников активной, самостоятельной позиции и развитию их способности к сотрудничеству и коммуникации с другими людьми. А. П. Норден, С. В. Леженина и К. Р. Исмагилов отмечают, что стиль педагогического общения является важным фактором, влияющим на социализацию учащихся [11]. Именно он определяет характер взаимодействия между учителем и учениками и влияет на формирование их личности и поведения. При этом А. Д. Сарбалаева доказывает, что не все стили педагогического общения могут быть эффективными для социализации учащихся. Некоторые из них могут приводить

к формированию у учеников стереотипов и предрассудков, а также к их социальной изоляции [12].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что проблема социализации ученика является многоаспектной, при этом педагогическое общение является одним из важных факторов социализации ученика, ребенка, подростка.

Авторы предполагают, что процесс социализации личности старшеклассника будет более успешен, если педагогическое общение будет организовано с учетом результатов диагностики индивидуальных особенностей школьника, влияющих на данный процесс и в логике реализации авторской модели социализации ученика.

**Исследование и его результаты.** В исследовании приняли участие 84 учителя и 103 ученика из школ Санкт-Петербурга. Диагностические методики были подобраны с целью выявления у учителей тенденций к стилям педагогического общения, а у учеников — уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности.

**Диагностическое исследование, проводимое с учителями.**

На этапе диагностики определялся преобладающий стиль педагогического общения у учителей.

Тест «Выявление тенденций к стилям педагогического общения» позволяет выявить склонность к одной из моделей общения. В логике нашего исследования важно определить педагогов со стилем активного взаимодействия «союз», который считается одним из наиболее продуктивных и оптимальных стилей педагогического общения.

Учителям было предложено 25 высказываний, с которыми они могли согласиться или нет. Применялась специальная шкала согласия/несогласия. В результате были получены следующие данные.

У 19% учителей выражен стиль «локатор». Учителя с таким стилем общения предпочитают избирательное отношение к ученикам, обращают внимание на самых одаренных детей, на самых неуспевающих, но не на весь класс. В классе такого педагога система «учитель–класс» дает определенный сбой, поскольку происходят только ситуативные контакты.

У 9% учителей два стиля общения — «локатор» и «союз». Учителя со стилем активного взаимодействия «союз» ведут диалог на уроках со школьниками, поощряют инициативу учеников, гибко и позитивно реагируют на то, как меняется во время урока климат в классе. Взаимодействие учителя и учеников дружеское, при этом учитель выдерживает ролевую дистанцию. Все возникающие на уроках учебные или личные проблемы учитель и ученики решают во взаимодействии. К стилю «союз» близки еще 30 учителей (36%). Считаем это благоприятным фактором, так как стиль «союз» можно считать одним

из самых продуктивных и оптимальных стилей педагогического общения.

Таким образом, выявлено, что менее половины (45%) опрошенных учителей имеют оптимальный стиль педагогического общения, а это составляет лишь 9% от общего числа педагогов.

***Диагностическое исследование, проводимое с учениками.***

Для выявления уровней социальной адаптации, активности, автономности, воспитанности учащихся использовалась методика профессора М. И. Рожкова [13]. Ученикам 9-го класса было предложено в процессе тестирования ознакомиться с 20 суждениями и дать свою оценку (согласен/не согласен) в соответствии со специальной шкалой. В тестировании приняли участие 103 ученика.

По шкале «Средняя оценка социальной адаптивности» более половины класса имеют средний уровень, хотя показатель низкого уровня достаточно высок (38%). Таким образом, более половины класса принимают участие в жизни класса, школы, участвуют в общественной работе. Социальная адаптация учащихся является одним из направлений школьной воспитательной работы, а также важным механизмом, который дает возможность ученику в соответствии со своими возможностями принимать участие в трудовой деятельности; подросток участвует в насыщенной жизни и культуре современного общества, а также учебной и внеурочной деятельности класса, школьного коллектива.

По шкале «Оценка автономности» 57% учеников показали средний уровень, 34% учеников могут и берут ответственность за свою учебную деятельность, а 10% не проявляют данные качества. Автономии школьника можно представить как умение ученика ответственно относиться к своей учебе: устанавливать цели; определять последовательность действий, направленных на решение определенных задач; оптимально выбирать и применять разные методы для достижения заданных целей; уметь правильно оценить полученный результат.

По шкале «Оценка социальной активности» 50% учеников показали высокий уровень, а 42% — средний уровень. Эти ученики участвуют в конкурсах, олимпиадах, в различных школьных мероприятиях. Социальная активность учеников определяется по следующим признакам: видна активная позиция ученика, идет повышение мотивации подростка к учебной деятельности, он активно принимает участие в общественной деятельности класса, школы, участвует в олимпиадах, конкурсах, различных школьных и образовательных мероприятиях, что приводит к плодотворному развитию его творческих и креативных способностей. Одним из важных критериев, по которому оценивают социальную активность ученика, можно назвать его

мотивированность к самостоятельному учебному и нравственному развитию.

По шкале «Оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности)» 57% учеников класса показали средний уровень. Исходя из анализа результатов исследования видно, что треть учащихся класса показали низкий нравственный уровень воспитанности. Нравственная воспитанность — приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности); это всесторонне развитая личность, овладевшая принятыми в обществе нравственными нормами и правилами поведения и взаимоотношений.

Таким образом, старшеклассники показывают в большей степени такие результаты, которые говорят о несформированном типе ученических ценностных ориентиров. Также у данной группы подростков выявлены противоречия в жизненном выборе, что сказывается на подверженности данных учеников ситуативному влиянию. Они проводят коррекцию своих жизненных планов каждый раз, когда происходят какие-либо изменения в окружающих их социальных условиях. Подростки рассматриваемой группы к самостоятельной жизни не совсем готовы. Они считают, что успех в жизни зависит не только от их личной успешности, но и от внешних обстоятельств.

По социальной адаптации подростков следует отметить, что они интегрируются в социальные отношения как в систему, которая давно сложилась. Нормы и ценности в системе давно определены, подросткам остается лишь изучать эти нормы, закреплять свои умения в практике, развивать навыки в общении с другими.

Социальные роли у подростков не всегда усваиваются полностью, их готовность к обучению и мотивация с точки зрения психологии сформирована не до конца.

У подростков с высокой социальной активностью развита тяга к свободе, независимости. Им необходимо не только актуализировать имеющийся опыт, но и создавать свой собственный, индивидуальный. Автономность личности у некоторых учеников проявляется в недостаточной способности дать отпор судьбе, внешнему влиянию.

Обобщая результаты, отметим, что низкую и среднюю степень социализированности школьников можно считать недостаточной, а социализированность подростков можно повысить, создавая и поддерживая благоприятный стиль общения на уроках и во внеурочной деятельности, повышая мотивацию школьников на разнообразную деятельность (конкурсы, олимпиады, кружки и др.), реализуя стиль оптимального взаимодействия «союз».

**Обсуждение.** Образование является не только деятельностью по развитию личности школьника,

оно помогает менять эмоциональный опыт подростка путем воспитания. Образование развивает потребности в духовном, прививает любовь к искусству, красоте, направляет к творчеству, побуждает подростка раскрывать свою индивидуальность [14].

Гармоничное и успешное развитие личности у школьника-подростка напрямую зависит от того, насколько благоприятна психологическая ситуация в школе. Стиль педагогического общения, который применяют учителя, является одной из составляющих этого благополучия.

Конкретные предложения, которые можно обобщить после изучения рассматриваемой темы:

— Старшеклассникам необходимо развивать навыки общения со сверстниками при помощи тренингов общения, ролевых игр, в которых активную позицию будут занимать подростки с низкой степенью социализации.

— Рекомендуются индивидуальные беседы, консультации по развитию адекватной оценки старшеклассниками своих качеств в межличностном общении.

— Учителям следует стремиться к оптимальному стилю педагогического общения, который основывается на увлеченности учителя и ученика совместной творческой деятельностью.

Оптимальный индивидуальный стиль — это такой стиль, который позволяет максимально полно использовать сильные стороны учителя и, по возможности, компенсировать слабые стороны его темперамента, характера, способностей и личности в целом.

**Заключение.** На основе анализа теоретических подходов показано, что социализация школьников будет проходить успешнее, если учителем будет использоваться оптимальный стиль педагогического общения в зависимости от той или иной ситуации. Эффективная социализация школьника возможна при использовании учителем оптимального стиля педагогического общения, который в свою очередь может быть использован как на уроках, так и во внеурочное время.

Проведенное опытно-экспериментальное исследование по теме «Исследование педагогического общения как фактора социализации старшеклассников» выявило, что создание условий для обеспечения благоприятного климата в школе и классе на уроках и во внеурочной деятельности возможно через более активное привлечение детей и повышение их мотивации к разнообразной деятельности (конкурсы, олимпиады, кружки и др.), что будет способствовать укреплению уверенности старшеклассников и даст им возможность реализовать себя в творчестве. Этому может способствовать применение оптимальных стилей педагогического общения учителями.

Итак, процесс социализации личности подростка-школьника может осуществляться более успешно при проведении диагностики процесса социализации школьника, разработке модели социализации ученика с помощью педагогического общения, оптимально организованном взаимодействии «учитель-ученик».

#### Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.09.2023).
2. Андреева Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы. М.: Модэк, 1999. 412 с.
3. Тесленко А.Н. Социализация молодежи: проблемы и перспективы социально-педагогических исследований // КПЖ. 2015. № 5-1. С. 111–116.
4. Суртаева Н.Н. Педагогика, педагогические технологии: учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019. 250 с.
5. Карчава О.В. Проблема исследования педагогического общения в истории педагогики и психологии // The Scientific Heritage. 2021. № 66-4. С. 19–20.
6. Николаева Е.К. Стили педагогического общения и их характеристика // Colloquium-journal. 2019. № 17(41). С. 49–50.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 48 с.
9. Байдикова Н.Л. Многомерность стилей педагогического общения // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 468. С. 202–210.

10. Малышев К.Б., Малышева О.А. Особенности межличностных отношений в педагогическом общении // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 2 (15). С. 19–26.
11. Норден А.П., Леженина С.В., Исмагилов К.Р. Проблема социализации личности в контексте современного образования учащейся молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 178–182.
12. Сарбалаева А.Д. Влияние стиля педагогического общения учителя на эффективность учебной деятельности учащихся / Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. Чита, апрель 2018 г. Чита: Молодой ученый, 2018. С. 92–95.
13. Рожков М.И. Методика для изучения социализированности личности учащегося / Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рекомендации; под ред. Е.Н. Степанова. М.: Сфера, 2000. С. 64–66.
14. Бисерова Г.К. Влияние стиля педагогического общения на развитие личности подростка // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 417–421.

### References

1. *Federal Law "On Education in the Russian Federation" of 29.12.2012 N 273-FZ (29.12.2012 № 273-FZ, latest edition)*. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed: 10 September 2023). (In Russ.)
2. Andreeva, G.M. (1999) *Social Cognition: Problems and Prospects*. Moscow: Modek. (In Russ.)
3. Teslenko, A.N. (2015) Socialization of youth: problems and prospects of socio-pedagogical research. *KPZh*, no. 5-1, pp. 111–116. (In Russ.)
4. Surtaeva, N.N. (2019) *Pedagogy, pedagogical technologies*. Moscow: Yurait. (In Russ.)
5. Karchava, O.V. (2021) Problem of study of pedagogical communication in the history of pedagogy and psychology. *Scientific Heritage*, no. 66-4, pp. 19–20. (In Russ.)
6. Nikolaeva, E.K. (2019) Styles of pedagogical communication and their characterization. *Colloquium-Journal*, no. 17 (41), pp. 49–50.
7. Kan-Kalik, V.A. (1987) *To the teacher about pedagogical communication: Book for the teacher*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
8. Leontiev, A.A. (1979) *Pedagogical communication*. Moscow: Znanie. (In Russ.)
9. Baidikova, N.L. (2021) Multidimensionality of pedagogical communication styles. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 468, pp. 202–210. (In Russ.)
10. Malyshev, K.B., Malysheva, O.A. (2021) Features of interpersonal relations in pedagogical communication. *Education and Problems of Society Development*, no. 2 (15), pp. 19–26. (In Russ.)
11. Norden, A.P., Lezhenina, S.V., Ismagilov, K.R. (2019) Problem of personality socialization in the context of modern students' education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 64-3, pp. 178–182. (In Russ.)
12. Sarbalaeva, A.D. (2018) Influence of teacher's style of pedagogical communication on the effectiveness of students' learning activities. In: *Theory and Practice of Education in the Modern World*. Chita: Young Scientist, pp. 92–95. (In Russ.)
13. Rozhkov, M.I. (2000) Methodology for studying the socialization of a student's personality. In: Stepanov, E.N. (ed.) *Educational process: studying effectiveness: method. Recommendations*. M.: Sfera, pp. 64–66. (In Russ.)
14. Biserova, G.K. (2018) Influence of style of pedagogical communication on the development of teenager's personality. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 59-3, pp. 417–421. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.06.2023; одобрена после рецензирования 15.08.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 29.06.2023; approved after reviewing on 15.08.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

**Информация об авторах:**

**Лях Юлия Анатольевна**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогического образования Московского психолого-социального университета; профессор кафедры управления образовательными системами имени Т. И. Шамовой института социально-гуманитарного образования Московского государственного педагогического университета, Москва

**Усков Сергей Владимирович**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами имени Т. И. Шамовой института социально-гуманитарного образования Московского государственного педагогического университета, Москва

**Александрова Марина Викторовна**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород

**Information about the authors:**

**Lyakh Yulia Anatolyevna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education of Moscow Psychological and Social University, Professor of the Department of Management of Educational Systems named after T. I. Shamova of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University, Moscow

**Uskov Sergey Vladimirovich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Management of Educational Systems named after T.I. Shamova of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University, Moscow

**Alexandrova Marina Viktorovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

**Вклад соавторов:**

Усков С. В. – проведение исследования;

Лях Ю. А. – анализ полученных данных и подготовка статьи, Александрова М. В. – обобщение и оформление результатов.

**Contribution of the authors:**

Uskov S. V. – conduct of the research;

Lyakh Yu. A. – analysis of the obtained data and preparation of the article, Alexandrova M. V. – generalization and design of the results.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**



Научная статья

УДК 371.8.06

doi: 10.54884/S181570410028061-2

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Ольга Игоревна Радомская<sup>1</sup>, Татьяна Петровна Скворцова<sup>2</sup>✉,  
Александр Васильевич Моторин<sup>3</sup>*

<sup>1,2</sup> Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

<sup>3</sup> Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

<sup>1</sup> olgaradomskaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5060-0405>

<sup>2</sup>✉ tanechk-a@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9056-4461>

<sup>3</sup> amotorin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

**Аннотация.** В статье раскрываются педагогические условия обеспечения культурологической безопасности обучающихся в процессе их культурно-творческого развития на внеурочных занятиях в общеобразовательной школе. Авторы рассматривают особенности реализации образовательных курсов внеурочной деятельности на занятиях с обучающимися подросткового возраста. Программы «Технологии креативных дисциплин» и «Культура и креативность» являются модульными и преследуют цель — освоение этапов создания творческих продуктов и подготовки художественных проектов с использованием современных цифровых технологий. Формирование художественной культуры подростков в процессе участия в проектной и творческой деятельности позволило выявить положительную динамику в развитии креативности детей в условиях обеспечения культурологической безопасности во внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** креативность школьников, техники изобразительного искусства, курс внеурочной деятельности, культурно-творческое развитие, культурологическая безопасность, креативные индустрии.

**Финансирование:** научная статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00009–23–02 на 2023 год по проекту «Феномен культурологической безопасности школьников как устойчивая модель стабильного развития российского общества».

**Для цитирования:** Радомская О. И., Скворцова Т. П., Моторин А. В. Обеспечение культурологической безопасности обучающихся в процессе их культурно-творческого развития на внеурочных занятиях в общеобразовательной школе // Человек и образование. 2023. № 3. С. 168–174. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028061-2>.

Original article

## ENSURING STUDENTS' CULTUROLOGICAL SAFETY IN THE PROCESS OF THEIR CULTURAL AND CREATIVE DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR CLASSES AT SCHOOL

*Olga I. Radomskaia<sup>1</sup>, Tatiana P. Skvortsova<sup>2</sup>✉, Alexander V. Motorin<sup>3</sup>*

<sup>1,2</sup> Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

<sup>3</sup> Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

<sup>1</sup> olgaradomskaia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5060-0405>

<sup>2</sup>✉ tanechk-a@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9056-4461>

<sup>3</sup> amotorin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6368-4647>

**Abstract.** The article reveals the pedagogical conditions for ensuring the culturological safety of students in the process of their cultural and creative development in extracurricular classes at a comprehensive school. The authors consider the features of the implementation of educational courses of extracurricular activities of artistic orientation in classes with students of adolescent age. The programs "Technologies of Creative Disciplines" and "Culture and Creativity" are modular and aim to master the stages of creating creative products and preparing art projects using modern digital technologies. The formation of the artistic culture of adolescents in the process of participating in project and creative activities made it possible to identify positive dynamics in the development of children's creativity in the context of ensuring culturological safety in extracurricular activities.

**Keywords:** creativity of schoolchildren, fine art techniques, extracurricular activities, cultural and creative development, culturological safety, creative industries.

**Financing:** The scientific article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00009-23-02 for 2023 under the project "The phenomenon of culturological safety of schoolchildren as a sustainable model for the stable development of Russian society".

**For citation:** Radomskaya O.I., Skvortsova T.P., Motorin A.V. Ensuring students' culturological safety in the process of their cultural and creative development in extracurricular classes at school // *Man and Education*. 2023; (3): 168–174. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028061-2>.

**Введение.** Внедрение в школах России федеральных государственных образовательных стандартов актуализировало значимость культурно-творческого развития обучающихся. Эстетическое воспитание в современной школе предусматривает такую организацию учебно-воспитательного процесса, в котором реализуются идеи гуманизации образования, направленные на обеспечение культурологической безопасности детей и юношества. В настоящее время в системе образования особое внимание уделяется культурно-творческому развитию и обеспечению культурологической безопасности школьников.

В результате анализа исследований, посвященных проблеме культурно-творческого развития личности, О. В. Стукалова подчеркивает, что «развитие культуры общества и принадлежащей к нему личности глубоко взаимосвязаны» [1, с. 82]. Именно в культурном наследии представители нового поколения учатся понимать ценности и нравственные идеалы своих предков. В основе процесса культурно-творческого развития личности — социокультурный опыт общества, его культурные традиции. То есть культура общества и культура личности тесно взаимосвязаны.

К такому же выводу приходит М. Жарнаускайте. Понимая в структуре креативности такие компоненты, как оригинальность, воображение, дивергентное мышление, способность генерировать новые идеи или реконструировать существующие полезным и значимым образом для данного контекста, автор приходит к выводу, что креативность — это культурно обусловленный феномен, обеспечиваемый как экспериментальным, так и оценочным мышлением. Взаимозависимость

оригинальности и эффективности в конструкции творчества имеет решающее значение, поскольку простого производства оригинальных и новых идей недостаточно, чтобы квалифицировать их как творческие. Поскольку восприятие и подтверждение творчества зависят от социального согласия, сформированного более широкими культурными структурами, предполагается, что разные части мира могут иметь разные взгляды на творчество, его концепцию и цель из-за разных культурных и социально-экономических последствий [2].

Е. П. Олесина определяет культурологическую безопасность в образовательной организации как особую вариативную систему, которая основывается на таких компонентах, как «синтез всех видов образовательной и воспитательной деятельности; отражение континуума искусства; творческая деятельность; взаимодействие с музеями, театрами, библиотеками; виртуальное взаимодействие с континуумом искусства» [3, с. 203].

На практике необходимы дополнительные общеразвивающие образовательные программы внеурочных занятий, направленные на создание условий для развития творчества подростков в процессе приобретения ими опыта практической работы в различных видах культурно-творческой деятельности. Именно во внеурочной деятельности реализуются воспитательные мероприятия, в том числе в творческих объединениях по интересам, в культурных и социальных практиках с учетом историко-культурной и этнической специфики региона и потребностей обучающихся и их родителей. Внеурочной является образовательная деятельность, в результате которой достигаются планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты освоения

основной образовательной программы в форме, отличной от урочной [4]. Так, знакомство с культурным разнообразием повышает креативность школьников, снижает степень использования стереотипов и устоявшихся когнитивных схем при решении проблемных ситуаций [5].

Рассмотрим подробнее структуру развития креативности у школьников. Творчество является ключевой образовательной целью для развития навыков человека 21-го века. Креативность в широком понимании приравнивается к творчеству, хотя и считается умственным процессом, включающим выражение новых идей или способность комбинировать несвязанные идеи, избегая при этом стандартных решений. Эмпирические данные показали, что подвижность (гибкость) интеллекта, большой объем рабочей памяти и исполнительные функции играют важную роль в творчестве.

Н. Пас-Барух, Р. Маор провели исследование на выявление групповых различий между учащимися с высоким и средним уровнями креативности и учащимися с низким уровнем креативности. Так, различия были обнаружены в отношении способностей визуальной обработки информации. Анализ моделирования структурных уравнений показал, что высокая способность визуальной обработки информации может в значительной степени учитывать уникальные вариации, связанные с креативностью, в то время как краткосрочная вербальная память и рабочая память не имеют существенного отношения к креативности [6]. В исследовании авторы статьи исходят из позиции, что глубокое понимание когнитивных процессов, связанных с творческим мышлением и креативностью, позволяет разрабатывать эффективные программы обучения, так как внеурочная деятельность является той гибкой средой, в которой возможно успешное развитие творческого мышления и креативности в условиях безопасной культурологической среды.

**Методы.** В статье использовались различные методы исследования:

— анализ актуальных исследований и литературных источников, раскрывающих педагогические условия обеспечения культурологической безопасности обучающихся в процессе их культурно-творческого развития на внеурочных занятиях в общеобразовательной школе;

— диагностический инструментарий для оценки уровня культурологической безопасности детей и молодежи — опросник мониторинга культурологической безопасности обучающихся (12–18 лет) [7];

— тестовое исследование на определение культурно-творческого развития подростков, принимающих участие во внеурочных занятиях художественной направленности «Технологии креативных дисциплин» и «Культура и креативность»;

— педагогическое наблюдение за культурно-творческим развитием подростков на внеурочных занятиях в общеобразовательной школе.

**Результаты.** Для обеспечения культурологической безопасности подростков 12–13 лет были разработаны и апробированы в школах города Москвы курсы внеурочных занятий (дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы) «Технологии креативных дисциплин» и «Культура и креативность». Эти программы направлены на культурно-творческое развитие подростков, их актуальность определяется ориентацией в равной степени на освоение мирового и отечественного культурного наследия и культурно-творческое развитие современных подростков.

Актуальность программ определяется тем, что они направлены на освоение мирового и отечественного культурного наследия и развитие креативности обучающихся.

Цель реализации программы «Технологии креативных дисциплин» связана с целостной ориентацией обучающихся в спектре направлений креативной деятельности. Особое место в содержании программы «Культура и креативность» занимали родная художественная культура и знакомство с истоками мировой художественной культуры. Программы составлялись с учетом содержания предмета «Изобразительное искусство» [8; 9].

Основной задачей этих курсов являлось освоение ряда этапов создания творческих продуктов и подготовки художественных проектов с использованием современных цифровых технологий.

Курсы внеурочных занятий были созданы с учетом примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, согласно которой у обучающихся необходимо сформировать ценность Родины, человека, природы, семьи, дружбы, сотрудничества, знания, здоровья, труда, культуры, красоты.

Обозначим модульное содержание программ. Программа «Технологии креативных дисциплин» включает модули «Креативные технологии в изобразительном искусстве», «Архитектура и дизайн» и «Креативные технологии в синтетических, фото и экранных видах искусства». Программа «Культура и креативность» включает модули «Культура и искусство», «История искусства и креативность» и «Декоративно-прикладное и народное искусство».

Данные курсы направлены на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов подростков в области изобразительного искусства и проектной деятельности. Предложенные дополнительные программы ориентированы на личностное развитие подростков через приобщение к традиционным культурным ценностям и формирование у них основ российской идентичности и социально значимых качеств личности.

Метапредметные результаты предусматривают овладение следующими универсальными действиями:

— познавательными действиями, такими, как формирование пространственных представлений и сенсорных способностей, в том числе умение анализировать структуру предмета, конструкции, пространства, зрительного образа; способность к базовым логическим и исследовательским действиям, умение выявлять и характеризовать существенные признаки явлений художественной культуры: самостоятельно готовить информацию на заданную или выбранную тему и т.д.;

— коммуникативными действиями: понимание искусства как особого языка общения; умение вести диалог и участвовать в дискуссии; способность к взаимодействию и сотрудничеству при участии в коллективной творческой работе и др.;

— регулятивными действиями: самоорганизация, самоконтроль и эмоциональный интеллект.

Предметные результаты предполагают: знание основных терминов и понятий, которые используются в технологиях креативных индустрий, и умение использовать их в практической деятельности; знание процесса создания продукта дизайна; знание основ графического дизайна и иллюстрации, умение создавать продукты графического дизайна и иллюстрации; способность к художественному творчеству и самостоятельной практической деятельности в разных видах искусства; понимание классификации искусств и общих закономерностей создания художественного образа; знание истории возникновения ключевых этапов и ярких представителей разных видов искусств; знание многообразных

видов декоративно-прикладного искусства и умение их распознавать и т.д.

Перед началом внеурочных занятий была проведена диагностика для определения уровня культурно-творческого развития обучающихся (тест Торренса, тестирование «Нарисуй что-нибудь» по методике Т. Д. Марцинковской, опрос обучающихся об их культурных интересах).

При подсчете результатов были выделены три уровня культурно-творческого развития: высокий уровень (60 баллов и выше), средний уровень (40–59 баллов); низкий уровень (20–39 баллов).

Не все школьники показали высокий результат. У 24% обучающихся 7-х классов был диагностирован низкий уровень, у 37% — средний, у 39% — высокий.

В конце учебного года, после освоения программ, диагностика была проведена повторно. Обучающиеся ответили на вопросы опросника мониторинга культурологической безопасности (12–18 лет) [7]. Ответы на вопросы помогли составить характеристику культурно-творческого развития подростков и обеспечения их культурологической безопасности в школе и дома.

Результаты после освоения программ оказались более высокими. По результатам контрольного тестирования низкий уровень был диагностирован у 13%, средний уровень — у 32%, высокий — у 56% детей, обучающихся по программам «Технологии креативных дисциплин» и «Культура и креативность». Данные представлены на рисунке 1.

Разнообразные формы работы и грамотно подобранные технологии в используемых программах

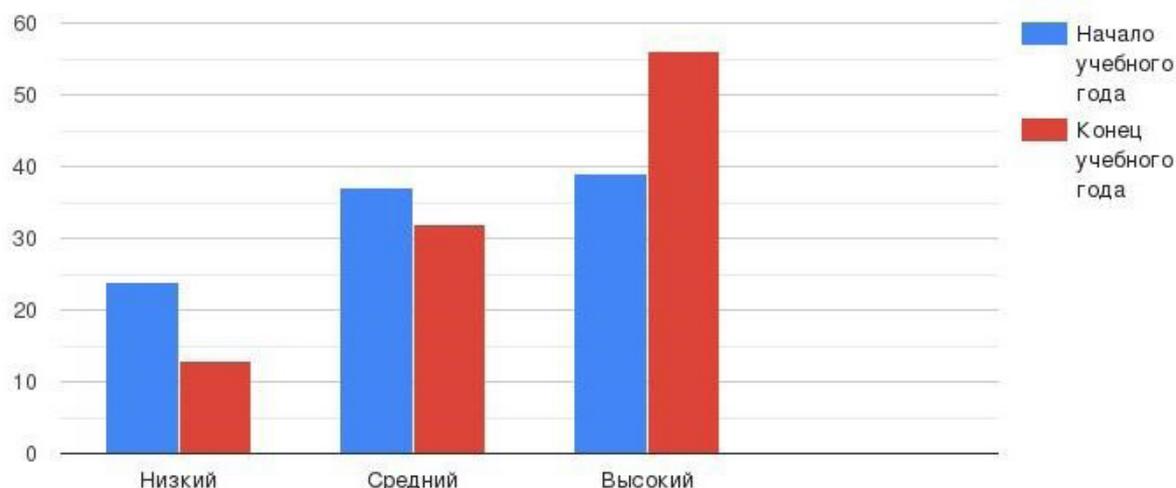


Рис. 1. Динамика культурно-творческого развития обучающихся

обучения позволили качественно повысить уровень развития креативности подростков. Так, дети, у которых был диагностирован низкий уровень на момент начала обучения, в конце учебного года показали средний уровень, а ребята, у которых был диагностирован средний уровень, после обучения показали высокий уровень. Однако ученики, у которых был высокий уровень, не улучшили свои показатели, что может свидетельствовать о некоторой пассивной позиции в отношении мотивации к освоению новых видов деятельности и гибкости в решении проблемных задач (стереотип, что, если уже есть умение нестандартно реагировать на проблемные ситуации, нет необходимости искать другие способы). В то же время один учебный год не позволяет отразить динамику культурно-творческого развития ребенка в полной мере, так как развитие креативности происходит в течение всего периода жизни человека, с этой целью целесообразно проводить лонгитюдное исследование проблемы культурно-творческого развития на внеурочных занятиях в общеобразовательной школе.

**Заключение.** Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что обе программы

способствовали как развитию креативности обучающихся, так и обеспечению их культурологической безопасности в связи с тем, что в них особое место уделялось формированию художественной культуры подростков в процессе участия в проектной и творческой деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о перспективности внедрения программ внеурочной деятельности «Технологии креативных дисциплин» и «Культура и креативность» в школу. Можно сказать, что внеурочная деятельность подходит как для творческой практики школьников, так и представляет возможность выбора оригинальных методов и реализации нестандартных подходов педагога.

В качестве рекомендаций по реализации программ отметим, что необходима обратная связь с обучающимися как по отдельным модулям программ, так и по проведению программ в целом. Эффективными методами контроля являются опрос учеников, организация обсуждения творческих проектов и рефлексия на разных этапах реализации программ для осмысления результатов культурно-творческой деятельности обучающихся.

#### Список источников

1. Стукалова О.В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства: монография. М.: Издательство «ИХО РАО», 2011. 173 с.
2. Žarnauskaitė M. Young children's creativity education in the context of Lithuania: A systematic review // *Thinking Skills and Creativity*. 2023. V. 48. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123000809> (дата обращения: 23.07.2023).
3. Олесина Е.П. Культурологическая безопасность обучающихся как новое направление педагогики искусства // *Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: материалы V Международной научно-практической конференции. 31 марта 2022 г. / отв. ред. Т.В. Надолинская. Ростов-на-Дону, 2022. С. 197–204.*
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования». URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 23.07.2023).
5. Vezzali L., Gołowska M.A., Crisp R.J., Stathi S. On the relationship between cultural diversity and creativity in education: The moderating role of communal versus divisional mindset // *Thinking Skills and Creativity*. 2016. V. 21. P. 152–157.
6. Paz-Baruch N., Maor R. Cognitive abilities and creativity: The role of working memory and visual processing // *Thinking Skills and Creativity*. 2023. V. 48. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123000640> (дата обращения: 26.07.2023).
7. Опросник для обучающихся: Культурологическая безопасность. Анкета для школьников 12–18 лет. URL: <https://forms.yandex.ru/u/64352d3dc417f30f3f155e9b/> (дата обращения: 20.07.2023).

8. Ермолинская Е.А., Савенкова Л.Г., Медкова Е.С. Изобразительное искусство. 7 класс. М.: Просвещение, 2022. 321 с.
9. Питерских А.С., Гуров Г.Е. Изобразительное искусство. 7 класс / под ред. Б.М. Неменского. М.: Просвещение, 2023. 175 с.

### References

1. Stukalova, O.V. (2011) *Cultural and creative development and professional formation of future specialists in the field of culture and art: Monograph*. M.: Publishing house "IHO RAO". (In Russ.)
2. Žarnauskaitė, M. (2023) Young children's creativity education in the context of Lithuania: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, v. 48. Available at: <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1871187123000809> (Accessed: 23 July 2023).
3. Olesina, E.P. (2022) *Cultural safety of students as a new direction of art pedagogy*. In: Nado-linskay, T.V. (ed.) *Music and art education in the modern world: traditions and innovations: materials of the V International Scientific and Practical Conference on March 31, 2022*. Rostov-on-Don, pp. 197–204. (In Russ.)
4. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 371 dated 18.05.2023 "On Approval of the Federal educational Program of secondary general education"*. Available at: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (Accessed: 23 July 2023). (In Russ.)
5. Vezzali, L., Gołowski, M.A., Crisp, R.J., Stathi, S. (2016) On the relationship between cultural diversity and creativity in education: The moderating role of communal versus divisional mindset. *Thinking Skills and Creativity*, v. 21, pp. 152–157.
6. Paz-Baruch, N., Maor, R. (2023) Cognitive abilities and creativity: The role of working memory and visual processing. *Thinking Skills and Creativity*, v. 48. Available at: <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S1871187123000640> (Accessed: 26 July 2023).
7. *Questionnaire for students: cultural security. Questionnaire for schoolchildren aged 12–18*. Available at: <https://forms.yandex.ru/u/64352d3dc417f30f3f155e9b> (Accessed: 20 July 2023). (In Russ.)
8. Savenkova, L.G., Ermolinskaya, E.A., Medkova, E.S. (2022) *Fine art. 7th grade*. M.: Enlightenment. (In Russ.)
9. Peterskikh, A.S., Gurov, G.E. (2023) *Fine art. 7th grade*. Nemensky, B.M. (ed.). M.: Enlightenment. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 08.09.2023; approved after review on 15.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

#### Информация об авторах:

##### **Радомская Ольга Игоревна**

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории художественно-эстетического развития Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования», Москва

##### **Скворцова Татьяна Петровна**

Кандидат педагогических наук, помощник ученого секретаря Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования», Москва

##### **Моторин Александр Васильевич**

Доктор филологических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород

**Information about the authors:**

**Radomskaya Olga Igorevna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Artistic and Aesthetic Development, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

**Skvortsova Tatiana Petrovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of Scientific Secretary, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

**Motorin Alexander Vasilievich**

Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

**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 37.08

doi: 10.54884/S181570410028062-3

## НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Юрий Станиславович Тюнников<sup>1✉</sup>, Инна Валентиновна Головина<sup>2</sup>,  
Татьяна Павловна Афанасьева<sup>3</sup>, Владислав Андреевич Разумовский<sup>4</sup>*

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Академия Минпросвещения России, Москва, Россия

<sup>1✉</sup> tunn@yandex.ru

<sup>2</sup> igolovina1@gmail.com

<sup>3</sup> inido-atp@mail.ru

<sup>4</sup> v-razumovskij@yandex.ru

**Аннотация.** В рамках управления сферой общего образования важным объектом прогнозирования выступает кадровое обеспечение общеобразовательных организаций в регионе. Методология такого прогнозирования в настоящее время находится в процессе становления. В статье уточнены цель, основные функции и задачи прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования. Предложен авторский подход к такому прогнозированию, основанный на принципах регионального регулирования, целостности объекта прогнозирования, многомерности детерминирующего пространства, вариантной зависимости, сценарного моделирования. Подход ориентирован на определение роли и механизмов регионального регулирования кадрового обеспечения общего образования; описание региональной системы кадрового обеспечения общего образования в целостном виде как объекта прогнозирования; системное обоснование n-мерного пространства, детерминирующего данный объект; выявление существенных зависимостей объекта прогнозирования в детерминирующем пространстве; соотнесение прогностических данных с различными сценариями кадрового обеспечения общего образования в регионе; необходимое подтверждение правомерности выполненных концептуальных построений.

**Ключевые слова:** региональная система общего образования, прогнозирование кадрового обеспечения общего образования, региональная потребность в педагогических кадрах, концептуальные основы прогнозирования, функции прогнозирования, задачи прогнозирования, принципы прогнозирования.

**Финансирование:** работа выполнена в рамках государственного задания 073-00075-23-04 по теме «Концепция и модель прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами систем образования субъектов Российской Федерации» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012400077-3-5.3.1).

**Для цитирования:** Тюнников Ю.С., Головина И.В., Афанасьева Т.П., Разумовский В.А. Концептуальные основы прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования // Человек и образование. 2023. № 3. С. 175–191. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028062-3>.

## SCIENTIFIC CONCEPTS AND INNOVATION PROJECTS

Original article

### CONCEPTUAL BASIS FOR FORECASTING STAFFING IN THE REGIONAL SYSTEM OF GENERAL EDUCATION

*Yuri S. Tyunnikov<sup>1✉</sup>, Inna V. Golovina<sup>2</sup>, Tatyana P. Afanasieva<sup>3</sup>, Vladislav A. Razumovsky<sup>4</sup>*

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Academy of the Ministry of Education of Russia

<sup>1✉</sup> tunn@yandex.ru

<sup>2</sup> igolovina1@gmail.com

<sup>3</sup> inido-atp@mail.ru

<sup>4</sup> v-razumovskij@yandex.ru

**Abstract.** In the frames of management of general education staffing of general education organizations in the region is an important object of forecasting. The methodology for such forecasting is currently in the process of development. The article clarifies the purpose, main functions and tasks of predicting the provision of teaching staff for the regional system of general education. The authors' approach to such forecasting is proposed, based on the principles of regional regulation, the integrity of the forecasting object, the multidimensionality of the determining space, variant dependence, scenario variability, instrumental model and reliability. The approach is focused on determining the role and mechanisms of regional regulation of staffing in general education; description of the regional system of staffing general education in its entirety as an object of forecasting; system substantiation of the n-dimensional space that determines the given object; identification of significant dependencies of the forecasting object in the determining space; correlation of forecast data with various scenarios of general education staffing in the region; the necessary confirmation of the legitimacy of the completed conceptual constructions.

**Keywords:** regional system of general education, forecasting staffing of general education, regional need for teaching staff, conceptual foundations of forecasting, forecasting functions, forecasting tasks, forecasting principles.

**Financing:** the work was carried out within the framework of the state task 073-00075-23-04 on the topic "The concept and model of forecasting the provision of pedagogical personnel to the education systems of the subjects of the Russian Federation" (registration number 1023012400077-3-5.3.1).

**For citation:** Tyunnikov Yu. S., Golovina I. V., Afanasieva T. P., Razumovsky V. A. Conceptual basis for forecasting staffing in the regional system of general education // *Man and Education*. 2023; (3): 175–191. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410028062-3>.

**Введение.** В настоящее время вузы и колледжи осуществляют подготовку выпускников по широкому спектру педагогических специальностей и направлений. Количество бюджетных мест на педагогические специальности и направления ежегодно увеличивается. Осуществляется профессиональная переподготовка кадров с присвоением квалификаций педагогической направленности в системе дополнительного профессионального образования.

Однако предпринимаемые усилия не обеспечивают в полной мере потребность организаций общего образования в педагогических кадрах, не снимают проблемы роста вакансий учителей в школах, старения педагогических кадров. В сравнении с другими

специальностями и направлениями подготовки выпускники колледжей и вузов по педагогическим направлениям не всегда трудоустраиваются по полученной специальности, что приводит к неэффективному расходованию государственных средств на подготовку таких специалистов. Ряд молодых педагогов уходят из образовательных организаций в первые три года работы, не выдерживая высокой психологической напряженности.

В регионах России проблема с педагогическими кадрами имеет свою специфику и стоит с разной остротой. Необходимым условием для ее решения выступает прогнозирование региональных ресурсов кадрового обеспечения общего образования

в среднесрочной перспективе. Вместе с тем, следует констатировать, что концептуальные основания и методология такого прогнозирования в педагогической науке недостаточно разработаны. В этой связи прогнозирование как инструмент принятия управленческих решений неизбежно теряет свою эффективность.

Следует отметить, что за рубежом исследования, посвященные кадровым проблемам школы, довольно распространены. В них обсуждаются причины и последствия многолетнего дефицита квалифицированных учителей [1–3], проблемы старения педагогического корпуса, разрыва в менталитете учителей и школьников, между личными ресурсами и профессиональными требованиями к педагогам [4; 5]. Но, как правило, в работах зарубежных ученых не рассматриваются подходы к прогнозному моделированию кадровой ситуации в школьном образовании, методология прогнозной оценки ресурсных возможностей системы подготовки педагогических кадров.

**Методологическая база исследования.** Методологическую базу исследования составили:

- анализ стратегических и нормативно-правовых документов Российской Федерации, определяющих приоритеты, целевые ориентиры подготовки педагогических работников и обеспечения образовательной системы РФ педагогическими кадрами;
- анализ и обобщение имеющихся научных исследований по вопросам прогнозирования кадровой потребности, в том числе в образовании;
- обоснование концептуального подхода к прогнозированию региональной ситуации «обеспечения педагогическими кадрами школьного образования в среднесрочной перспективе» на основе вариативных зависимостей четырех типов: «кадровая потребность — трендовые узлы», «кадровая потребность — устойчивость кадрового состава», «кадровая потребность — эффективность региональной системы кадровой подготовки», «кадровая потребность — эффективность механизмов кадровой поддержки».

**Результаты.** Для решения задач прогнозирования кадрового обеспечения разрабатываются различные подходы, в которых содержится немало продуктивных схем и методических решений: «агентная технология кадрового прогнозирования» — аналитико-расчетная схема в разрезе специальностей и направлений подготовки, профессий, должностей и видов экономической деятельности с заданным уровнем детализации в условиях низкой достоверности и неполноты исходных данных [6]; многофакторная модель прогнозирования региональной кадровой потребности в масштабе университета, включающая разнонаправленные группы детерминирующих факторов, макро- и микроэкономические

расчеты в разрезе уровней образования, специальностей, профессий и уровней квалификации [7]; сценарное прогнозирование развития регионального рынка труда на основе анализа его текущего состояния и динамики валового регионального продукта с привлечением системы ключевых показателей: инвестиций в основной капитал, численности занятых в экономике, среднедушевых денежных доходов населения региона и др. [8]; оптимизационная модель прогнозирования кадровой потребности региона, построенная по критерию оптимальности — максимальной совокупной полезности труда работников всех уровней образования [9]; прогнозная оценка потребности общего образования в педагогических работниках, построенная как вариационный ряд зависимостей по фактору рождаемости [10; 11] и ряд других.

Вместе с тем в сложившейся практике регионального прогнозирования обеспечения педагогическими кадрами общего образования имеют место трудности методологического и методического характера. Они возникают фактически на всех этапах прогнозирования, начиная с анализа исходных условий кадровой потребности, завершая определением возможных сценариев при изменении условий и принятием управленческих решений по вопросам кадрового обеспечения. При отсутствии четких концептуальных позиций остаются открытыми многие вопросы методологии прогнозирования: разработка стратегии, приоритетов и механизмов регионального регулирования кадрового обеспечения общего образования; моделирование региональной системы кадрового обеспечения общего образования как целостного объекта прогнозирования; системное описание n-мерного пространства, детерминирующего данный объект; выявление существенной зависимости между объектом прогнозирования и n-мерным детерминирующим пространством; построение вариативных сценариев кадрового обеспечения общего образования в регионе; формирование инструментальной модели прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования на основе согласования прогнозных методик и математических алгоритмов с концептуальной моделью прогнозирования; определение индикаторов и показателей для сравнительной оценки эффективности функционирования региональных систем кадрового обеспечения школьного образования в разных регионах Российской Федерации.

**Целью разработки концепции прогнозирования** является развернутая характеристика функций, цели, задач и принципов прогнозирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования, важных для предпрогнозной ориентации в данной области. Предпрогнозная ориентация

имеет решающее значение для построения процедур прогнозирования, поскольку позволяет идентифицировать прогнозируемую систему, в которой возникает проблема, и охватить в прогнозной аналитике внешние и внутренние причинно-следственные связи системы по ключевым переменным.

**Основные функции прогнозирования** региональной системы кадрового обеспечения общего образования:

(1) *Социокультурная* — снижение дефицита педагогических кадров в региональной системе общего образования.

(2) *Экономическая* — экономия финансовых средств государства и образовательных организаций на подготовку и переподготовку педагогических кадров.

(3) *Диагностическая* — оценка и мониторинг запросов организаций общего образования на педагогические кадры, конкурентоспособности и востребованности выпускников по педагогическим направлениям на рынке труда, качества их подготовки, сформированности профессиональных и надпрофессиональных компетенций, удовлетворенности работодателей, проблем профессиональной адаптации и др.

(4) *Координационная* — координация усилий органов управления образованием, организаций высшего и среднего профессионального образования, организаций общего образования в регулировании объема и содержания подготовки педагогических кадров.

(5) *Коррекционная* — коррекция объемов, содержания, методов и технологий подготовки и переподготовки педагогических кадров.

(6) *Управленческая* — управление объемами, содержанием и качеством подготовки и переподготовки педагогических кадров в регионе.

**Целью прогнозирования** региональной системы кадрового обеспечения общего образования является описание предполагаемых направлений оптимизации квалификационного состава и объемов подготовки педагогических кадров для системы общего образования в регионе в течение определенного периода, а также возможных последствий такого развития.

#### **Задачи прогнозирования:**

(1) прогнозирование потребности региональной системы общего образования в педагогических работниках в целом и по отдельным категориям с учетом возможных событий, факторов и рисков;

(2) выявление и оценка факторов и характерных для них событий и рисков, влияющих на устойчивость кадрового состава педагогических работников в общеобразовательных организациях региона;

(3) прогнозирование возможности региональной системы подготовки кадров для общего образования

(педагогические вузы, педагогические и психолого-педагогические факультеты классических университетов, педагогические колледжи, центры дополнительного профессионального образования) по количеству и категориальному составу подготовленных педагогических работников;

(4) прогнозирование эффективности материальных, социальных, нормативно-правовых и координационных механизмов поддержки кадрового обеспечения на уровне образовательной организации, муниципалитета (или сельского формирования) и региона;

(5) оценка заполнения педагогических вакансий в региональной системе общего образования выпускниками вузов и колледжей;

(6) построение сценариев обеспечения педагогическими кадрами региональной системы общего образования;

(7) прогнозирование востребованного содержания и компетенций подготовки педагогических кадров в колледжах и вузах (спектр востребованных программ основного и дополнительного образования, их содержания (дисциплины, практики), формируемые компетенции, методы и технологии их формирования).

Поставленные задачи решаются в горизонте среднесрочной перспективы с продолжительностью до 5 лет. Выбор среднесрочного прогноза обусловлен главным образом его совпадением со средней продолжительностью подготовки педагогических кадров для общего образования. Поэтому в среднесрочном периоде имеется возможность решить определенный круг управленческих задач посредством реализации намеченных приоритетов за счет ресурсной базы подготовки педагогических кадров для региональной системы общего образования. Аналитические расчеты за более длительный период, по мнению многих специалистов [12; 13 и др.], оказываются недостоверными из-за существенного изменения как условий общего образования, так и фактически всех показателей системы кадрового обеспечения.

Основное содержание и методологические установки разрабатываемого подхода раскрывают принципы регионального регулирования, целостности объекта прогнозирования, многомерности детерминирующего пространства, вариативной зависимости, сценарного моделирования, инструментального обеспечения.

**Принцип регионального регулирования.** Принцип ориентирован на решение задач регионального регулирования баланса между потребностью школьного образования в педагогических кадрах и его кадровым обеспечением, исходя из результатов прогнозирования данного баланса в среднесрочной перспективе.

Если проблему развития региона рассматривать комплексно с программно-целевых позиций, то задачу обеспечения школьного образования педагогическими кадрами следует анализировать и оценивать в числе стратегических приоритетов. От решения кадровых проблем школьного образования зависит не только текущее социально-экономическое состояние региона, но и динамика его развития в среднесрочной и долгосрочной перспективах.

Основными механизмами регионального регулирования являются материальная, социальная, нормативно-правовая и координационная поддержка кадрового обеспечения общеобразовательных организаций. Главными направлениями поддержки все чаще становятся социальные гарантии педагогов, привлечение молодых учителей к работе в школе, поддержка учителей городских и сельских школ, повышение профессионального мастерства педагогов, оптимизация регионального заказа на подготовку педагогов с новыми компетенциями. Во многих регионах страны механизмы материальной поддержки включают надбавки к заработной плате при приеме на работу, разовые выплаты и фиксированные доплаты.

По данным Министерства просвещения, в 2022 году 12 регионов показали успешные практики поддержки педагогов [14].

Так, для педагогов, приступающим к работе в сельской школе, установлена единовременная выплата в 500 тыс. рублей (Вологодская область), учителям информатики, математики, физики, прибывшим из других регионов, — 1 млн рублей (Ямало-Ненецкий автономный округ); молодым педагогам, начинающим свою педагогическую деятельность в сельских школах и образовательных организациях малых городов, в течение трех лет ежемесячно выплачивается по 10 тыс. рублей и частично компенсируется проезд (Новгородская область); единовременное пособие выплачивается не только прибывшим учителям, но и членам их семей (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра); учителям информатики, физики, химии, работающих в школе на условиях внешнего совместительства, ежемесячно доплачивают по 5 тыс. рублей (Кабардино-Балкарская Республика).

Педагоги сельских школ полностью освобождаются от платы за наем жилого помещения или за содержание и ремонт жилого помещения, а также от взноса на капитальный ремонт общего имущества в многоквартирном доме (Республика Марий Эл). Педагоги, оформившие ипотечный кредит, могут получить выплату в 300 тыс. рублей для погашения части первоначального взноса (Ивановская область). Молодые педагоги получают социальные выплаты на приобретение жилья, а педагоги дошкольного образования, работающие в сельских поселениях, освобождаются от платы за содержание

ребенка в детском саду (Чукотский автономный округ). Педагогическим работникам ряда муниципальных районов Рязанской области предоставляются земельные участки для индивидуального жилищного строительства или ведения личного подсобного хозяйства с последующей передачей в собственность (Рязанская область). Педагоги, выходящие на пенсию по старости, получают денежное пособие, равное утроенному размеру среднемесячной заработной платы (Новосибирская область).

Еще одно важное направление региональной поддержки педагогических кадров — развитие профессионального мастерства педагогов. Победители конкурса молодых учителей, отмеченные общественным признанием, получили в 2022 году премию в размере 50 тыс. рублей от губернатора Вологодской области (Вологодская область). Выпускники педвузов, победившие в конкурсе «Я – будущий педагог», получают из областного бюджета денежную премию в размере 300 тыс. рублей и обязуются отработать в сельских школах не менее трех лет (Белгородская область). Для подготовки педагогов с расширенным диапазоном компетенций и квалификаций между Правительством Вологодской области и Вологодским и Череповецким государственными университетами заключены соглашения о создании в 2022 году в их структуре модельных педагогических колледжей и об открытии 150 дополнительных бюджетных мест на педагогические специальности (Вологодская область).

Безусловно, принятые и реализованные на практике решения имеют определенный положительный результат. Однако следует предположить, что они вряд ли способны кардинально изменить уже сложившуюся ситуацию, если механизмы кадровой поддержки будут недостаточно сформированы или недостаточно согласованы между собой. Действительно, для развития социальных механизмов кадровой поддержки важную роль играет их взаимосвязь с материальными и нормативно-правовыми механизмами поддержки. Как известно, своевременные меры материальной поддержки педагогов могут значительно усилить эффект социальной поддержки. Очевидна роль нормативно-правовой базы для внедрения намеченных мер по кадровой поддержке школьного образования. От того, насколько налажены механизмы координации всех заинтересованных сторон, во многом зависит нормализация кадровой ситуации в регионе.

Важно также иметь в виду, что региональное регулирование воздействует на кадровую ситуацию двумя способами. Во-первых, это текущее регулирование кадровой ситуации, исходя из наличных данных о ее текущем состоянии. Во-вторых, прогнозное регулирование кадровой ситуации, исходя из данных ее перспективного развития.

Очевидно, что первоочередными задачами регионального регулирования баланса «кадровая потребность — кадровое обеспечение» становятся задачи прогнозирования, которые решаются с учетом современных реалий и тенденций развития региона, новых требований к механизмам поддержки кадрового обеспечения школьного образования.

Чтобы повысить эффективность принимаемых решений, сделать их системными, а не разовыми и фрагментарными, необходимо понимать как будет изменяться кадровая ситуация в регионе. Значит, нужна развернутая и определенным образом структурированная информация, полученная посредством прогнозного моделирования кадровой ситуации.

Следовательно, практическая реализация принципа регионального регулирования должна предусматривать:

- формирование банка текущей и прогнозной информации для отслеживания баланса между потребностью школьного образования в педагогических кадрах и подготовкой таких кадров в системе высшего и среднего педагогического образования региона;

- совершенствование инструментов регионального заказа на подготовку педагогических работников с учетом среднесрочной перспективы развития общего образования, анализа и оценки эффективности региональной системы педагогического образования;

- развитие механизмов материальной, социальной, нормативно-правовой и координационной поддержки кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

**Принцип целостности объекта прогнозирования.** Прежде, чем приступать к прогнозированию кадрового обеспечения общего образования, необходимо предварительно получить релевантную информацию, с учетом которой такая прогнозика должна проводиться. Речь идет о необходимости описания региональной системы кадрового обеспечения как целостного объекта. В этой связи принцип предписывает:

- определение интегральных характеристик региональной системы кадрового обеспечения общего образования, имеющих принципиальное значение для принятия управленческих решений в среднесрочной перспективе;

- разработку показателей, детализирующих интегральные характеристики и, соответственно, функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

Формирование целостного представления об объекте прогнозирования производится согласно поставленным задачам с привлечением двух интегральных характеристик — *«устойчивость*

*кадрового состава»* и *«эффективность региональной системы кадрового обеспечения»*.

Интегральная характеристика «устойчивость кадрового состава» выражает функциональную зависимость устойчивости педагогического состава общеобразовательных организаций региона от различного рода внешних и внутренних детерминаций. Прогностическая оценка данной зависимости является важной характеристикой региональной системы кадрового обеспечения, поскольку она определяет «способность оставаться относительно неизменной в течение определенного периода времени вопреки внутренним и внешним возмущениям» [15, с. 536].

Устойчивость региональной системы кадрового обеспечения является необходимым условием выполнения общим образованием возложенных на него функций.

Затронем для примера лишь одну из сторон устойчивости педагогического состава общеобразовательных организаций, которая вместе с тем имеет большое значение, прежде всего, для сельских малокомплектных школ ряда регионов РФ. Речь идет о профессиональной переподготовке учителей в центрах дополнительного профессионального образования с целью совмещения образовательных функций, прежде всего, в таких учебных предметах, как физика и математика, математика и информатика, математика и черчение, химия и физика, биология и химия, география и биология, литература и история и др. Такая проблема сегодня достаточно актуальна для многих школ по причине острого кадрового дефицита. Правомерность совмещения педагогических компетенций, связанных с обучением школьников разным предметам, подтверждается отечественной практикой подготовки учителей (см., например, [16, 17 и др.]). Актуально также совмещение функций учителя начальной школы и учителя-предметника основной школы (например, учителя русского языка и литературы). В последние годы наблюдается приток в образовательную сферу специалистов из других отраслей. Для специалистов, имеющих предметную подготовку, но не имеющих базового педагогического образования, становится важным получение педагогической квалификации. Профессиональная переподготовка в этом случае позволяет в определенной мере решать проблему устойчивости педагогического состава. Вместе с тем, следует отметить и другую положительную сторону таких структурных изменений в квалификации учителей, связанную с повышением качества общего образования за счет усиления интегративной направленности предметного обучения, когда при обучении одному учебному предмету используются элементы другого.

Интегральная характеристика «устойчивость кадрового состава» связана также с таким важным

показателем, как закрепление молодых специалистов-выпускников вузов и колледжей в школе. Не секрет, что многие выпускники вузов и колледжей, поработав год-два в школе, уходят в другие сферы занятости. В этой связи важно прогнозировать динамику целевой подготовки педагогических работников, проектировать условия для закрепления молодых специалистов в школе, осуществлять системный мониторинг их профессиональной адаптации.

Поскольку устойчивость кадрового состава педагогических работников общего образования существенным образом коррелирует с потребностью в данной категории работников, то состояние кадровой устойчивости определяют показатели тех изменений, которые возникают в кадровой потребности под воздействием детерминирующих факторов.

Вторая интегральная характеристика — «эффективность региональной системы кадрового обеспечения» — анализируется с позиции эффективности механизмов кадровой поддержки в заданной перспективе.

Региональную систему кадрового обеспечения общего образования целесообразно представить в виде структурных составляющих, то есть организационно обособленных функциональных элементов, объективно необходимых для ее прогностической оценки и управления на разных уровнях (отдельных образовательных организаций, муниципалитета или сельского формирования, региона). К таким структурным составляющим следует отнести: региональный заказ на подготовку педагогических кадров (1), ресурсную базу кадрового обеспечения общего образования (2), механизмы поддержки кадрового обеспечения (3) (см. рис. 1).

Исходя из поставленных задач, предстоит дать развернутую прогностическую оценку региональному заказу на кадровое обеспечение, ресурсной

базе подготовки педагогических кадров для системы общего образования и тем основным механизмам поддержки кадрового обеспечения, на которые ресурсная база опирается.

Другими словами, при решении прогностических задач важно выполнить анализ исходных данных и дать обоснованную оценку, во-первых, насколько полно региональный заказ отражает реальную кадровую потребность региона в педагогических кадрах; во-вторых, насколько высшие и средние педагогические образовательные организации (вузы, педагогические и психолого-педагогические факультеты, колледжи, организации дополнительного профессионального образования, педагогические классы в общеобразовательной школе) региона в состоянии выполнять возложенные на них функции в части подготовки педагогических кадров для общего образования; в-третьих, в какой мере материальные, социальные, нормативно-правовые и координационные механизмы поддержки кадрового обеспечения эффективны на уровне образовательных организаций, муниципалитета (или сельского формирования), региона.

К числу основных показателей, раскрывающих зависимость эффективности региональной системы кадрового обеспечения общего образования от кадровой потребности, следует отнести:

- показатель адекватности регионального заказа на кадровое обеспечение общего образования в среднесрочной перспективе;
- показатель соответствия реальной возможности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования кадровому запросу в среднесрочной перспективе;
- показатель соответствия состава педагогических специальностей, по которым ведется подготовка

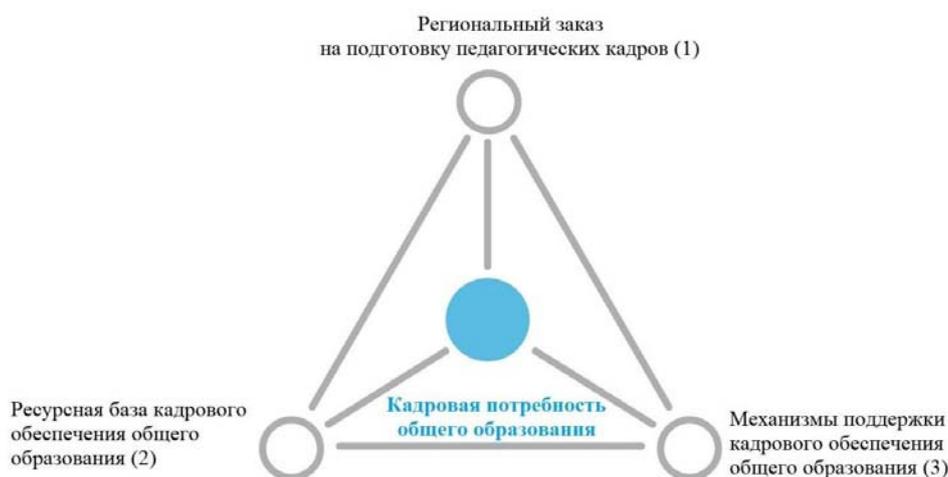


Рис. 1. Региональная система кадрового обеспечения общего образования

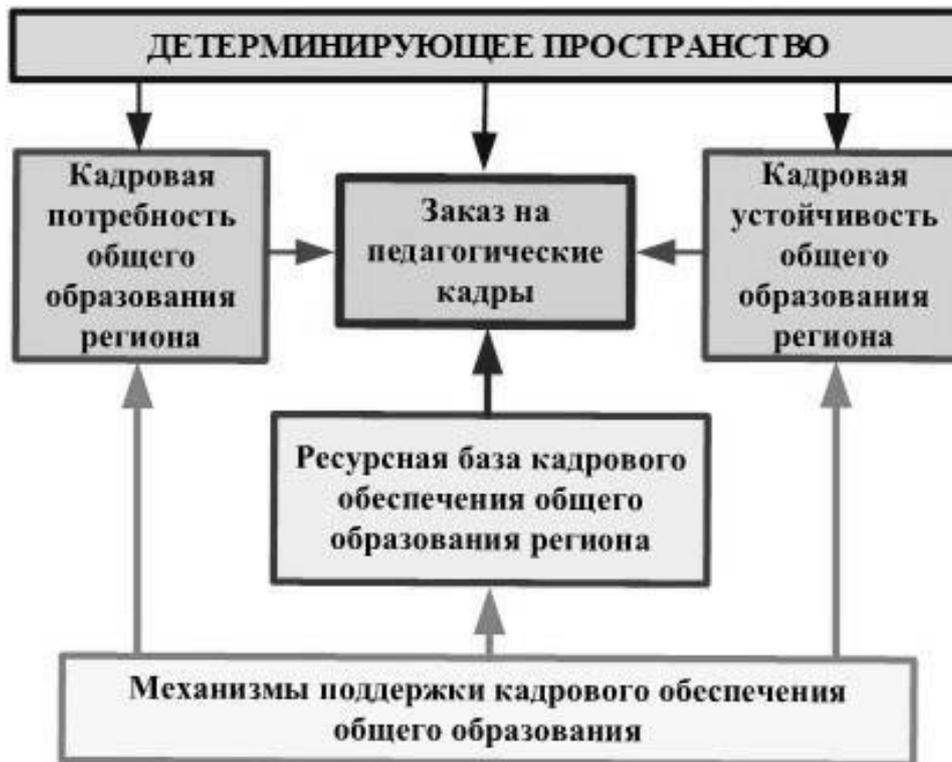


Рис. 2. Региональная система кадрового обеспечения как объект прогнозирования

в регионе, кадровому запросу общеобразовательных организаций в среднесрочной перспективе;

— показатель отношения количества педагогических вакансий в общеобразовательных организациях региона, заполненных выпускниками с высшим и средним педагогическим образованием, к кадровой потребности в педагогических работах в среднесрочной перспективе;

— показатель общего количества педагогических кадров, подготовленных в высших и средних образовательных организациях региона для общего образования в среднесрочной перспективе.

Выделенные характеристики и показатели в целом очерчивают основные проблемы кадрового обеспечения региональной системы общего образования и задают магистральные линии для его прогнозирования в среднесрочной перспективе (рис. 2).

**Принцип многомерности детерминирующего пространства.** Наличие необходимой информации о региональной системе обеспечения педагогическими кадрами общего образования не является единственным условием для выполнения процедуры прогнозирования и принятия управленческого решения. Не менее значимым условием является построение  $n$ -мерного пространства, концентрирующего внимание на внешних и внутренних детерминациях региональной системы кадрового обеспечения.

Сложность построения детерминирующего пространства состоит в том, что для оценки ситуации с педагогическими кадрами, сложившейся в сфере

регионального общего образования, и определения ее возможных изменений во внимание следует принять те события, вследствие которых возникают или активируются те или иные факторы.

Содержательно события — это явления и процессы, которые вызывают существенные сдвиги в профессиональной деятельности педагогических работников (а нередко в жизни общества в целом) и являются предпосылками детерминирующего воздействия тех или иных факторов на региональную систему кадрового обеспечения общего образования.

В процессе прогнозирования региональной ситуации кадрового обеспечения необходимо также принять во внимание и провести разностороннюю оценку потенциальных рисков применительно к конкретной региональной ситуации в заданной среднесрочной перспективе. В итоге в центре прогностического анализа оказываются не отдельные факторы, не отдельные события или риски, а трендовые узлы, включающие в себя триады взаимосвязанных событий, факторов и рисков.

Следует подчеркнуть, что подход, основанный на анализе трендовых узлов, позволяет в определенной мере учесть нелинейный характер зависимости факторов от событий и рисков и в этой связи получать более развернутые экспертные оценки.

В зависимости от анализируемой ситуации возможны различные сочетания факторов, предшествующих им событий и сопутствующих рисков. На рисунке 3 показаны взаимосвязи трендовых узлов

разного типа, которые позволяют сгруппировать существенные факторы, детерминирующие региональную систему кадрового обеспечения, и детально проанализировать их влияние с учетом событий и возможных рисков в заданной перспективе.

Покажем в аналитическом разрезе один из трендовых узлов, в котором учитываются: «трудовая миграция» (событийная канва фактора) — «работа со смешанным контингентом обучающихся» (детерминирующий фактор) — снижение устойчивости кадрового состава общеобразовательной организации из-за усложнения условий педагогического труда (сопутствующие риски).

Так, для получения достаточно полного представления о влиянии фактора «работа со смешанным контингентом обучающихся» на условия педагогического труда его необходимо дополнить представлениями о миграционных процессах в данном регионе, пониманием необходимости овладения новыми педагогическими компетенциями, учитывающими особенности обучения школьников с разными этнокультурами, а также — значительное превышение нормативной наполняемости классов, возможные коммуникативные коллизии в ученической среде, дополнительную подготовку к занятиям.

Приведенный пример достаточно показателен для школьного образования, поскольку в настоящее время демографические сдвиги такого рода характерны для многих регионов России. Согласно мировой статистике, Россия по количеству принимаемых мигрантов занимает второе место — 11,2 миллиона человек [18]. Социологи отмечают, что по итогам 2022 года в России побит шестилетний рекорд по числу прибывших трудовых мигрантов [19]. Рейтинг, составляемый аналитической службой сети FinExpertiza по итогам прошлого года, показывает, что лидерами по трудовой миграции

являются Центральный (1578,2 тыс. человек), Уральский (380,8 тыс. человек), Северо-Западный (249,4 тыс. человек), Дальневосточный (122,7 тыс. человек), Приволжский (100,6 тыс. человек), Южный (96,2 тыс. человек), Сибирский (95,7 тыс. человек), Северо-Кавказский (19 тыс. человек) федеральные округа [20].

Таким образом, можно заключить, что методологическая регламентация данного принципа предполагает:

- формирование состава событий, влияющих на кадровую потребность региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе;
- определение системы факторов, детерминирующих кадровую потребность региональной системы общего образования в среднесрочной перспективе;
- выделение ключевых рисков в детерминирующем пространстве кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе;
- интеграцию сформированных групп событий, факторов и рисков на классификационной основе трендовых узлов.

Приведем трендовые узлы, наиболее характерные для современного общего образования:

- динамика заработной платы — меры материальной и нематериальной поддержки учителей — устойчивость кадрового состава;
- динамика объемов целевой подготовки педагогических кадров — нормативно-правовая база такой подготовки (заключение трехстороннего договора «студент — вуз — организация общего образования», согласно которому выпускник обязан трудоустроиться в направившую организацию общего образования и отработать 3 года) — устойчивость педагогических кадров;
- благоприятный психологический климат в школе — наставничество, методическое

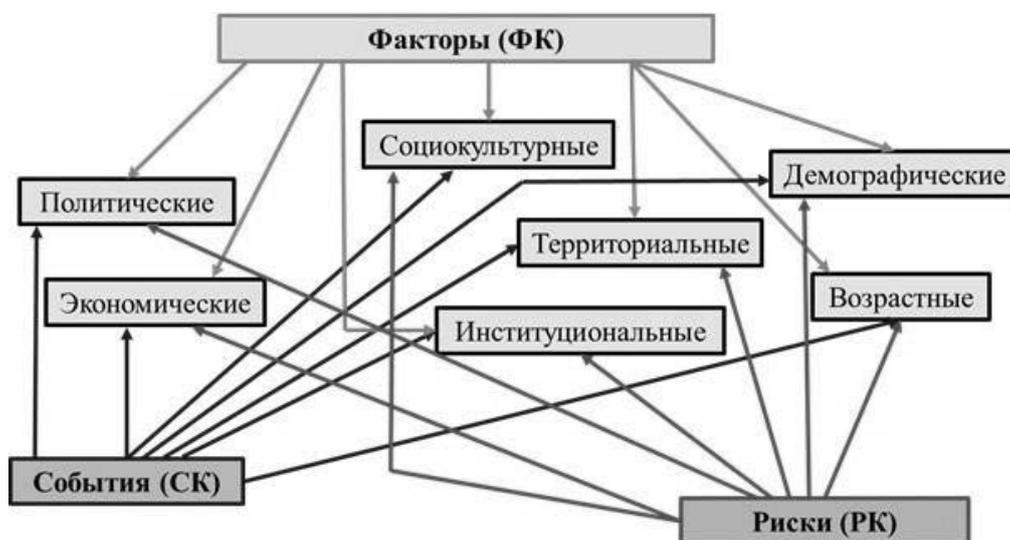


Рис. 3. Взаимосвязи трендовых узлов разного типа

сопровождение педагогической деятельности молодых учителей — устойчивость педагогических кадров;

— требования школы к знаниям и компетенциям учителей — уровень сформированности востребованных знаний и компетенций у выпускников колледжа или вуза — устойчивость педагогических кадров. Если у молодого педагога не сформированы требуемые школой компетенции, то у него, как правило, возникают профессиональные затруднения, которые он не всегда может самостоятельно разрешить, что снижает профессиональную мотивацию, самооценку, повышает риск эмоционального выгорания и ухода из школы.

Как видим, трендовые узлы по характеру и силе своего воздействия на устойчивость педагогического состава школьного образования могут иметь положительную и отрицательную направленность.

**Принцип вариативной зависимости.** Принцип указывает на необходимость построения основных вариативных зависимостей, определяющих условия и эффективность функционирования региональной системы кадрового обеспечения общего образования: «кадровая потребность — трендовые узлы», «кадровая потребность — устойчивость кадрового состава», «кадровая потребность — эффективность региональной системы кадровой подготовки», «кадровая потребность — эффективность механизмов кадровой поддержки».

Каждая вариативная зависимость, взятая в отдельности, представляет собой характерную взаимосвязь зависимых и независимых переменных определенного вида. Взятые вместе они отражают функциональное состояние региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

Методологические предписания принципа сводятся к следующему:

— прогнозирование кадровой потребности общего образования с учетом характера и силы влияния трендовых узлов в среднесрочной перспективе;

— прогнозирование кадровой потребности с учетом изменений устойчивости кадрового состава в среднесрочной перспективе;

— прогнозирование кадровой потребности в зависимости от эффективности региональной системы кадровой подготовки в среднесрочной перспективе;

— прогнозирование кадровой потребности в зависимости от эффективности механизмов поддержки педагогических кадров в среднесрочной перспективе.

В вариативной зависимости «кадровая потребность — трендовые узлы» основным детерминирующим компонентом выступают трендовые узлы того или иного типа.

Описание кадрового обеспечения как объекта прогнозирования еще не означает, что можно перейти к определению инструментальной модели,

включающей специальный математический аппарат для выполнения аналитических процедур прогнозирования. Не достаточно для этого и построения детерминирующего пространства в виде определенного набора трендовых узлов, поскольку, взятые сами по себе, они отражают всего лишь события, факторы и риски экономических, социокультурных и профессиональных изменений профессионального труда педагогического работника.

Для того чтобы трендовые узлы стали детерминирующим компонентом вариативной зависимости «кадровая потребность — трендовые узлы» и «заработали» в прогностическом плане, нужно знать характерный «отклик» кадрового состава общеобразовательных организаций, получить информацию о типичной реакции педагогических работников на возможные изменения.

Другими словами, необходимо формирование трендовых узлов под конкретные задачи прогнозирования. В частности, значительное влияние на устойчивость кадрового состава общего образования оказывают трендовые узлы морального и материального удовлетворения педагогического работника от успешно выполняемой работы и от признания ее результатов коллегами и родителями обучающихся.

Приведем матрицу вариативной зависимости **«кадровая потребность — трендовые узлы»**, где столбцы матрицы представляют состав трендовых узлов с весовым значением для каждого типа в среднесрочной перспективе, а строки — показатели кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе (табл. 1).

Важным результатом анализа данной зависимости является прогностическая оценка кадровой потребности в региональной системе общего образования. Например, анализ процесса трудовой миграции в регионе, особенностей обучения детей из семей мигрантов с плохим знанием русского языка, рисков снижения качества образовательного процесса и падения дисциплины в условиях смешанного обучения и др. позволяет сделать вывод относительно комфортности условий профессионального труда и возможной реакции со стороны педагогических работников на такие условия.

Аналогично, матрица вариативной зависимости **«кадровая потребность — устойчивость кадрового состава»** позволяет выполнить прогностический анализ потребности школьного образования в педагогических кадрах разной категории, исходя из возможных изменений кадровой устойчивости педагогических работников в среднесрочной перспективе. Столбцы матрицы описывают показатели устойчивости педагогического состава общего образования в среднесрочной перспективе (кадровая устойчивость педагогических работников дошкольного, начального, основного и среднего общего

Таблица 1

**Матрица вариативной зависимости «кадровая потребность – трендовые узлы» в среднесрочной перспективе**

Показатели кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе	Состав трендовых узлов (ТУ) с весовым значением для каждого типа в среднесрочной перспективе						
	ТУ1	ТУ2	ТУ3	ТУ4	ТУ5	ТУ6	ТУ7
Кадровая потребность в педагогических работниках дошкольного образования							
Кадровая потребность в педагогических работниках начального образования							
Кадровая потребность в педагогических работниках основного и среднего общего образования (по учебным предметам)							
Кадровая потребность в работниках психолого-педагогического профиля							

Обозначения: ТУ1 – политические, ТУ2 – экономические, ТУ3 – социокультурные, ТУ4 – институциональные, ТУ5 – возрастные, ТУ6 – демографические, ТУ7 – территориальные.

образования, работников психолого-педагогического профиля), строки — показатели кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе: кадровая потребность в педагогических работниках дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, в работниках психолого-педагогического профиля.

В вариативной зависимости «**кадровая потребность — эффективность региональной системы подготовки педагогов**» основным детерминирующим компонентом выступает региональная система подготовки педагогов общего образования в среднесрочной перспективе. Столбцы матрицы «кадровая потребность — эффективность системы кадровой подготовки» в среднесрочной перспективе — это показатели эффективности региональной системы подготовки педагогов общего образования в среднесрочной перспективе (адекватность заказа на кадровое обеспечение общего образования; соответствие реальной возможности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования; соответствие педагогических специальностей, по которым ведется подготовка в регионе, кадровому запросу; отношение количества заполненных вакансий к потребности региона в педагогических работниках; общее количество педагогических работников, подготовленных в регионе), строки — показатели кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе (кадровая потребность в педагогических работниках дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, в работниках психолого-педагогического профиля).

В вариативной зависимости «**кадровая потребность — эффективность механизмов кадровой поддержки**» устанавливается влияние уровня сформированности региональных механизмов поддержки и их согласования между собой на кадровую потребность в сфере школьного образования. Указанная вариативная зависимость определяется матрицей, где в столбцах отражены показатели эффективности региональных механизмов кадровой поддержки общего образования в среднесрочной перспективе (механизм материальной поддержки, механизм социальной поддержки, механизм нормативно-правовой поддержки, механизм координационной поддержки), а в строках — показатели кадровой потребности общего образования в среднесрочной перспективе (кадровая потребность в педагогических работниках дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, работников психолого-педагогического профиля).

Соответственно, эффективность региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе определяют две главные составляющие — показатели эффективности ресурсной базы подготовки педагогов общего образования и показатели эффективности региональных механизмов кадровой поддержки (материальной, социальной, нормативно-правовой и координационной).

**Принцип сценарного моделирования.** Принцип ориентирован на построение вариативных сценариев региональной системы кадрового обеспечения общего образования в среднесрочной перспективе.

Необходимость сценарного описания функционального состояния региональной системы кадрового обеспечения общего образования продиктована задачами управления в этой области. Специалисты сходятся во мнении, что использование такого рода сценариев позволяет за короткое время «проиграть» различные управленческие решения и избежать принципиальных ошибок [21, 22 и др.].

Методологическая регламентация данного принципа предписывает:

- построение региональных сценариев кадрового обеспечения общего образования в диапазоне возможных изменений кадровой потребности, устойчивости кадрового состава общеобразовательных организаций и показателей эффективности в среднесрочной перспективе;

- выполнение расчета индекса кадрового обеспечения общего образования для возможных сценариев кадрового обеспечения в среднесрочной перспективе.

Очевидно, что результаты анализа и прогностической оценки региональной системы кадрового обеспечения общеобразовательных организаций непосредственно зависят от достоверности исходной информации. Важно учитывать тот факт, что прогнозируемая система находится в постоянно изменяющихся условиях и при ограниченной возможности. В этом кроется одна из основных причин нечеткой и противоречивой информации, на которой построена проводимая прогностика.

В этих условиях особенности региональной системы кадрового обеспечения должны изучаться не только применительно к фиксированным значениям характеристик и показателей, но и с учетом их возможных изменений, то есть в диапазоне некоторых значений. При этом в обязательном порядке должны анализироваться возможные события и риски. Для получения необходимых данных и принятия управленческих решений аналитические

расчеты веса (весовых коэффициентов) всех показателей и трендовых узлов следует осуществлять в привязке к разным сценариям кадрового обеспечения в региональной специфике.

На наш взгляд, формирование исходной информации для принятия соответствующих управленческих решений необходимо осуществлять с учетом трех возможных сценариев:

- сценария фактического состояния региональной системы кадрового обеспечения общего образования;

- сценария нормативного состояния региональной системы кадрового обеспечения общего образования;

- сценария опережающего развития региональной системы кадрового обеспечения общего образования.

Прогностические сценарии кадрового обеспечения общего образования моделируются на базе приведенных выше функциональных зависимостей:

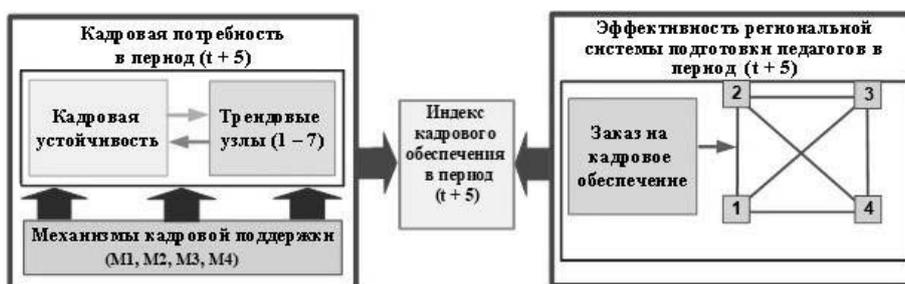
- зависимость кадровой потребности общего образования от устойчивости кадрового состава общеобразовательных организаций и, соответственно, устойчивости кадрового состава общего образования от трендовых узлов;

- зависимость кадровой потребности общего образования от эффективности функционирования региональной системы подготовки педагогических кадров для общего образования;

- зависимость кадровой потребности общего образования от эффективности региональных механизмов поддержки педагогических кадров.

Приведем общую схему расчета индекса кадрового обеспечения общего образования для разных вариантов регионального сценария (рис. 4).

Приведенные принципы в целом позволяют сформировать концептуальный подход к прогнозированию региональной системы обеспечения



**Обозначения:** 1 – показатель адекватности регионального заказа на кадровое обеспечение общего образования в среднесрочной перспективе; 2 – показатель соответствия реальной возможности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования кадровому запросу в среднесрочной перспективе; 3 – показатель соответствия педагогических специальностей, по которым ведется подготовка в регионе, кадровому запросу общеобразовательных организаций в среднесрочной перспективе; 4 – показатель отношения количества педагогических вакансий, заполненных в среднесрочной перспективе, к кадровой потребности региона в педагогических работниках.

Рис. 4. Общая схема расчета индекса кадрового обеспечения общего образования для разных вариантов регионального сценария

педагогическими кадрами школьного образования. Однако для подтверждения его адекватности следует провести процедуру верификации, которая в данном случае основана на допущении, согласно которому случившееся в прошлом дает достаточно хорошее приближение к оценке будущего [23].

Во многих работах по прогнозированию в разных формулировках встречается принцип, ориентированный на проверку адекватности предлагаемых подходов: «достоверности» [6; 9], «адекватного прогнозирования» [24], «верифицируемости прогнозирования» [25] и др. Признавая необходимость такой проверки, отметим, что данный принцип все же нельзя отнести к системе прогнозных принципов, поскольку он не имеет и не решает собственные задачи прогнозирования. Его главное назначение – проверить релевантность всех других прогнозных принципов в двух отношениях: на предмет качества описания объекта прогнозирования и на предмет возможности осуществления процедур прогнозирования. Поэтому, сохраняя метасистемный характер принципа, отметим его методологические установки на верификацию:

— качества описания региональной системы кадрового обеспечения общего образования в статусе объекта прогнозирования, включая:

— показатели устойчивости педагогического состава общего образования;

— состав трендовых узлов, влияющих на показатели устойчивости педагогического состава общеобразовательных организаций;

— показатели эффективности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования;

— показатели эффективности механизмов кадровой поддержки, влияющих на показатели эффективности ресурсной базы кадрового обеспечения общего образования;

— возможности осуществления процедур прогнозирования, включая:

— степень агрегирования переменных в рядах вариативных зависимостей и их влияния на достоверность прогнозирования кадрового обеспечения общего образования в регионе;

— степень соответствия между точностью и полнотой в аналитических расчетах индекса кадрового обеспечения общего образования в регионе;

— степень адекватности установленных границ допустимых значений характеристик и показателей кадрового обеспечения общего образования задачам построения прогностических сценариев;

— степень соответствия сценариев кадрового обеспечения общего образования в регионе задачам принятия управленческих решений в среднесрочной перспективе.

**Заключение.** Разработка концептуальных основ прогнозирования кадрового обеспечения общего образования на основе принципов, изложенных выше, предполагает использование конкретных методов в рамках инструментальной модели прогнозирования, включая экспертные оценки и математические расчеты по конкретным показателям. Полученные таким образом данные используются в процедурах сценарного моделирования кадровой ситуации, что позволяет выявить перспективы ее дальнейшего развития и оценить вероятность практической реализации принятых решений.

#### Список источников

1. Lohmann M.J., White B., Johnson K.A. Increasing the rural special education teacher pipeline through asynchronous online instruction: a program description of the Colorado Christian University alternative certification program // *Rural Special Education Quarterly*. 2019. № 38 (3). Pp. 151–161.
2. García P.A., Moser K.M., Davis-Wiley P. Facing reality: A survey of methods instructors perspectives on world language teacher development // *Foreign Language Annals*. 2019. № 52 (1). Pp. 165–183.
3. See B.H., Gorard S. Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence // *Research Papers in Education*. 2020. № 35 (4). Pp. 416–442.
4. Langset I.D., Jacobsen D.Y., Haugsbakken H. Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age // *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2018. № 13 (1). Pp. 24–39.
5. Sottimano I., Guidetti G., Converso D., Viotti S. We cannot be “forever young”, but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle // *PLoS One*. 2018. № 13 (11). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6211713> (дата обращения: 08.02.2023).

6. Давидюк Е.С. Прогнозное моделирование для мониторинга и управления кадровым обеспечением программ регионального развития /Е.С. Давидюк, М.С. Шишаев, В.В. Быстров. Методологические проблемы управления макросистемами: материалы докладов. Апатиты: Кольский научный центр РАН, 2018. С. 65–69.
7. Мокроносов А.Г. Прогнозирование потребности региональной экономики в подготовке кадров: монография / А.Г. Мокроносов и др. Екатеринбург: РГППУ, 2010. 111 с.
8. Васильева З.А. Разработка методики прогнозирования спроса и предложения на рынке труда и образовательных услуг экономики муниципальных образований Красноярского края / З.А. Васильева, И.В. Филимоненко, Н.В. Разнова. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докл. Всерос. науч.-практ. интернет-конф. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2008. С. 54–55.
9. Егорова Н.Е. Моделирование кадровой потребности предприятий и отраслей экономики / Н.Е. Егорова, Я.В. Ярошенко // Аудит и финансовый анализ. 2011. № 1. С. 75–83.
10. Фролов Ю.В., Офицеров В.П. Стратегия образования: основы формирования, методы оценки и прогнозирования. М.: Изд-во МГПУ, 2003.
11. Фролов Ю.В., Офицеров В.П., Офицеров М.В. Прогнозирование потребности в педагогических кадрах в процессе формирования стратегии региональной системы образования // Экономика образования. 2012. № 3 (70). С. 50–64.
12. Соломко М.Н. Проблемы составления долгосрочных бюджетных прогнозов на муниципальном уровне // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2020. № 3 (104). С. 76–84.
13. Левина В.В. Особенности и проблемы применения долгосрочного бюджетного планирования на муниципальном уровне // Налоги и финансы. 2016. № 4. С. 24–34.
14. 12 регионов России показали наиболее успешные практики поддержки учителей в 2022 году. URL: <https://edu.gov.ru/press/6368/> (дата обращения: 08.04.2023).
15. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М.: Мысль, 1990. 637 с.
16. Матросов В.Л., Артамонов Г.А., Матросов С.В. Отечественная практика подготовки учителей двух предметов: история вопроса и перспективы реализации в рамках ФГОС третьего поколения // Инновационные процессы в образовании. 2000. № 1. С. 7–12.
17. Очерки истории Московского педагогического государственного университета. М., 2002.
18. Рейтинг стран по трудовым мигрантам. URL: <https://topreytings.ru/rejting-stran-po-trudovym-migrantam/> (дата обращения: 28.08.2023).
19. В России побит шестилетний рекорд по числу прибывших трудовых мигрантов. URL: <https://www.bfm.ru/news/506240#:~:text=В%20топ-5%20стран%2C> (дата обращения: 08.04.2023).
20. Рейтинг федеральных округов РФ по межрегиональной трудовой миграции в 2022 году. URL: <https://ur74.ru/articles/news/149046/> (дата обращения: 08.08.2023).
21. Русина А.Н., Карпычева О.В. Моделирование сценарных условий прогнозирования кадровой потребности экономики региона // Экономика труда. 2017. № 4. С. 309–322.
22. Шелкунова Т.Г. Сценарный подход в стратегическом управлении региональным развитием // Экономика и бизнес: теория и практика. 2016. № 7. С. 87–91.
23. Нестеров А.К. Прогнозирование в управлении / Энциклопедия Нестеровых. URL: <https://odiplom.ru/lab/prognozirovanie-v-upravlenii.html> (дата обращения: 08.04.2023).
24. Прогнозирование и планирование деятельности предприятия: учебное пособие / сост. Ж.Н. Моисеенко. Донской ГАУ, 2019. 154 с.
25. Ковалев Н.С., Садыгов Э.А., Куликова Е.В., Барышникова О.С. Основы прогнозирования и использования земельных ресурсов: учебное пособие. Воронеж: Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра Первого, 2015. 296 с.

## References

1. Lohmann, M.J., White, B., Johnson, K.A. (2019) Increasing the rural special education teacher pipeline through asynchronous online instruction: a program description of the Colorado Christian University alternative certification program. *Program Rural Special Education Quarterly*, no. 38 (3), pp. 151–161.
2. García, P.A., Moser, K.M., Davis-Wiley, P. (2019) Facing reality: A survey of methods instructors perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*, no. 52 (1), pp. 165–183.
3. See, B.H., Gorard, S. (2020) Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, no. 35 (4), pp. 416–442.
4. Langset, I.D., Jacobsen, D.Y., Haugsbakken, H. (2018) Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, no. 13 (1), pp. 24–39.
5. Sottimano, I., Guidetti, G., Converso, D., Viotti, S. (2018) We cannot be “forever young”, but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle. *PLoS One*, no. 13 (11). Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6211713> (Accessed: 08 February 2023).
6. Davidyuk, E.S. (2018) Predictive modeling for monitoring and managing the staffing of regional development programs. In: Davidyuk, E., Shishaev, V., Bystrov, V. (eds.) *Methodological problems of macrosystems management: materials of reports*. Apatity: Kola Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, pp. 65–69. (In Russ.)
7. Mokronosov, A.G. (2010) *Forecasting the needs of the regional economy in personnel training: monograph*. Ekaterinburg: RGPPU. (In Russ.)
8. Vasilyeva, Z.A. (2008) Development of a methodology for forecasting demand and supply in the labor market and educational services of the economy of municipalities of the Krasnoyarsk Territory. In: Vasilyeva, Z., Filimonenko, I., Raznova, N. (eds.) *Demand and supply in the labor market and the market of educational services in the regions of Russia: Proceedings of the Scientific-Practical. Internet Conf*. Petrozavodsk: PetrGU Publishing House, pp. 54–55. (In Russ.)
9. Egorova, N.E. (2011) Modeling the personnel needs of enterprises and sectors of the economy. In: Egorova, N., Yaroshenko, Ya. (eds.) *Audit and Financial Analysis*, no. 1, pp. 75–83. (In Russ.)
10. Frolov, Yu.V., Ofitserov, V.P. (2003) *Educational strategy: bases of formation, methods of evaluation and forecasting*. M.: Publishing house of MGPU. (In Russ.)
11. Frolov, Yu.V., Ofitserov, V.P., Ofitserov, M.V. (2012) Forecasting the need for teaching staff in the process of forming the strategy of the regional education system. *Economics of Education*, no. 3 (70), pp. 50–64. (In Russ.)
12. Solomko, M.N. (2020) Problems of compiling long-term budget forecasts at the municipal level. *Bulletin of the Khabarovsk State University of Economics and Law*, no. 3 (104), pp. 76–84. (In Russ.)
13. Levina, V.V. (2016) Features and problems of long-term budget planning at the municipal level. *Taxes and Finances*, no. 4, pp. 24–34. (In Russ.)
14. *12 regions of Russia showed the most successful practices of supporting teachers in 2022*. Available at: <https://edu.gov.ru/press/6368/> (Accessed: 08 April 2023). (In Russ.)
15. Reimers, N.F. (1990) *Nature management: dictionary-reference book*. M.: Thought. (In Russ.)
16. Matrosov, V.L., Artamonov, G.A., Matrosov, S. V. (2000) Domestic practice of training teachers of two subjects: the history of the issue and the prospects for implementation within the framework of the Third Generation Federal State Educational Standards. *Innovative Processes in Education*, no. 1, pp. 7–12. (In Russ.)
17. *Essays on the history of the Moscow State Pedagogical University* (2002). M. (In Russ.)
18. *Rating of countries by labor migrants*. Available at: <https://topreytings.ru/rejting-stran-po-trudovym-migrantam/> (Accessed: 08 April 2023). (In Russ.)

19. *A six-year record in the number of labor migrants arrived in Russia*. Available at: <https://www.bfm.ru/news/506240#:~:text=In%20top-5%20countries%2C> (Accessed: 08 April 2023). (In Russ.)
20. *Rating of federal districts of the Russian Federation on interregional labor migration in 2022*. Available at: <https://up74.ru/articles/news/149046/> (Accessed: 08 August 2023). (In Russ.)
21. Rusina, A.N., Karpycheva, O.V. (2017) Modeling scenario conditions for predicting the personnel needs of the region's economy. *Labor Economics*, no. 4, pp. 309–322. (In Russ.)
22. Shelkunova, T.G. (2016) Scenario approach in strategic management of regional development. *Economics and Business: Theory and Practice*, no. 7, pp. 87–91.
23. Nesterov, A.K. Forecasting in management. *Encyclopedia of the Nesterovs*. Available at: URL: <https://odiplom.ru/lab/prognozirovanie-v-upravlenii.html> (Accessed: 08 August 2023). (In Russ.)
24. Moiseenko, Zh. (ed.) (2019) *Forecasting and planning of the enterprise: textbook*. Don GAU. (In Russ.)
25. Kovalev, N.S., Sadygov, E.A., Kulikova, E.V., Baryshnikova, O.S. (2015) *Fundamentals of forecasting and use of land resources: textbook*. Voronezh: Voronezh State Agrarian University named after V.I. Emperor Peter the Great. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.09.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 28.09.2023.

The article was submitted on 16.09.2023; approved after reviewing on 25.09.2023; accepted for publication on 28.09.2023.

#### **Информация об авторах:**

##### **Тюников Юрий Станиславович**

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва; профессор ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», Сочи

##### **Головина Инна Валентиновна**

Кандидат химических наук, доцент, начальник управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва

##### **Афанасьева Татьяна Павловна**

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

##### **Разумовский Владислав Андреевич**

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

#### **Information about the authors:**

##### **Tyunnikov Yuri Stanislavovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow; Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Sochi State University", Sochi

##### **Golovina Inna Valentinovna**

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

##### **Afanasieva Tatyana Pavlovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

##### **Razumovskij Vladislav Andreevich**

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department, Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow

**Вклад авторов:**

Тюнников Ю.С. – постановка научной проблемы, проведение исследования, анализ полученных данных, разработка концепции статьи, подготовка статьи;

Головина И.В. – стратегическое управление исследованием;

Афанасьева Т.П. – подготовка статьи, выполнение иллюстративной работы, редактирование текста статьи;

Разумовский В.А. – организация исследования, оформление текста статьи.

**Contribution of the authors:**

Tyunnikov Y.S. – statement of the scientific problem, conducting research, analysing the data obtained, developing the concept of the article, preparing the article;

Golovina I.V. – strategic research management;

Afanasieva T.P. – preparation of the article, performing illustrative work, editing the text of the article;

Razumovsky V.A. – organization of research, design of the text of the article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**

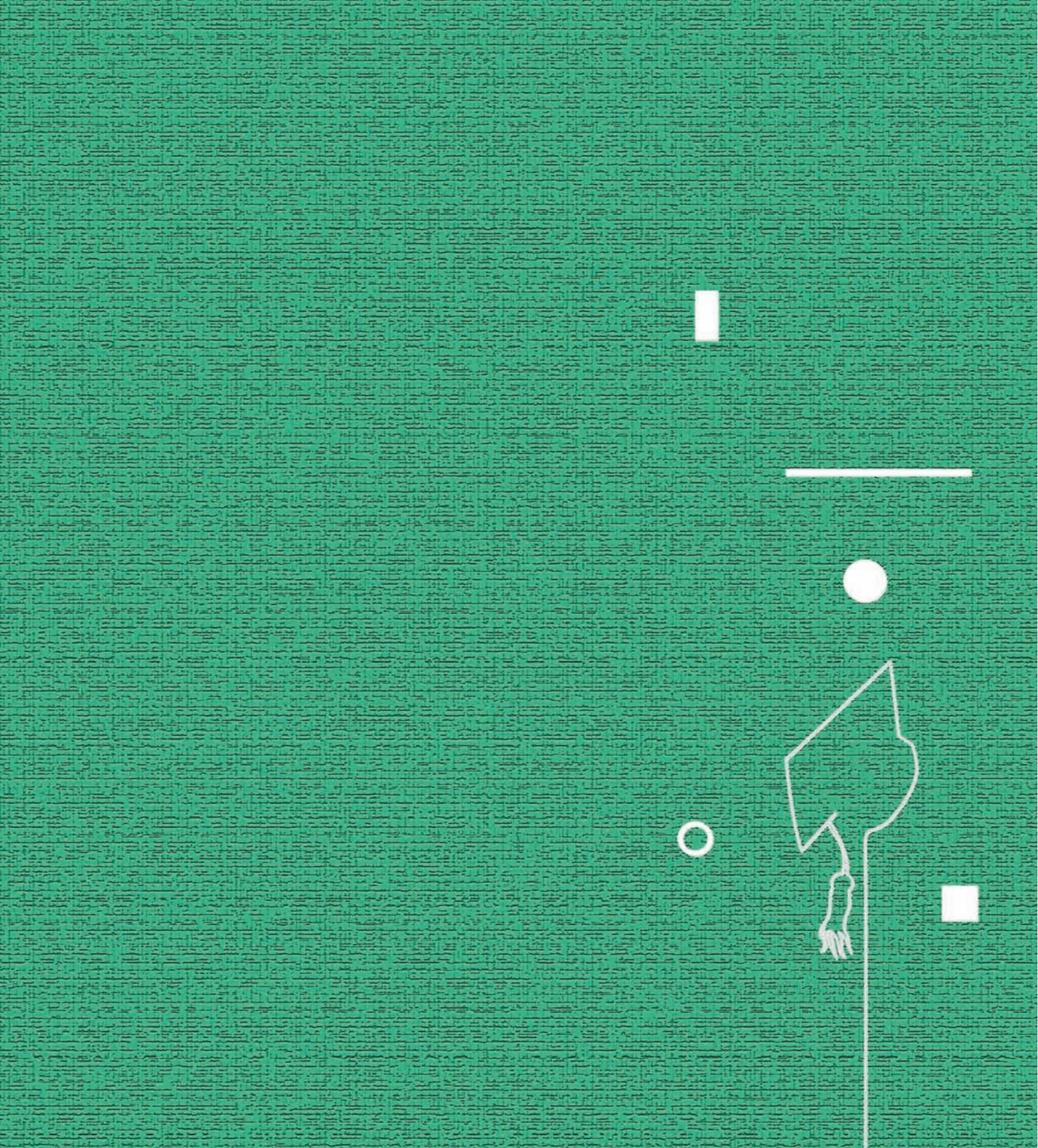




**ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ**  
Научный журнал  
№3 (76) 2023



Подписано в печать 29.09.2023.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Тир. 1000.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Cambria. ParaTere OriumNew.  
Отпечатано в типографии: ФГАОУ ДПО  
«Академия Минпросвещения России»:  
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8., корп. 2а



[www.apkpro.ru](http://www.apkpro.ru)