

Главный редактор

В. В. Николина — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. социол. н., к. экон. н., доцент, проректор ГБОУ ДПО НИРО

О. С. Гладышева — д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Е. Ю. Илалтдинова — д. п. н., доцент, зав. лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ ФГБУ РАО, г. Москва

А. В. Кандаурова — д. п. н., доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Г. А. Кручина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, профессор кафедры дошкольного образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., к. экон. н., профессор, декан экономического факультета ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный агротехнологический университет»

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- Е. А. Окунькова, И. Н. Лескина, Т. И. Канянина.** Возможности единого пространства общего образования для формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в цифровом обществе _____ 4
- Е. П. Седых, Т. Н. Сергеева, А. В. Шакурова.** Региональная инновационная площадка как инструмент научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров _____ 18
- С. А. Фадеева.** Институт дополнительного профессионального образования: о трендах развития и организационной структуре _____ 26
- А. Н. Шамов.** Образовательная среда как фактор повышения учебных результатов по овладению иностранным языком в школе _____ 35
- Н. И. Акопян.** Моделирование процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях _____ 45

Повышение квалификации педагогических кадров

- А. В. Кандаурова, Н. Г. Милованова.** Профессионально-личностное развитие педагога в меняющемся мире: постановка проблемы _____ 52
- Н. А. Лярья, В. А. Стародубцев.** Социокультурные аспекты субъектности педагогической деятельности учителя _____ 59
- В. А. Акопян.** Педагогический алгоритм минимизации профессиональных дефицитов педагогов по формированию функциональной грамотности школьников (на примере АИС «Кадры в образовании. Самарская область») _____ 67
- Т. Б. Волобуева.** Коворкинг как эффективный формат повышения квалификации педагогов _____ 76
- Е. Ю. Илалтдинова, Е. О. Гаврилова, А. А. Ковытева.** Стили лидерства наставника в детских и молодежных сообществах _____ 84

Профессиональная компетентность будущих специалистов

- Л. В. Скитневский.** Особенности проявления конкурентоспособности у различных категорий студентов _____ 93

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры возрастной и клинической психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики, физики, ИКТ ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, доцент кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор кафедры информационных технологий искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества ФГБОУ ВО «РГСУ», г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

Н. В. ШUTOVA — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

С. Н. Каиштанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, ведущий научный сотрудник Центра истории науки и архивного дела Института истории НАН Беларуси

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования и науки Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ «СОШ № 14 с УИОП», г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чеменева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. А. Шишина — к. филол. наук, и. о. начальника отдела воспитания, дополнительного образования и социально значимых проектов Министерства образования и науки Нижегородской области

В. Н. Мезинов. Оценка готовности студентов педагогического направления к профессионально-личностному саморазвитию _____ 103

Из истории народного образования

Юбилейные даты

Л. Э. Семенова. Проблема саморегуляции в работах У. В. Ульянковой и ее учеников _____ 112

С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина. История кафедры начального образования Нижегородского института развития образования: особенности, этапы, направления _____ 119

Информация об авторах _____ 129

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: www.nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика»:

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и науки Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Ответственный секретарь, редактор С. Ю. Малая
Переводчик А. Н. Варечкина
Компьютерная верстка Н. А. Мызина
Художник Д. Ю. Брыксин
Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород,
ул. Ванеева, д. 203, каб. 517.
Тел./факс +7 831 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru
E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Адрес издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.
Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.
Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса
- Повышение квалификации педагогических кадров
- Профессиональная компетентность будущих специалистов



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Возможности единого пространства общего образования для формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в цифровом обществе



Е. А. ОКУНЬКОВА
кандидат
филологических наук,
доктор экономических
наук, доцент, ректор
Нижегородского
института развития
образования
(Нижний Новгород)
okunkova@niro.nnov.ru



И. Н. ЛЕСКИНА
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
информатики и
информационных
технологий
Нижегородского
института развития
образования
(Нижний Новгород)
inleskina@yandex.ru



Т. И. КАНЯНИНА
кандидат
педагогических наук,
доцент, заведующая
кафедрой информатики
и информационных
технологий
Нижегородского
института развития
образования
(Нижний Новгород)
tkanyanina@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрен вопрос формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в рамках единого пространства общего образования Российской Федерации через призму конвергенции содержания понятий «опережающее развитие» и «цифровая зрелость» в условиях развития суверенной цифровой экономики. Рассмотрено обеспечение стратегических ресурсов современной школы, способствующих реализации опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся на основе результатов анализа данных мониторинга реализации обновленных ФГОС ООО, СОО и применения ФОП ООО и ФОП СОО в 2023/24 учебном году в общеобразовательных организациях Нижегородской области. Предложены стратегические установки к действиям управленческих команд и педагогических коллективов общеобразовательных организаций в области создания эффективных механизмов, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в условиях применения ФОП ООО и ФОП СОО и введения профориентационного минимума для обучающихся 6—11-х классов.

Abstract. The article considers the issue of forming students' readiness for professional self-determination within the framework of the unified environment of general education of the Russian Federation through the prism of convergence of such concepts as "advanced development" and "digital maturity" under the conditions of development of the independent digital economy. The paper considers the maintenance of strategic resources of a modern school facilitating the implementation of advanced processes in the area of students' self-determination and professional orientation based on the results of the analysis of monitoring data on the implementation of the renewed Federal State Educational Standards of Basic General Education (BGE) and Secondary General Education (SGE) and the introduction of Federal General Education Program (FGEP) of BGE and SGE in secondary schools of Nizhny Novgorod region in the 2023/24 academic year. Strategic guidelines for the actions of managerial and teaching teams of secondary schools for the creation of effective mechanisms for the implementation of proactive processes in the field of students' self-determination and career guidance in the application of the FGEP of BGE and FGEP of SGE and the introduction of career guidance minimum for students of years 6-11 are proposed.

Ключевые слова: *человеческий потенциал, опережающее развитие, цифровая зрелость, самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся, единое пространство общего образования, обновленные федеральные образовательные стандарты общего образования, федеральные основные общеобразовательные программы, цифровая трансформация образования*

Keywords: *human potential, advanced development, digital maturity, students' self-determination and professional orientation, unified environment of general education, renewed federal education standards of general education, federal basic general education programmes, digital transformation of education*

Вопросы защиты и укрепления суверенитета Российской Федерации, обозначенные в Послании Федеральному Собранию президентом Владимиром Путиным, решаются во всех отраслях отечественной экономики и социальной сфере, что является важным условием успешной

реализации стратегии вхождения Российской Федерации в четверку крупнейших экономических держав мира.

Цифровая эпоха выдвигает новые требования ко всем отраслям экономики, и что особенно важно, потребности самих отраслей определяют особенности подготовки

новых специалистов, обладающих компетенциями, необходимыми для такой жизнедеятельности субъекта, которая будет способствовать эффективному решению задач развития человеческого потенциала, а значит и развития суверенной экономики, что может обеспечить выход на передовой уровень эффективности и конкурентоспособности Российской Федерации [13].

Однако *проблемой*, которая может привести к замедлению экономического развития, является недостаток квалифицированных кадров и собственных передовых технологий по ключевым направлениям российской экономики и социальной сферы.

Важным ориентиром стратегии развития суверенной системы образования является опережающее развитие человеческого потенциала РФ в условиях цифровой трансформации отраслей экономики, что обуславливает необходимость выстраивания производственных процессов «на опережение», и прежде всего в сфере образования.

На достижение национальной цели «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» в указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период

Важным ориентиром стратегии развития суверенной системы образования является опережающее развитие человеческого потенциала РФ в условиях цифровой трансформации отраслей экономики.

до 2030 года и на перспективу до 2036 года» ориентирована задача по обеспечению «к 2030 году функционирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей

и талантов детей и молодежи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 % обучающихся» [7].

Таким образом, для одной из ключевых социальных сфер, а именно — сферы образования, актуализирован вопрос соз-

дания эффективных механизмов, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области профессионального самоопределения обучающихся в свете развития российской цифровой экономики.

Единое пространство общего образования на территории Российской Федерации как целевой ориентир государственной политики в сфере образования и смыслообразующее ядро суверенной системы образования в нашем исследовании представлено рядом аспектов, совокупность которых является установкой к созданию необходимых условий для формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей, а также с учетом запросов экономики в кадрах, специфики рынка труда как регионального, так и федерального уровней. Рассмотрим каждый аспект отдельно.

Первый аспект в соответствии с едиными требованиями к содержанию и качеству современного образования в условиях реализации обновленных ФГОС общего образования представлен совокупностью таких составляющих, как единые федеральные программы, единая система воспитания и программы внеурочной деятельности, единые государственные учебники и единые электронные образовательные ресурсы [4, 5, 8].

В повестке стратегических ориентиров для выстраивания опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся обозначены следующие цели реализации федеральных основных образовательных программ (далее — ФООП): на уровне основного общего образования с ориентацией на становление и формирование личности обучающегося, на уровне среднего общего образования с установкой на подготовку к продолжению образования и началу профессиональной деятельности (таблица 1).

**Цели реализации федеральных образовательных программ
в повестке вопроса самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся**

На уровне среднего общего образования (ФОП СОО)	На уровне основного общего образования (ФОП ООО)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ формирование навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования; ✓ подготовка обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ создание условий для становления и формирования личности обучающегося

Достижение поставленных целей реализации ФОП СОО и ФОП ООО предусматривает решение следующих основных задач:

- ✓ обеспечение преемственности основного общего и среднего общего образования;

- ✓ формирование у обучающихся навыков умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способностей к социальному самоопределению;

- ✓ организация социального и учебно-исследовательского проектирования, профессиональной ориентации обучающихся при поддержке педагогов, психологов, социальных педагогов, сотрудничество с базовыми предприятиями, организациями профессионального образования, центрами профессиональной работы [9, 10].

С 1 сентября 2023 года Министерством просвещения РФ введена единая модель профессиональной ориентации — профориентационный минимум в образовательных организациях, реализующих общеобразовательные программы в соответствии с ФООП, содержанием которой определены актуальные подходы к формированию системы профессиональной ориентации обучающихся 6 — 11-х классов.

Целью профориентационного минимума является выстраивание единой системы профессиональной ориентации обучающихся посредством образовательной, воспитательной и иных видов деятельности,

реализуемых в рамках единого пространства общего образования на территории Российской Федерации [6].

На достижение поставленной цели ориентирована задача по подготовке специалистов, осуществляющих профориентационную деятельность в образовательных организациях.

Второй аспект обусловлен едиными подходами в вопросах достижения цифровой зрелости специалистов сферы образования, что является важным условием успешного решения вопроса о создании единого безопасного пространства общего образования, способствующего опережающим процессам личностного развития в вопросах самоопределения и профессиональной ориентации в условиях интенсивного развития высокотехнологической составляющей экономики Российской Федерации и нарастания внешних информационных угроз.

Задача по достижению к 2030 году «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе образования, определена в рамках национальной цели «Цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы».

Содержание понятия «цифровая зрелость» в сфере образования необходимо рассматривать как результат производственно-технологических процессов, направленных на достижение заданных параметров,

выраженных в показателях: «уровень развития информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образовательных организаций», «уровень цифровых компетенций субъектов сферы образования», «уровень доступности образовательных услуг и цифровых сервисов» [17].

Ценностными установками содержания единого образовательного пространства как одного из стратегических национальных приоритетов государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, ориентированного на опережающее развитие человеческого потенциала РФ, являются те, которые способствуют обеспечению создания возможностей для получения качественного общего образования независимо от места проживания ребенка, «в том числе за счет внедрения в образовательных организациях, реализующих образовательные программы начального, основного и среднего общего образования, современной и безопасной цифровой образовательной среды» [15, 17].

Вопросы формирования и развития профессиональных компетенций специалистов сферы образования в соответствии с ценностными установками содержания единого безопасного образовательного пространства как одного из стратегических национальных приоритетов государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года и в соответствии с установками стратегии «Цифровая трансформация образования» требуют оперативной выработки сбалансированных позиций и приоритетов в области совершенствования цифровой грамотности руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций [12, 17].

Сегодня специалист сферы образования на основе технологий работы с данными в общем образовании, непрерывно

генерируемыми в цифровом образовательном пространстве, может предвосхитить перспективу реализации сценария(ев) персонального образовательного маршрута каждого школьника и предложить наиболее эффективный и безопасный путь развития личности обучающегося и подготовки его к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности. Для этого работник сферы образования (руководитель общеобразовательной организации и(или) педагогический работник) должен обладать необходимым уровнем цифровых компетенций для определения стратегии опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающегося в условиях преодоления рисков и угроз, сопряженных с цифровыми технологическими прорывами.

Новизна изучения вопроса формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в рамках единого пространства общего образования в нашем исследовании заключается в рассмотрении его через призму конвергенции понятий «опережающее развитие» и «цифровая зрелость» в свете специфики развития суверенной цифровой экономики, в частности сферы образования.

Термин «опережающее развитие» является частью понятийного аппарата текущего нормативно-правового обоснования вопросов о росте экономического потенциала РФ, в частности в сфере образования, поэтому часто используется в тексте стратегических документов, например, программ развития.

Термин «опережающее развитие» относительно педагогики и сферы образования рассматривается, прежде всего, как «приведение в соответствие целей, смыслов, идеалов и результатов образования не только сегодняшнему, но уже завтрашнему дню» [16].

Высокая скорость эволюционных про-

Термин «опережающее развитие» является частью понятийного аппарата текущего нормативно-правового обоснования вопросов о росте экономического потенциала Российской Федерации.

цессов в экономике обуславливает необходимость выстраивания «опережающего образования», то есть образования, направленного на формирование человеческого капитала «с позиций эволюционного подхода к определению его сущности и с учетом его трансформирующей роли в экономическом и общественном развитии» в качестве высококвалифицированного специалиста в мире профессий будущего, отличающегося совершенно новой культурой общественных и производственных отношений» [3].

В контексте изучения вопроса о формировании готовности к профессиональному самоопределению обучающихся на уровнях основного общего и среднего общего образования термин «опережающее развитие» предлагаем трактовать в разрезе «школьник» и «работник сферы образования» таким образом:

✓ для школьника: «опережающее развитие» — это выстраивание опережающих процессов в области профессионального самоопределения обучающихся, учитывающих прогнозируемые изменения социокультурной конфигурации, технологического состояния и форм коммуникации на момент поступления в вуз абитуриента (сегодняшнего первоклассника);

✓ для работника сферы образования (руководителя и(или) педагогического работника): «опережающее развитие» — это выстраивание направлений и содержания профессиональной деятельности в текущей социокультурной и экономической ситуации с ориентиром на картину прогнозируемого будущего, то есть создание опережающего контекста управленческой и(или) педагогической деятельности, ориентированный в будущее с учетом настоящего.

В векторе государственной политики, определяющей постановку задачи систематизации и обогащения инструментами и практиками региональных, муниципальных и школьных моделей профессиональной ориентации обучающихся, выделим

прежде всего в содержании ФОП СОО стратегические ресурсы, ориентированные на реализацию опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся: профильное обучение, индивидуальные учебные планы, внеурочная деятельность и воспитательная работа [5, 10].

Рассмотрим текущее обеспечение обозначенных стратегических ресурсов в качестве условий, способствующих реализации опережающих процессов в области профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательных организациях Нижегородской области, на основе результатов анализа данных комплексного исследования (далее — мониторинга) реализации обновленных ФГОС НОО, ООО, СОО и применения ФООП в 2023/24 учебном году в общеобразовательных организациях Нижегородской области, которое состоялось в мае 2024 года.

Профильное обучение. Профильное обучение — это способ введения обучающихся в ту или иную общественно-производственную практику, поэтому учебный план профиля необходимо выстраивать с ориентацией на возможную будущую сферу профессиональной деятельности обучающегося, с учетом предполагаемого продолжения образования обучающихся [5, 10].

В учебный план с учетом интересов обучающихся и их родителей (законных представителей) возможно включение изучения 3-х и более учебных предметов на углубленном уровне. При этом образовательная организация должна обеспечивать реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального.

В соответствии с требованиями ФГОС СОО и содержанием ФОП СОО «учебный план профиля обучения и (или) индиви-

Высокая скорость эволюционных процессов в экономике обуславливает необходимость выстраивания «опережающего образования».

дуальный учебный план должны содержать не менее 13 учебных предметов («Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «Математика», «Информатика», «История», «Обществознание», «География», «Физика», «Химия», «Биология», «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности») и предусматривать изучение не менее 2-х учебных предметов на углубленном уровне из соответствующей профилю обучения предметной области и (или) смежной с ней предметной области» [5, 10].

Реализация в 2023/24 учебном году профильного обучения на уровне среднего общего образования в общеобразовательных организациях, реализующих программы среднего общего образования, представлена (по данным регионального мониторинга) следующим образом от общего количества общеобразовательных организаций Нижегородской области:

- ✓ естественно-научный профиль реализуют 14,5 % школ;
- ✓ гуманитарный — 16,7 %;
- ✓ социально-экономический — 21,2 %;
- ✓ технологический — 21,2 %;
- ✓ универсальный — 42,1 %.

Универсальный профиль обучения, преобладающий в общеобразовательных

организациях региона (42,1 %), ориентирован на формирование у обучающихся, прежде всего, набора «универсальных компетенций», необхо-

димого для решения профессиональных задач в любой отрасли экономики.

При этом возрастание запросов рынка труда в кадрах, отличающихся «цифровой зрелостью», обуславливает значимость увеличения охвата обучающихся технологическим профилем обучения (в 2023/24 учебном году в 21,2 % от общего количества общеобразовательных организаций Нижегородской области), что, в свою очередь, может стать залогом создания

передовых технологий и укрепления суверенитета российской экономики.

В соответствии с установками государственной политики в области развития образования особое внимание сегодня необходимо обратить на создание условий для реализации естественно-научного профиля в современной школе, который реализуется в 2023/24 учебном году в 14,5 % от общего количества общеобразовательных организаций Нижегородской области.

При переходе обучающегося из основной школы на уровень среднего общего образования стратегически важным аспектом является выбор профиля дальнейшего обучения, который может стать стартовой точкой профессионального самоопределения и успешной социализации во взрослой жизни.

Прогнозное моделирование индивидуального образовательного маршрута при выборе профиля обучения — это способ управления на основе данных в общем образовании опережающими процессами в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающегося [2].

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (далее — НИРО) реализует научно-методическое сопровождение общеобразовательных организаций, стажерских площадок, по вопросам организации эффективных механизмов, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области профессионального самоопределения обучающихся в современной школе.

С целью совершенствования «цифровой зрелости» педагогических работников кафедрой информатики и информационных технологий НИРО реализуется программа дополнительного профессионального образования «Большие данные в профессиональной деятельности педагога как ресурс управления качеством образовательной деятельности в условиях ФГОС» (программа внесена в Федеральный реестр программ ДПО, <https://dppo.apkpro.ru/>).

Инновационный опыт стажерских пло-

Особое внимание сегодня необходимо обратить на создание условий для реализации естественно-научного профиля.

щадок кафедры информатики и информационных технологий НИРО в области разработки механизмов в общеобразовательной организации для определения профиля обучения и прогнозного моделирования индивидуального образовательного маршрута при переходе обучающихся на уровень среднего общего образования (с использованием автоматизированных авторских инструментов управленческих команд для работы с данными в общем образовании и методик мониторинговых исследований на основе содержания ФГОС ООО и ФГОС СОО) тиражируется в региональном профессиональном сообществе. В 2022 и 2023 годах дипломами победителей всероссийского конкурса кейсов по аналитике образовательных данных «Педагогика, основанная на данных» (в рамках Международной научно-практической конференции «Большие данные в образовании») были отмечены авторские кейсы для работы с данными в современной школе в условиях реализации обновленных ФГОС, разработанные управленческими командами МАОУ «Лицей № 38» г. Нижний Новгород и МБОУ Выездновская СШ Нижегородской области.

Специалист сферы общего образования, и в первую очередь, руководитель образовательной организации, должен отличаться «цифровой зрелостью» и владеть профессиональными компетенциями достаточными для анализа, планирования и реализации образовательной деятельности в системе общего образования в соответствии со стратегическими направлениями развития суверенной экономики и с учетом особенностей для организации условий для профориентации на уровне основного общего и среднего общего образования, организуемых на основе анализа содержания архитектуры данных цифровых образовательных сред в современной школе.

Обучение по индивидуальным учебным планам. Индивидуальный учебный план обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и

образовательных потребностей конкретного обучающегося.

ФГОС общего образования и федеральные образовательные программы допускают разработку и реализацию индивидуальных учебных планов в общеобразовательных организациях, реализующих программы среднего общего образования. Индивидуальные учебные планы, в рамках которых формируется индивидуальная траектория развития обучающегося, разрабатываются в интересах обучающихся, с участием обучающихся и их родителей (законных представителей) [5, 10].

Обучение по индивидуальным учебным планам можно рассматривать не только в качестве инструмента для эффективной реализации индивидуальной траектории развития обучающегося, но и как ресурс самоопределения и профессиональной ориентации с учетом индивидуальных предпочтений и намерений.

Внеурочная деятельность и воспитательная работа. Внеурочная деятельность является не просто неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы, а важным ресурсом для формирования профессионального самоопределения обучающихся в общеобразовательной организации.

В соответствии с ФГОС СОО в 10-х и 11-х классах внеурочная деятельность осуществляется по профилям, реализуемым в общеобразовательной организации. При этом планирование внеурочной деятельности для каждого профиля предполагает по полугодиям и каникулярным периодам на основе интеграции с организациями дополнительного образования и сетевого взаимодействия с научными и производственными организациями проведение таких мероприятий, которые способствуют самоопределению и профессиональной ориентации каждого обучающегося (таблица 2).

ФГОС общего образования и федеральные образовательные программы допускают разработку и реализацию индивидуальных учебных планов в ОО, реализующих программы среднего общего образования.

Варианты обеспечения мероприятий для обучающихся в рамках профилей

Профиль	Особенности мероприятий в рамках профиля
Естественно-научный профиль	Профессиональные пробы обучающихся на производстве (приоритет отдается производствам естественно-научного профиля), подготавливаются и проводятся исследовательские экспедиции (например, эколого-биологической направленности)
Гуманитарный профиль	Профессиональные пробы обучающихся в музеях, библиотеках, организациях образования и культуры, подготавливаются и проводятся исследовательские экспедиции (например, краеведческой направленности, фольклорные, археологические)
Социально-экономический профиль	Профессиональные пробы обучающихся в социально-экономической сфере (приоритет отдается структурным подразделениям экономического профиля), организуются социальные практики (пробы обучающихся в сфере профессиональной коммуникации с широким кругом партнеров), реализуются групповые социальные и экономические проекты (например, предпринимательской направленности)
Технологический профиль	Профессиональные пробы обучающихся на производстве
Универсальный профиль	Профессиональные пробы обучающихся на производстве и в социальной сфере (в зависимости от профиля), подготавливаются и проводятся исследовательские экспедиции и социальные практики

Так в рамках реализации каждого, из представленных в таблице 2 профилей обучения, возможно проведение профессиональных проб для обучающихся на производстве или в музеях, библиотеках, организациях образования и культуры и т. д., а также реализация исследовательских экспедиций, в рамках которых предусматривается подготовка и защита индивидуальных или групповых проектов [5, 10].

По данным регионального мониторинга на выполнение индивидуальных проектов выделено в учебном плане среднего общего образования не менее 1 часа в неделю в общеобразовательных организациях Нижегородской области.

В рамках воспитательной работы содержанием профориентационного минимума для обучающихся 6—11-х классов определены такие форматы мероприятий как: мультимедийная выставка («интерактивная экспозиция с использованием мультимедийных технологий для профессиональной ориентации и выбора будущей профессии»), классные часы, беседы, дискуссии, мастер-классы, коммуникативные и деловые игры [6].

В новых условиях педагог становится для каждого обучающегося «ориентиром» в мир будущих профессий и «навигатором» для выстраивания опережающих процессов в «русле» персональной образовательной траектории с учетом не только индивидуальных особенностей школьника, но и прогнозируемых социокультурных и экономических изменений в обществе.

При этом в качестве специалистов, осуществляющих сопровождение обучающихся «в процессе формирования и дальнейшей реализации их индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий», могут выступать не только педагогические работники основного и среднего общего образования, дополнительного образования детей, но и специалисты организаций высшего образования, среднего профессионального образования, профессиональных образовательных организаций, компаний-работодателей и иных организаций, которые осуществляют ресурсную поддержку профориентационной программы общеобразовательной организации на основе договора о сетевом сотрудничестве [6].

Сетевая модель при реализации образовательной программы старшей школы в соответствии с требованиями обновленного ФГОС СОО и содержанием ФОП СОО определена в ряде общеобразовательных организациях Нижегородской области. Развитие сетевой модели реализации образовательных программ в общеобразовательной организации необходимо рассматривать в качестве одного из эффективных механизмов, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области профессионального самоопределения обучающихся и способствующих решению задачи обеспечения, в первую очередь, регионального рынка труда в кадрах, отличающихся «цифровой зрелостью».

Результаты реализации «опережающей» стратегии управленческой и(или) педагогической деятельности по созданию в общеобразовательной организации необходимых условий для формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, в том числе на основе сетевого сотрудничества школы с региональными производственными предприятиями и(или) организациями, должны быть подтверждены:

- ✓ во-первых, качеством предметных результатов освоения ФОП ООО и ФОП СОО для учебных предметов на углубленном уровне;

- ✓ во-вторых, набором «универсальных компетенций» (умениями самостоятельно действовать в ситуациях неопределенности, вырабатывать креативные решения, прокладывать безопасный маршрут жизнедеятельности в информационном пространстве);

- ✓ в-третьих, уровнем «карьерной грамотности» (информированности о современном мире профессий, направлениях профессионального образования).

При этом если в случае предметных результатов речь идет о реализации образовательной деятельности, в первую очередь, на уроке, то формирование универсальных компетенций и карьерной

грамотности в большей степени происходит в рамках внеурочной и воспитательной деятельности, которые является обязательной частью содержания ФОП ООО и ФОП СОО [9, 10].

В этой связи необходимо выделить такое направление внеурочной и воспитательной деятельности современной школы как школьная медиажурналистика — уникальное и активно развивающееся направление, способствующее достижению «цифровой зрелости» взрослых, детей и молодежи. Направление, которое, с одной стороны, является ресурсом для освоения способов грамотного использования субъектом цифрового общества готовой информации, а с другой — площадкой для генерации новых идей и смыслов.

Деятельность по созданию школьных СМИ способствует не только осознанному участию детей и молодежи в медиасреде и медиакультуре, но, что самое важное, способствует формированию совокупности универсальных умений использования знаний и навыков для решения проблем в повседневной жизни в цифровом обществе, что является ведущим фактором опережающего развития субъекта образования, а именно процесса «выращивания человеческого капитала будущего непосредственно в процессе построения этого будущего» [1].

Навыки, полученные обучающимися в процессе применения современных медиатехнологий для создания школьных средств массовой информации (далее — школьных СМИ), например, печатного или сетевого издания, теле- или радиоматериалов имеют особую значимость для опережающего развития человека на протяжении всей его жизни, поскольку процесс профессионального самоопределения «не является узко локализованным в старшем подростковом и юношеском возрасте и не заканчивается с выбором направления

Школьная медиажурналистика — уникальное и активно развивающееся направление, способствующее достижению «цифровой зрелости» взрослых, детей и молодежи.

профессионального образования по окончании школы».

Положительный опыт сетевого сотрудничества и наставничества представителей сферы образования, профессиональных средств массовой информации и общественных организаций по сопровождению развития школьных и молодежных СМИ сложился в Нижегородской области — это «Сообщество школьных и молодежных СМИ» (<https://vk.com/public173379003>), созданное в НИРО при поддержке организаций высшего образования, областных телевизионных и радиовещательных компаний и муниципальных редакционно-издательских радиовещательных центров в 2008 году [1].

В 2024 году более 90 % муниципалитетов и городских округов региона представлены в объединении школьных и молодежных СМИ Нижегородской области. Наставниками и «навигаторами» в мире профессий сферы журналистики являются не только специалисты общего образования, но и представители областных телевизионных и радиовещательных компаний, организаций высшего образования и общественных организаций.

Для педагогов, руководителей школьных медиацентров кафедрой информатики и информационных технологий НИРО разработана программа дополнительного

профессионального образования «Применение возможностей пресс-центра при формировании готовности обучающихся к профессиональному самоопределению», которая

реализуется при участии профессионалов в сфере журналистики (программа подготовлена для внесения в Федеральный реестр программ ДПО, <https://dppo.apkpro.ru/>).

Нижегородский институт развития образования является одной из ключевых площадок в регионе, аккумулирующей информационные и методические ресурсы по вопросам реализации обновленных

ФГОС и применения ФООП в общеобразовательных организациях Нижегородской области [17].

На решение вопроса подготовки кадрового ресурса сферы общего образования, отличающегося «цифровой зрелостью» и готового выстраивать направления собственной профессиональной деятельности (управленческой и(или) педагогической) в текущей социокультурной и экономической ситуации с учетом прогнозируемого будущего, а значит — компетентного в вопросах формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся, ориентирована реализуемая НИРО деятельность по повышению квалификации руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций Нижегородской области на основе лицензионных программ Академии Минпросвещения России и программ, разработанных институтом.

По данным регионального мониторинга на 31 мая 2024 года в общеобразовательных организациях:

✓ по вопросам обучения по обновленному ФГОС ООО и ФГОС СОО прошли обучение 96 % педагогов от общего количества педагогов, которые реализуют образовательные программы по обновленному ФГОС ООО и ФГОС СОО;

✓ 96 % административных работников, курирующих образовательную (учебно-воспитательную) работу по вопросам реализации обновленных ФГОС НОО, ООО, СОО, прошли соответствующее обучение по программам повышения квалификации.

Нижегородским институтом развития образования к началу 2023/24 учебного года подготовлено более 30 методических материалов для управленческих команд и педагогических работников общеобразовательных организаций по актуальным вопросам реализации обновленных ФГОС ООО, ООО и применения ФООП, в которых предложены подходы к организации ресурсов в современной школе, ориентированных на реализацию опережающих процессов

В 2024 году более 90 % муниципалитетов и городских округов региона представлены в объединении школьных и молодежных СМИ Нижегородской области.

в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся, и их использованию. Материалы размещены в открытом доступе на сайте НИРО в разделе «Реализация обновленных ФГОС НОО, ООО, СОО и применение ФООП», <https://niro.nnov.ru/?id=58906>.

Итак, данные регионального мониторинга реализации обновленных ФГОС НОО, ООО, СОО и применения ФООП в 2023/24 учебном году в общеобразовательных организациях Нижегородской области являются основой для анализа текущего состояния механизмов в региональной системе образования, ориентированных на создание необходимых условий для опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся, а также служат ресурсом для возможных прогнозов о направлениях совершенствования инструментов информационного и научно-методического сопровождения субъектов сферы образования, обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам организации профориентационной работы в образовательных организациях.

В этой связи в качестве установок к действиям управленческих команд и педагогических коллективов общеобразовательных организаций в области создания и развития эффективных механизмов, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в условиях применения ФООП ООО и ФООП СОО, обозначим следующие стратегические установки рекомендательного характера:

✓ обеспечение возможности педагогам, осуществляющим профориентационную работу в 6 — 11-м классах, пройти повышение квалификации по актуальным вопросам преподавания учебных предметов и реализации внеурочной работы и воспитательной деятельности по вопросам самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся;

✓ организация участия педагогов в информационно-разъяснительных и методических мероприятиях разного уровня по вопросам самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в условиях опережающего развития современной цифровой экономики федерального и регионального уровней;

✓ развитие системы постоянной методической помощи, в первую очередь молодым педагогам, у которых зафиксированы трудности по вопросам формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в условиях применения ФООП ООО и ФООП СОО и введения профориентационного минимума для обучающихся 6 — 11-х классов;

✓ продолжение информационно-разъяснительной работы с педагогической и родительской общественностью об основных изменениях государственной политики в общем образовании в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся;

✓ тиражирование лучших практик организации муниципальных и(или) школьных моделей по вопросам самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в рамках единого пространства общего образования;

✓ продолжение мониторинга эффективности механизмов в муниципальной системе образования и общеобразовательной организации, ориентированных на реализацию опережающих процессов в области самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в свете новых трендов развития российской экономики и в условиях реализации обновленных ФГОС общего образования и применения ФООП (в текущем и следующих учебных годах).

Процесс развития единого пространства общего образования на территории

Процесс развития единого пространства общего образования должен выстраиваться с учетом прогнозирования возможных сценариев будущего в развитии экономики на высокотехнологической основе.

Российской Федерации как целевой ориентир государственной политики в области развития суверенной системы образования должен выстраиваться с учетом прогнозирования возможных сценариев будущего в развитии экономики на высокотехнологической основе. Опережающий

вектор развития суверенной системы образования — это ключ для определения направлений и содержания опережающей педагогической деятельности в области формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в высокотехнологическом обществе [15].

Список литературы

1. *Лескина, И. Н.* Медиажурналистика в школьных и молодежных пресс-центрах как ресурс развития медиа- и цифровой грамотности. Интернет сегодня и завтра / И. Н. Лескина, Т. И. Канянина // «Интернет сегодня и завтра»: сборник авторских статей к XIV российскому форуму по управлению интернетом — RIGF 2024 (Москва, 9—10 апреля 2024 года); Центр глобальной ИТ-кооперации — Москва. — 2024. — С. 44—49.

2. *Лескина, И. Н.* Управление качеством образовательной деятельности в условиях ФГОС на основе технологии больших данных / И. Н. Лескина // Актуальные вопросы внедрения и реализации обновленных ФГОС общего образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под научной редакцией Н. В. Соколовой. — Киров: ИРО Кировской области, 2022. — С. 36—42.

3. *Окунькова, Е. А.* Инструменты обеспечения роста инновационной экономики на основе развития человеческого капитала / Е. А. Окунькова // Человеческий капитал как ключевой фактор социально-экономического развития региона: сборник материалов Всероссийской очно-заочной научно-практической междисциплинарной конференции. — Белгород: ГТУ, 2020. — С. 147—152.

4. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: изменения: утверждены приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 г. № 568. — URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ_№568_от_18.07.2022_\(дата_обращения:_20.05.2024\).](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ_№568_от_18.07.2022_(дата_обращения:_20.05.2024).)

5. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: изменения: утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 — URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ_№_732_от_12.08.2022_\(дата_обращения:_20.05.2024\).](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ_№_732_от_12.08.2022_(дата_обращения:_20.05.2024).)

6. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации: письмо Минпросвещения России от 01.06.2023 № АБ-2324/05 (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования»). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/ (дата обращения: 22.05.2024).

7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 22.05.2024).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: ФГОС основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г.

№ 287. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№ 287 от 31.05.2021-ФГОС_ООО.pdf (дата обращения: 20.05.2024).

9. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : федеральная образовательная программа : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 г. № 993. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024> (дата обращения: 20.05.2024).

10. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : федеральная образовательная программа : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 г. № 1014. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051> (дата обращения: 09.09.2023).

11. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 22.05.2024).

12. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р : распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р. — URL: <https://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-18102023-n-2894-r> (дата обращения: 22.05.2024).

13. *Седых, Е. П.* Об используемых подходах в образовании / Е. П. Седых, В. А. Кутанов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Том 1. — № 4 (77). — С. 86—98.

14. *Седых, Е. П.* Управление проектами: процессный подход / Е. П. Седых // Вестник Мининского университета. — 2019. — № 4 (44). — С. 181—192.

15. Развитие образования : государственная программа : утверждена постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/05b30ecb539745f84f0cd78bced92696> (дата обращения: 22.05.2024).

16. *Разбеглова, Т. П.* Идея опережающего развития и задачи образования в информационную эпоху / Т. П. Разбеглова // Гуманитарные науки. — 2020. — № 3 (51). — С. 25—32.

17. Электронная информационно-образовательная среда современной школы в условиях реализации обновленных ФГОС и перехода на ФООП / И. Н. Лескина, Т. И. Канянина, Э. В. Ефимова, С. Ю. Степанова // Нижегородское образование. — 2023. — № 3. — С. 14—23.

Региональная инновационная площадка как инструмент научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров



Е. П. СЕДЫХ
кандидат
педагогических наук,
доцент, проректор
Нижегородского
института развития
образования (Нижний
Новгород)
sedykh@niro.nnov.ru



Т. Н. СЕРГЕЕВА
кандидат
педагогических наук,
директор центра
непрерывного
повышения
профессионального
мастерства
педагогических
работников
Нижегородского
института развития
образования (Нижний
Новгород)
serge199@yandex.ru



А. В. ШАКУРОВА
кандидат
социологических
наук, тьютор центра
непрерывного
повышения
профессионального
мастерства
педагогических
работников
Нижегородского
института развития
образования (Нижний
Новгород)
metod2019no@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность организации региональной инновационной площадки как центра содержательно-методического пространства и профессиональной организационно-культурной среды, которые способствуют непрерывному повышению профессионального мастерства и постоянному педагогическому образованию педагогических работников Нижегородской области. Определены теоретико-методологические основания содержания деятельности региональной инновационной площадки, описаны ее ключевые характеристики, ожидаемые результаты и продукты деятельности.

Abstract. The article substantiates the relevance of the organisation of a regional innovation platform as a centre of content-methodological and professional organisational and cultural environment, which contribute to the continuous improvement of professional skills and

continuous pedagogical education of teachers in Nizhny Novgorod region. Theoretical and methodological bases of the content of the regional innovation site activity are defined, its key characteristics, expected results and products of its activity are described.

Ключевые слова: региональная инновационная площадка, научно-методическое сопровождение педагогических работников и управленческих кадров, развитие педагогических кадров, внедрение инноваций

Keywords: regional innovation site, scientific and methodological support of teaching and managerial personnel, development of pedagogical staff, introduction of innovations

В настоящее время качественное образование является мощным стратегическим ресурсом, влияющим на безопасность и независимость политико-экономических и социокультурных границ государства. Отметим, что ресурсный характер сферы образования, ее влияние на процветание и стабильность общества и государства отстаивают многие отечественные ученые (А. М. Осипов и Н. А. Матвеева, Д. Л. Константиновский, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Д. А. Леонтьев).

Так, А. М. Осипов и Н. А. Матвеева считают образование «необходимым условием существования общества» [23, с. 40].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев отмечают фундаментальное значение формируемых в образовании качеств и способностей для перспектив цивилизации [11, 11, 25].

Д. Л. Константиновский подчеркивает общегуманитарный характер образования, его роль в личностном становлении человека и полагает, что между инновационным развитием государственной экономики и способностью образовательной сферы обеспечить достаточный объем и постоянный рост интеллектуального потенциала существует тесная связь [15, 18].

Из тезиса А. Г. Асмолова следует, что в XXI в. образование должно представлять собой «индустрию возможностей (разнообразных мотивов, действий смыслов)» [1, с. 18] и базироваться на идеях «...человека свободного, ... развития, ... самореализа-

ции, ... ответственного выбора, ... сложных задач» [1, с. 18].

Применительно к отечественному образованию вышеперечисленные оценки в современных условиях конкурентной борьбы и глобального идеологического, политико-экономического и гуманитарного противостояния приобретают особую значимость и актуальность. Это связано с тем, что являясь одновременно сложной социальной системой, общественным институтом, особой деятельностью и «социальной ценностью для личности и общества» [23, с. 38], оно способно обеспечить формирование «инновационных ресурсов жизнестойкости и жизнеспособности каждого конкретного региона как духовно-интеллектуального центра российского государства» [9, с. 4].

Безусловно, мощным потенциалом поступательного инновационного социального развития обладают все ступени единой образовательной системы (дошкольного, начального, основного и среднего полного общего, среднего и высшего профессионального, дополнительного профессионального образования). Однако школа в образовательной вертикали занимает особую нишу. Именно школа, используя терминологию Дж. Дьюи, является «зародышем общественной жизни», местом «деятельной работы, которая отражает жизнь более широкого общества и ... проникнута насквозь духом искусства, истории и науки», организационно-культурной средой «развития, постепенного становления

человека как члена общества», формирующей у детей «дух служения обществу» и «средства для творческой самодеятельности» [5, с. 132], [4, 6].

В рамках взаимодействия учителя и обучающихся школьники приобретают не только знания и умения, соответствующие требованиям образовательных программ, но и первые профессиональные интересы и предпочтения, жизненные ценности и установки, социальные роли, которые способствуют осознанному выбору профессиональной траектории и определяют дальнейшее поведение. В образовательных организациях создаются условия для развития у детей способностей понимать себя, других людей и социальное окружение, осваивать нормы и правила этого окружения [26]. Следовательно, появляется перспектива индивидуального личностного развития, социализации, более успешной реализации интеллектуальных способностей и обретения уверенности в себе. В школах создается организационно-культурная среда, способствующая удовлетворению творческих потребностей и раскрытию детских талантов.

Задача формирования профессиональных кадров для российской экономики, воспитания «гармонично развитой и социально ответственной личности на

В образовательных организациях создаются условия для развития у детей способностей понимать себя, других людей и социальное окружение, осваивать нормы и правила этого окружения.

основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [20], с одной стороны, накладывает

серьезные обязательства на педагогов и требует от них постоянной актуализации профессиональных компетенций. С другой стороны, это дает педагогическим работникам право рассчитывать на квалифицированную консультативную помощь и поддержку в устранении проблем, связанных с непосредственным выполнением своих функциональных обязанностей.

Ориентируясь на подобные запросы и ожидания, иные проблемы региональной сферы образования (повышение среднего возраста педагогических работников, низкий уровень закрепления молодых специалистов в педагогической профессии, сложности интеграции молодых специалистов в педагогические коллективы образовательных организаций), а также основные направления государственной политики РФ и векторы развития «единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [16] в образовательном сегменте, возникла необходимость в организации содержательно-методического пространства и профессиональной организационно-культурной среды, которые способствуют непрерывному повышению профессионального мастерства и постоянному педагогическому образованию педагогов Нижегородской области.

Стратегическим и интеллектуально-технологическим центром конструируемых пространства и среды выступает региональная инновационная площадка. Опираясь на положения Федерального закона «Об образовании» об экспериментальной и инновационной деятельности в образовательной сфере, инновационные площадки, независимо от их статуса (федеральная, региональная), необходимо рассматривать в качестве составляющих «инновационной инфраструктуры в системе образования» [21], которая формируется органами государственной власти федерального или регионального значения [21].

В данном контексте региональная инновационная площадка определяется как «организация, осуществляющая образовательную деятельность, и иные, действующие в сфере образования организации, а также их объединения, независимо от их организационно-правовой формы, типа, ведомственной принадлежности (при их наличии), реализующие инновационные проекты (программы), которые имеют существенное значение для обеспечения

модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации и Нижегородской области, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [22, с. 4].

В настоящее время в Нижегородской области функционирует ряд региональных инновационных площадок, которые частично реализуют направление инновационной деятельности, связанное с «разработкой, апробацией и (или) внедрением:

- ✓ новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе с использованием ресурсов негосударственного сектора;

- ✓ методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования на основе применения современных образовательных технологий;

- ✓ новых механизмов, форм и способов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий» [22, с. 3].

В частности, пять региональных инновационных площадок уже действуют на базе Нижегородского института развития образования (далее — НИРО) на кафедрах гуманитарного образования, информационных технологий, общей и специальной психологии, теории и практики воспитания и дополнительного образования, теории и практики управления образованием, и одна региональная инновационная площадка — на базе НГПУ им. К. Минина. Но стоит отметить, что потенциал инновационных площадок как инструментов научно-методического сопровождения педагогических

работников и управленческих кадров используется недостаточно полно.

Деятельность региональных инновационных площадок осуществляется автономно, без анализа, учета и использования взаимного опыта, проблем и «находок», обмена мнениями, выработки консолидированных решений, что существенно препятствует реальному достижению Нижегородской областью позитивных эффектов, как в сфере образования, так и в иных областях жизни региона.

Кроме того, функционирование региональных инновационных площадок в НИРО и НГПУ им. К. Минина ограничено способствует внедрению «новых институтов общественного участия в управлении образованием и новых механизмов сетевого взаимодействия организаций» [22, с. 3], «совершенствованию научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, кадрового, финансово-экономического, материально-технического обеспечения региональной системы образования» [22, с. 3—4]. Перечисленные проблемы, в нашем представлении, обусловлены отсутствием необходимой инновационной инфраструктуры.

Именно поэтому нашей задачей стало раскрытие потенциала региональной инновационной площадки как инструмента, обеспечивающего интеграцию всех ресурсов регионального, муниципального и институционального уровня, привлечение дополнительных ресурсов и партнеров системы образования в Нижегородской области и создание единой организационно-культурной системы с гибкой организационной структурой и ценностно-целевой ориентацией на запросы внешнего контекста (экосистемы). При этом под запросом внешнего контекста целесообразно подразумевать мотивы, интересы, ценности, потребности и цели педагогических работников и

Потенциал инновационных площадок как инструментов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров используется недостаточно полно.

управленческих команд образовательных организаций, обучающихся и их родителей/законных представителей, а также муниципалитетов и районных органов управления образованием.

Региональная инновационная площадка как центр содержательно-методического пространства и профессиональной организационно-культурной среды обеспечит региональное педагогическое сообщество действенными инновационными образовательными инструментами научно-методического сопровождения в преодолении персональных профессиональных дефицитов и, как следствие, в поступательных личностно-профессиональных трансформациях.

Более того, продукты региональной инновационной площадки, при наличии четкого алгоритма, могут успешно тиражироваться в другие регионы РФ (например, те, с которыми заключены договоры о сотрудничестве по сети региональных институтов развития образования), имеющие, с одной стороны, сходные проблемы в системе образования, а с другой — регулярный опыт взаимодействия с Нижегородской областью (например, регулярная практика взаимных образовательных стажировок, совместные мероприятия межрегионального уровня).

Продукты региональной инновационной площадки, при наличии четкого алгоритма, могут успешно тиражироваться в другие регионы Российской Федерации.

Теоретико-методологической основой содержания деятельности региональной инновационной площадки стали следующие положения [18], [27]:

✓ концепция П. Бергера и Т. Лукмана о социальном конструировании реальности, в соответствии с которой общество является продуктом социального взаимодействия людей, а, следовательно, формирует ряд образцов действия в различных типовых обстоятельствах [2]; о социальной роли, которая задает образец действия в конкретных обстоятельствах [3];

✓ идеи А. Г. Асмолова как сторонника

вариативных стратегий развития образования и системно-деятельностного подхода, развивающего идею обучения в течение всей жизни и, следовательно, меняющуюся при этом ролевую концепцию деятельности педагога [1];

✓ труды В. И. Слободчикова в части обучения взрослых и формирования общей со-бытийности и рефлексивного сознания личности [25];

✓ концепция развития личностного потенциала (Д. А. Леонтьев) как «интегральной характеристики личностной зрелости, феноменами которой выступают эффективная саморегуляция и самодетерминация на разных этапах деятельности и в разных ее условиях» [17, с. 95], [8];

✓ идея осознанной саморегуляции и теоретические положения рефлексивно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса [14];

✓ теоретические положения событийного подхода, в частности, идеи смысловой наполненности деятельности обучающихся, ориентации на «собственные открытия», поиска личностных смыслов в образовательном процессе, формирование мотивационной составляющей деятельности (А. Н. Иоффе, Р. В. Комаров) [10, с. 89];

✓ теоретические положения конвенционального и гуманистического подходов;

✓ идеи формирования образовательно-воспитательной среды личностно-развивающего характера, создающей условия для развития личности обучающегося (В. А. Ясвин) [30], и влияющей на организационную культуру (К. Камерон, Р. Куинн) [13], (А. В. Шакурова) [27, 29].

Опираясь на определение региональной инновационной площадки, утвержденное Приказом Министерства образования и науки Нижегородской области № 316-01-63-3418/22 от 30.11.2022 г. [22], и понимание ее как единой организационно-культурной системы с гибкой организационной структурой и ценностно-целевой ориентацией на запросы внешнего контекста, способной обеспечить эффективное решение прорыв-

ных задач в сфере регионального образования в короткие сроки, авторы задают рамку проекта по созданию региональной инновационной площадки, которая может применяться по всему «жизненному циклу профессии педагога» [28, с. 16]:

- ✓ вход в профессию;
- ✓ закрепление в профессии — удержание в школе лучших и мотивация их к саморазвитию;
- ✓ зрелость в профессии — преодоление «усталости» от профессии;
- ✓ выход из профессии — обеспечение успешного окончания работы педагогом, передача профессионального опыта [28].

Реализация проекта будет иметь дифференцированный характер, обусловленный различиями в возрасте педагогических работников, стаже профессиональной деятельности и уровне их мастерства, и включать несколько направлений совершенствования научно-педагогического, учебно-методического и организационного обеспечения региональной системы образования. Так, анализ проблем региональной системы образования, потенциальных барьеров и ресурсов ее эффективного функционирования показал, что наиболее оправданными являются следующие направления:

- ✓ профессиональная поддержка и научно-методическое сопровождение молодых педагогов, сокращение личных профессиональных дефицитов и затруднений;
- ✓ трансляция лучшего профессионального опыта;
- ✓ обучение педагогических команд.

К ожидаемым результатам региональной инновационной площадки мы относим дополнительные профессиональные программы повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров, в том числе входящие в Федеральный реестр ДППО; методические рекомендации для педагогов и управленческих кадров; информационные ресурсы профессионального саморазвития,

учебно-методические пособия, цифровую платформу.

Безусловно, интегральным практическим эффектом деятельности региональной инновационной площадки, на наш взгляд, следует считать создание на территории Нижегородской области организационно-методической структуры для обмена профессиональными знаниями и умениями, знакомства с инновационными инструментами профессионального развития и саморазвития, решения личных профессиональных проблем, формирования успешного опыта работы над повышением профессиональной компетентности, формирования кадрового ресурса региона. Однако не менее значимыми, хотя и опосредованными результатами деятельности региональной инновационной площадки, мы считаем влияние новой организационно-культурной системы на уровень конфликтности в коллективах образовательных организаций; психоэмоциональное самочувствие участников образовательных отношений; имидж образовательной организации как учреждения, которому родители/законные представители доверяют жизнь и здоровье своих детей, и качество проживания периода детства юными жителями региона.

Успех реализации любого проекта, с одной стороны, зависит от полноты ресурсной обеспеченности, т. е. от наличия мотивационных, организационно-управленческих и информационно-просветительских ресурсов, отсутствия ограничений во времени и финансировании, а с другой — обусловлен возможностью уменьшить риски системного характера, связанные со снижением качества образования, с невосприимчивостью актуальной образовательной системы к инновационным процессам, несовместимостью ее структуры и внедряемых инноваций [18].

Всестороннее изучение и правильный

Реализация проекта будет иметь дифференцированный характер, обусловленный различиями в возрасте педагогических работников, стаже профессиональной деятельности и уровне их мастерства.

прогноз ситуации, грамотный выбор теоретической, технологической и инструментальной методологии деятельности региональной инновационной площадки позволят минимизировать эти риски.

На основании анализа региональной системы образования и учета основных векторов государственной политики в сфере образования страны мы пришли к заклю-

чению, что именно формат региональной инновационной площадки является оптимальным инструментом научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Нижегородской области, позволяющим получить быстрый положительный эффект с минимальным количеством затрат и привлекаемых ресурсов.

Список литературы

1. *Асмолов, А. Г.* Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. Г. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 1 (23). — С. 13—19.
2. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — Москва: Academica-Центр; Медиум, 1995. — 323 с.
3. *Бергер, П. Л.* Общество в человеке / П. Л. Бергер // Социологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 15—30.
4. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. — Москва: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
5. *Дьюи Дж.* Индивидуальная психология и воспитание / Дж. Дьюи // Ярославский педагогический вестник. — 2005. — № 1 (42). — С. 132—136.
6. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. — URSS, 2023. — 168 с. — URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm (дата обращения: 08.02.2024).
7. *Збровский, Г.* Самообразование — парадигма XXI века / Г. Збровский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. — 2003. — № 5. — С. 25—32.
8. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т. Ю. Иванова, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин [и др] // Организационная психология. — 2018. — Том 8. — № 1. — С. 85—121.
9. *Игнатьева, Г. А.* Региональная инновационная площадка «Сетевой институт инновационного образования»: информационный бюллетень / Г. А. Игнатьева. — Нижний Новгород: Мастер-Принт, 2011. — Выпуск 4. — 38 с.
10. *Иоффе, А. Н.* Педагогический дизайн: блоки и модули / А. Н. Иоффе, Р. В. Комаров // Образовательная политика. — 2019. — № 3 (79). — С. 88—99.
11. *Исаев, Е. И.* Антропологическая перспектива российского образования / Е. И. Исаев // Психология образования в XXI веке: теория и практика: сборник материалов международной научной конференции. — Волгоград: Перемена, 2011. — URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 12.02.2024).
12. *Исаев, Е. И.* Антропологическое значение методологических установок в психологии и педагогике / Е. И. Исаев // Акмеология. — 2005. — № 3. — С. 12—15.
13. *Камерон, К.* Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 320 с.
14. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин; предисловие В. И. Моросановой. — Издание 2-е, исправленное и дополненное. — Москва: ЛЕНАНД, 2018. — 320 с.
15. *Константиновский, Д. Л.* Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие / Д. Л. Константиновский // Социологическая наука и социальная практика. — 2018. — № 3 (23). — С. 43—61.

16. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 № Р-303. — URL: https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjAxcP8zsf_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fspbappo.ru%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F03%2FRasporiazheniye-ot-15.12.2022-%25E2%2584%2596-R-303.pdf&psig=AOvVaw3egoQe_h9BuCvl_cex2bcm&ust=1686998775907285 (дата обращения: 14.02.2024).
17. *Леонтьев, Д. А.* Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин. — Москва: Смысл, 2011. — 607 с.
18. *Макарова, А. Б.* EVENT-марафон как инструмент организации деятельности в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников / А. Б. Макарова, А. В. Шакурова // Нижегородское образование. — 2022. — № 1. — С. 136—144.
19. *Нерадовская, О. Р.* Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия / О. Р. Нерадовская // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2018. — № 4 (32). — С. 6—10.
20. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728> (дата обращения: 08.02.2024).
21. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон (с изменениями и дополнениями) от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. — URL: <https://zakonobobrazovanii.ru/glava-2/statya-20> (дата обращения: 12.02.2024).
22. Об утверждении Порядка признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных, действующих в сфере образования организаций, а также объединений, региональными инновационными площадками: приказ Министерства образования и науки Нижегородской области от 30.11.2022 г. № 316-01-63-3418/22. — URL: <https://niro.nnov.ru/?id=38735> (дата обращения: 10.02.2024).
23. *Осипов, А. М.* Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева // Высшее образование в России. — 2009. — № 9. — С. 36—42.
24. Проект Стратегии Нижегородской области до 2035 года. — URL: https://gym14.nnov.eduru.ru/media/2018/11/09/1223692527/Proekt_Strategiya_Nizhegorodskoj_oblasti_do_2035_goda.pdf. (дата обращения: 12.02.2024).
25. *Слободчиков, В. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва: ПСТГУ, 2013. — 432 с.
26. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марциновская, Е. И. Изотова [и др.]. — Москва: Российский учебник, 2019. — 248 с.
27. *Тулупова, О. В.* Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О. В. Тулупова, А. В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. — 2021. — № 1. — С. 49—57.
28. *Федоров, А. А.* Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования / А. А. Федоров, И. Ф. Фильченкова, Е. П. Седых // Педагогика. — Том 85. — № 8. — С. 16—27.
29. *Шакурова, А. В.* Организационная культура образовательного учреждения как фактор стимуляции труда педагога / А. В. Шакурова // Актуальные проблемы психологии образования: материалы третьей региональной научно-практической конференции. — Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2004. — С. 104—106.
30. *Ясвин В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — Москва: Народное образование, 2019. — 448 с.

Институт дополнительного профессионального образования: о трендах развития и организационной структуре



С. А. ФАДЕЕВА

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник НИИ ФСИН России (Москва), профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования Нижегородского института развития образования (Нижний Новгород)
fadeeva1607@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблематика дополнительного профессионального образования в свете актуальных трендов образования взрослых, предлагается организационная структура института развития образования, ориентированная на запросы потребителей, определение маршрутизации развития их компетенций и восполнение профессиональных дефицитов. Целью статьи является актуализация тенденций развития дополнительного профессионального образования и предложение иной структуры организации. Новая структура института повышения квалификации специалистов педагогических профессий предполагает выбор содержания дополнительных профессиональных программ и форматов обучения, исходя из необходимости адресного сопровождения профессионально-личностного развития педагогических и управленческих кадров системы образования. Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы и методических разработок, сравнение, обобщение и системно-структурный метод при анализе материалов, размещенных на сайтах институтов развития образования. Приводятся результаты исследования, посвященного изучению потребностей педагогов о предпочитаемых форматах и содержательном наполнении курсов повышения квалификации. Делаются выводы о необходимости трансформации региональных институтов развития образования для решения актуальных задач научно-методического сопровождения педагогических кадров.

Abstract. The article deals with the problems of additional professional education in the perspective of current trends in adult education, proposes an organisational structure of the Institute for Educational Development, focused on the consumers' demands, determining the routing of the development of their competencies and making up for professional deficits. The aim of the article is to actualise the trends in the development of additional professional education and to propose a different organisational structure. The new structure of the Institute for Educational Development implies the choice of the content

of additional professional programmes and training formats, based on the need for targeted support of professional and personal development of pedagogical and managerial staff of the education system. The methodological basis of the study is made up of the analysis of scientific literature and methodological works, comparison, generalisation and use of a system-structural method in the analysis of materials posted on the websites of Institutes for Educational Development. The results of the research devoted to the study of teachers' demands for preferred formats and content of professional development courses are presented. The conclusions are drawn about the need for transformation of regional Institutes for Educational Development to solve urgent problems of scientific and methodological support of teaching staff.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, организационная структура института развития образования, педагогические кадры, тренды развития, онлайн-курсы, моно-курсы, обучение взрослых, дополнительная профессиональная программа*

Keywords: *additional professional education, organisational structure of institute for education development, teaching staff, development trends, online courses, mono-courses, adult education, additional professional programme*

В современном мире все изменения в деятельности образовательных организаций происходят очень быстро. Совсем недавно одними из ведущих организаций системы непрерывного образования взрослых считались институты развития образования (далее — ИРО). Уникальность таких институтов заключалась в том, что потребителями образовательных услуг являлись взрослые люди, имеющие профессиональное образование и опыт практической деятельности.

В таких организациях дополнительного профессионального образования разрабатывались новые поколения образовательных программ и распространялись современные модели повышения квалификации педагогов (каскадная, персонализированная, корпоративно-сетевая и пр.), сопровождавшиеся коллективными исследованиями и результатами инновационной деятельности. Они выполняли информационно-аналитическую и научно-методическую работу. Структура учебной деятельности организации была представлена самыми разнообразными формами обучения: модульными курсами, проблемно-тематическими семинарами и

мастер-классами, метапредметными модулями, стажировками, дистанционными курсами и вебинарами. Здесь создавались условия для построения дифференцированного образовательного пространства, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов по накопительной системе повышения квалификации.

Институты развития образования постоянно развивались в соответствии с состоянием текущей образовательной ситуации, в них вырабатывались актуальные подходы к обучению специалистов и руководителей системы образования, расширялась сфера социального партнерства с образовательными и общественными организациями, возрастала востребованность экспертных и консалтинговых услуг и включенность в проекты разных уровней. Деятельность ИРО способствовала преобразованию педагогической практики в образовательных организациях региона. Институты развития образования были призваны обеспечить системное повышение квалификации педагогических кадров в контексте требований актуальной образовательной политики и успешно справлялись со своим предназначением.

Проблематика развития дополнительного профессионального образования отражается в многочисленных педагогических исследованиях и публикациях как известных ученых, так и начинающих исследователей. Теории и концепции профессионального образования рассматривались в научных работах С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой, В. И. Змеева, и др. [3,5,8]. По работам ученого-педагога С. Г. Вершловского, всю жизнь занимавшегося проблематикой непрерывного образования, можно проследить «прорастание андрогогических идей в российской и мировой педагогической науке» [6, с. 105]. Вопросами определения миссии дополнительного профессионального образования в непрерывном развитии профессионализма педагогических кадров занимались Е. М. Дорожкин, Г. А. Игнатъева, И. Р. Лазаренко и др. [7, 9, 10]. Диссертационные исследования последних лет также констатируют интерес молодых ученых к самым разным аспектам организации и существования дополнительного профессионального образования (Е. Н. Белова, Е. А. Бероева, В. В. Голуб, Е. В. Лапина, Н.О. Николов, Р. А. Эльмурзаева и др.) [1, 2, 4, 11, 13, 15].

Постепенно в сферу образования взрослых стали все активнее включаться иные организации и структуры. «Мы должны по-новому посмотреть на процесс обучения, — сказал президент московской школы управления «Сколково» Андрей Шаронов, — если раньше пик ... образовательной активности приходился на период 2020—2022 гг. ... сейчас правильно говорить как минимум о *трехпиковой модели*, когда у нас есть второй и третий трудоспособный возраст»*.

Специалисты образовательных организаций могут воспользоваться возможностью обучения в разных учебных заведениях, имеющих лицензию и реализующих дополнительные профессиональные программы.

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденная в 2020 году, постановила, что региональные институты развития образования, институты повышения квалификации и переподготовки работников образования «не в полной мере обеспечивают всесторонний подход к профессиональному развитию педагогов»; содержание курсов оторвано от современного содержания общего образования; дополнительные профессиональные программы (далее — ДПП) носят неперсонифицированный характер, они не работают «на опережение» с учетом глобальных вызовов и задач развития системы образования [14]. Функция региональных операторов и координаторов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров была возложена на центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ). Модернизация существующей системы повышения квалификации отражалась и на деятельности региональных институтов развития образования.

Вместе с этим сфера образования взрослых стала представлять пеструю картину из всевозможных образовательных услуг и учебных предложений, курсов разнообразных форматов и направлений, многообразных развивающих активностей, которые обещали гибкость и индивидуализацию обучения. В настоящий момент специалисты образовательных организаций могут воспользоваться возможностью обучения в разных учебных заведениях, имеющих лицензию и реализующих дополнительные профессиональные программы. Кроме государственных организаций высшего обра-

* Пахотин С. Президент «Сколково»: хороший работник не похож на конвейер или компьютер // Новый Калининград, 16.05.2017. — URL: <https://www.newkaliningrad.ru/news/community/13576745-andrey-sharonov-khoroshiy-rabotnik-ne-pokhozh-na-konveyer-ili-kompyuter.html> (дата обращения: 15.12.2023).

зования, повысить квалификацию можно в образовательных и методических центрах; частных организациях дополнительного образования и многопрофильных школах; на современных интернет-платформах, организующих обучающие курсы; наконец, у индивидуальных предпринимателей. Конкуренция в сфере обучения взрослых очень высокая, и с каждым годом она лишь нарастает, стимулируя развитие новых направлений и форматов. Так, крупные корпорации стремятся к выстраиванию в своей экосистеме универсальной образовательной среды (от дошкольного периода до дополнительных профессиональных программ).

Между тем, существующие образовательные потребности и профессиональные дефициты побуждают специалистов осуществлять поиск таких способов постдипломного обучения, которые при своей эффективности были бы минимально энергозатратными. Взрослые люди имеют сформированное осознанное отношение к обучению, они могут самостоятельно изучать значительные объемы учебной информации, переосмысливать ее и применять в своей жизнедеятельности. Возможность не тратить свои ресурсы (время, деньги, внимание, усилия), отрывая себя от семьи и от работы, мотивирует педагогов на *магистральный выбор форматов дистанционного образования*.

Не случайно нынешние тренды развития сферы образования взрослых характеризуются возрастанием роли *онлайн-образования*: оно становится более разнообразным; включает всевозможные формы образовательных активностей, игровые и развлекательные элементы, техники удержания внимания и поддержания интереса к учебе, психотехнологии создания атмосферы вовлеченности в образовательный процесс и организации ком-

муникативных сред между обучающимися. Большинство слушателей курсов ожидают от онлайн-образования такого же качества, как от офлайн-образования, не испытывая недоверия к цифровым форматам обучения. Трудности, по их мнению, могут быть связаны преимущественно с техническими неполадками.

«Онлайн-образование — не краткосрочная „модная“ история, а долгосрочный тренд, этот рынок точно останется и со временем возобновит рост», — отмечает Сергей Михайлов, совладелец CEO многофункциональной платформы GetCourse. Между тем, согласно исследованиям «Нетологии», ведущей образовательной онлайн-платформы, недостатки онлайн-обучения (в сравнении с офлайн-форматом) касаются таких вопросов: отсутствие контакта с преподавателем, отсутствие мотивации и контроля без преподавателя, ограниченный срок доступа к курсу, слабый контакт с другими обучающимися, долгая обратная связь при технических проблемах, невысокая компетентность преподавателей в онлайн-технологиях, неудобные платформы обучения, предложение более устаревших знаний и пр.* Безусловно, данные проблемы — в разной степени — сохраняются в *системе дополнительного профессионального педагогического образования*, требуют своих решений и новых способов мотивации и сопровождения обучения педагогов и руководителей образовательных организаций. При этом можно отметить, что *синхронные онлайн-курсы*, в которых слушатели двигаются в едином темпе, по общему расписанию и поддерживают контакт с преподавателем, традиционны для системы обучения в ИРО и достаточ-

Конкуренция в сфере обучения взрослых очень высокая, и с каждым годом она лишь нарастает, стимулируя развитие новых направлений и форматов.

* Исследование российского рынка онлайн-образования. — URL: https://netology.ru/edtech_research_2022.

но эффективно работают на достижение целей обучения.

Каждый раз, повышая квалификацию в сфере дополнительного профессионального образования, педагоги рассчитывают получить новые навыки, знания, компетенции. Однако их предпочтения к организации обучения меняются: может ли система быстро и эффективно реагировать на возникающие запросы?

Предпочитаемые формы и способы повышения квалификации педагогов были зафиксированы в ходе проведения нашего исследования, которое строилось на основе репрезентативного опроса педагогов и руководителей организаций общего и дополнительного образования (123 респондента) отдельного региона в процессе текущего мониторинга образовательных потребностей слушателей курсовой подготовки. В опросник входило несколько тем относительно форматов обучения, объема курсов, тематики, целевого назначения и содержательного наполнения курсовой подготовки. Результаты исследования оказались в чем-то ожидаемыми, а по отдельным параметрам — неожиданными.

Так, на вопрос о предпочитаемом формате обучения почти половина участников опроса (47 %) ответила, что это — онлайн-курсы (32 % «проголосовали» за оффлайн-обучение и 21 % — за смешанное обучение). Оптимальным учебным объемом программ ПК почти половина респондентов (48 %) называют объем от 36 ч. до 72 ч., хотя желание обучаться на коротких курсах (до 36 ч.) выразили 39 % педагогов, что также немало (лишь 13 % согласны учиться на курсах более 72 ч.). Более половины участников (62 %) традиционным модульным или квалификационным курсам с разнородной тематикой и широким спектром рассматриваемых вопросов предпочитают курсы по одной конкретной теме, проработанной ими в про-

цессе обучения основательно и глубоко. Любопытными оказались ответы на вопрос о предпочитаемой направленности содержания обучения и их целевом назначении: всего *лишь* 13 % (!) педагогов хотели бы учиться на курсах, направленных на приращение профессиональных компетенций; лишь 17 % педагогов предпочли бы курсы, направленные на «закрытие» известных им профессиональных дефицитов; однако 55 % участников опроса высказали пожелание, чтобы содержание программ *повышения квалификации* включало и задачи формирования новых компетенций и задачи «снятия» дефицитов в своей профессии. Полученные результаты можно учитывать при подготовке планов-графиков курсовой подготовки педагогических работников и управленческих кадров системы образования.

Исследование позволило сделать выводы относительно мотивации и предпочтениях педагогических и управленческих кадров в вопросах повышения своей квалификации (в рамках отдельного региона):

✓ меняется общая картина *образовательного ландшафта* сферы повышения квалификации педагогов: сегодня предпочтение отдается организации курсовой подготовки *без отрыва от места жительства* и эффективным формам дистанционного обучения с включением отдельных занятий в режиме видеоконференцсвязи либо коротких очных сессий (в отличие от прежних традиционных форматов квалификационных очных курсов с включением в программу отдельных учебных модулей в дистанционном формате); педагоги готовы приезжать на очные занятия при наличии гибкого расписания, учета рабочей нагрузки и возможности выбора посещаемых занятий;

✓ большинство педагогов не готовы участвовать в программах повышения квалификации объемом более 72 учебных часов, что связано со многими объективными причинами (с частотой организации «обязательного» обучения на разных

Однако предпочтения педагогов к организации обучения меняются: может ли система быстро и эффективно реагировать на возникающие запросы?

платформах и в разных организациях, существующей рабочей нагрузкой, невозможностью освоить множество разных тем и пр.); многие управленческие и педагогические кадры предпочитают *мини-курсы* (до 36 ч.), когда содержательный контент «сжимается» по времени изучения, многое дается для самостоятельного прохождения в оптимальном для обучающихся режиме;

✓ в ходе повышения квалификации педагоги более заинтересованы в тщательной проработке одной темы и неодобрительно отзываются о разбросе охватываемых тем в одном обучающем курсе (не случайно возникают такие оценочные суждения — «было интересно» (10 баллов из 10) и «было полезно» (3—5 баллов из 10); руководителями образовательных организаций и педагогическими работниками востребованы *моно-курсы* по конкретной тематике (например, «Организация внеурочной деятельности обучающихся в контексте ФООП ОО», «Разработка дополнительных общеобразовательных программ в сетевом формате», «Экспертиза рабочих программ воспитания» и пр.); педагоги не желают тратить свое время на малополезные курсы ради получения еще одного сертификата, они осознают получаемый от прохождения обучения результат;

✓ педагоги предпочитают такое содержательное наполнение и целевое назначение курсовой подготовки, которое решает *комплексные* задачи повышения профессионального мастерства (с учетом выявленных дефицитов педагогических компетенций и с учетом приобретения и развития профессиональных компетенций); они хотят повышать квалификацию, не только преодолевая затруднения в реализации трудовых функций, а также приобретая новые знания.

Безусловно, система повышения квалификации нуждается в обновлении: «необходимы принципиально новые информационные и методологические ресурсы», новые организационные механизмы, реализующие «непрерывные форматы

повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров» [2]. Вместе с тем стоит актуализировать задачи «понимания гуманистической миссии профессии педагога» [12, 11]. Верится, что институт развития образования как ядро системы дополнительного профессионального педагогического образования может трансформироваться, действуя «на опережение» с учетом глобальных вызовов и современных задач развития системы образования. К тому же многие годами сформированные неоспоримые преимущества такой организации создадут устойчивый базис для последующих изменений.

Мы задумываемся об организации дополнительного профессионального образования как многофункциональной сетевой образовательной структуре, реализующей тренды открытого «образования через всю жизнь» и обеспеченной взаимодействием с реальным сектором экономики, бизнесом, органами власти и социальной сферой с учетом территориальной специфики и внеотраслевых форм образования. Это может быть пространство непрерывного развития человеческого потенциала и поддержка этого развития на разных жизненных циклах.

Имеет смысл подумать об иной организационной структуре института развития образования, построенной на ценностях развития человека и педагога, персонификации обучения, «отзывчивом» образовании, ориентированном на потребности конкретной территории.

Предположим, что *базовый* организационный элемент дополнительного профессионального образования — это дополнительная профессиональная образовательная программа (повышения квалификации или переподготовки). Уровни освоения этой программы могут быть

Безусловно, система повышения квалификации нуждается в обновлении: «необходимы принципиально новые информационные и методологические ресурсы», новые организационные механизмы.

самыми различными (*ознакомительный, базовый, углубленный, высший (как команда дублеров)* и пр.), как и форматы ее прохождения (*персональная траектория обучения, интерактивные обучающие мини-модули, интенсивное обучение, территориальные социальные и сетевые программы, гате-образование, профессиональные тренинги, виртуальные проектные команды, обучение с использованием тренажеров и пр.*).

Педагог приходит в ИРО для повышения профессионального уровня и приобретения новых компетенций. Для него не играет большого значения, какое структурное подразделение института (кафедра, центр, лаборатория) будет организовывать и сопровождать его обучение, важны результаты освоения дополнительной профессиональной программы (для фиксации которых подойдет паспорт/профиль компетенций как зачетная система освоения и присвоения конкретных профессиональных навыков и знаний). В этом случае образовательный маршрут может состоять из вариативных *учебных пазлов*, формируемых на основе потребностей и запросов слушателей.

Системообразующими могут быть дополнительные профессиональные программы, направленные на развитие *человеческих потенциалов*: «именно человеческий потенциал... является ключевым нематериальным ресурсом для развития образовательных систем разного уровня, интегрирующим и личностные, и профессионально-деятельностные, и научно-методические, и организационно-управленческие и многие другие ресурсы» [9, 16].

Другой интегративно-инвариантный

блок могут представлять дополнительные профессиональные программы, ориентированные на приращение актуальных в нынешней реальности *цифровых компетенций* (формирование *soft skills*). Важно подчеркнуть, что особенностью данных программ будет целевая ориентированность на *запросы региональной территории* и возможность реализации *в сетевой форме* для привлечения необходимых социальных и образовательных партнеров. Благодаря этим программам у педагогов и руководителей образовательных организаций будет открыт доступ к ресурсам (информационным, научным, организационным и пр.) внеотраслевых форм образования. И каждый раз проходя обучение, кроме знаний и навыков, слушатели будут получать новые социальные связи, новое качество образовательной среды и энергию нетворкинга; находить новые смыслы в обучении оффлайн-формата.

По мнению исследователей непрерывного профессионального образования, «в инновационной экономике определяющая роль отводится не отдельным социально и профессионально важным качествам специалиста, а его личности...» [7, 67], высказывается мысль о со-развитии личности, образования и профессиональной деятельности. Поэтому со-организующими могут быть также дополнительные *общеразвивающие* программы для педагогов (формирование *self skills*) как линейка психолого-педагогических и общеразвивающих майноров*.

Остальные программы дополнительного образования будут группироваться по уровням образования и педагоги обязательно придут на эти программы исходя из своей профессиональной принадлежности (формирование *hard skills*). А деятель-

«В инновационной экономике определяющая роль отводится не отдельным социально и профессионально важным качествам специалиста, а его личности...».

«именно человеческий потенциал... является ключевым нематериальным ресурсом для развития образовательных систем разного уровня,

интегрирующим и личностные, и профессионально-деятельностные, и научно-методические, и организационно-управленческие и многие другие ресурсы» [9, 16].

Другой интегративно-инвариантный

* Майнор — дисциплина, непрофильная для направления слушателя; дополнительный профиль обучения.

ность отделов и центров как элементов *сервисной службы*, будет направлена на результаты и эффективную реализацию таких программ.

Примерный эскиз организационной структуры института представлен на рисунке (конкретные наименования подразделений можно создать по своему видению).

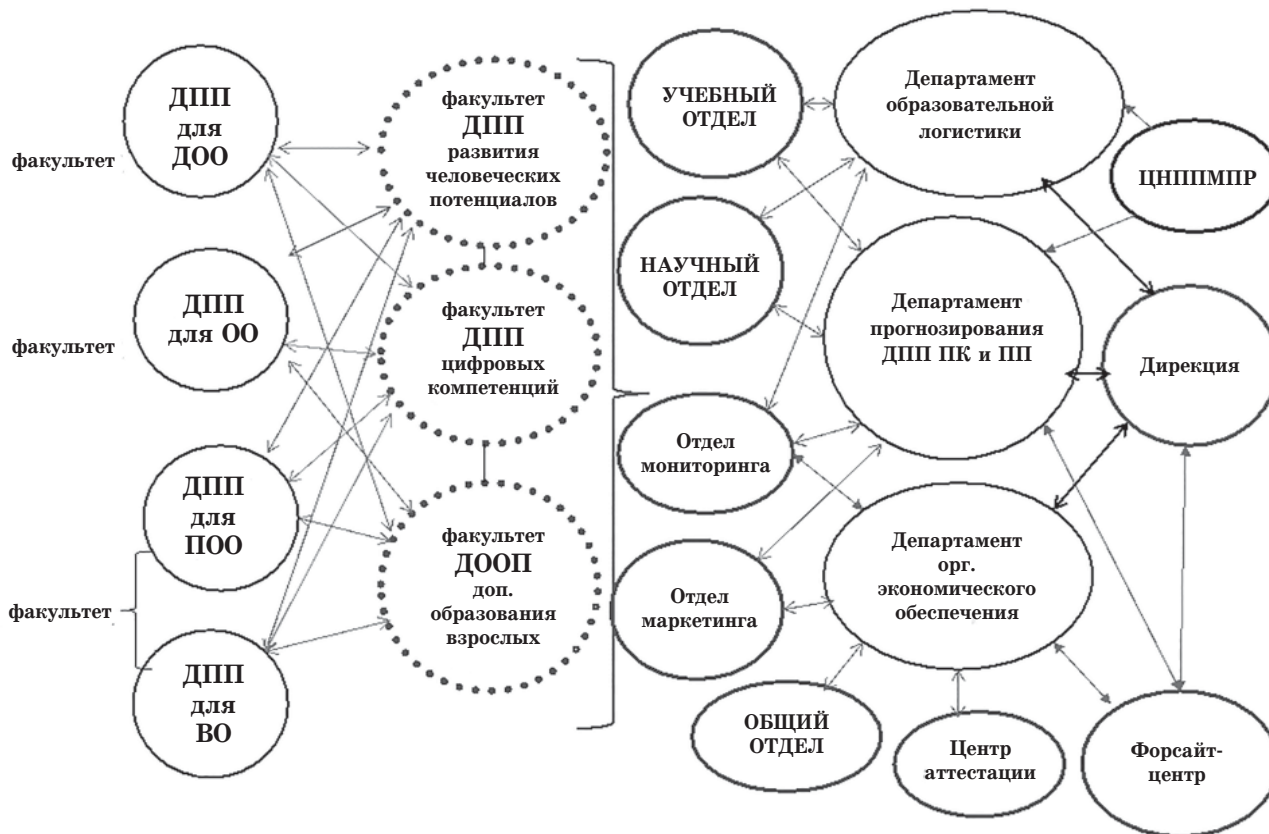


Рис. Эскиз организационной структуры института развития образования

Обучение взрослых — сложный и увлекательный процесс, который может приводить к персональной трансформации и изменению поведения. Правильное обучение должно приводить к новым идеям, смыслам, привычкам и новой энергии.

Дополнительное профессиональное образование меняется, должна меняться и ключевая структура — институт развития образования, занимавший некогда основные позиции в повышении квалификации педагогических и управленческих кадров. Региональная экосистема научно-методического сопровождения педагогов только выиграет, если именно институт развития образования будет занимать в

ней главенствующую роль, поддерживая непрерывное профессиональное развитие специалистов образовательной системы.

Выявление и удовлетворение образовательных потребностей педагогических работников всегда было приоритетной задачей дополнительного профессионального образования. Однако для актуальных изменений в профессиональном поведении и мышлении педагогов необходимо достижение синергетического эффекта, объединение всех «игроков» сферы повышения квалификации в заинтересованную команду. Это может обеспечить полноценный конечный результат — профессиональное мастерство педагога.

Список литературы

1. *Белова, Е. Н.* Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08. / Е. Н. Белова. — Красноярск, 2019. — 44 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-setevoi-samoobuchayushcheisya-organizatsii-dopolnitelnogo-professiona> (дата обращения: 22.02.2024).
2. *Бероева, Е. А.* Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08. / Е. А. Бероева. — Оренбург, 2020. — 24 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-professionalnoi-kompetentnosti-prepodavatelya-v-dopolnitelnom-professionalnom-obraz> (дата обращения: 19.01.2024).
3. *Вершловский, С. Г.* Преподаватель системы постдипломного образования как андрогог // Человек и образование. — 2014. — № 1 (38). — С. 4—7.
4. *Голуб, В. В.* Методология моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08. / В. В. Голуб. — Махачкала, 2019. — 47 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-modelirovaniya-prostranstva-nepreryvnogo-voenno-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения 12.02.2024).
5. *Громкова, М. Т.* Андрогогика: теория и практика образования взрослых : учебное пособие / М. Т. Громкова. — Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. — 497 с. — URL: <https://ruscont.ru/efd/351693> (дата обращения: 26.02.2024).
6. *Даутова, О. Б.* Педагогическое наследие профессора С. Г. Вершловского и его вклад в развитие андрогогики / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева, Н. Н. Кузина // Человек и образование. — 2020. — № 1 (62). — С. 104—109.
7. *Дорожкин Е. М.* Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко // Образование и наука. — 2017. — Том 19. — № 1. — С. 63—81.
8. *Змеев, С. И.* Основы андрогогики : учебное пособие / С. И. Змеев. — Москва : Флинта, 2019. — 157 с. — URL: <https://e.lanbook.com/book/115855> (дата обращения: 26.02.2024).
9. *Игнатьева, Г. А.* Содержательно-деятельностный контекст постдипломного образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, О. В. Фефелова. — Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования. — 2017. — 367 с. — URL: <https://niro.nnov.ru/?id=38886> (дата обращения: 12.01.2023).
10. *Лазаренко, И. Р.* Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01. / И. Р. Лазаренко. — Барнаул, 2006. — 46 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/upravlenie-innovatsionnymi-protsessami-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniy> (дата обращения: 15.01.2022).
11. *Лапина, Е. В.* Педагогическая концепция развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.08. / Е. В. Лапина. — Москва, 2019. — 40 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-kontseptsiya-razvitiya-professionalno-znachimykh-tsennostei-pedagoga-v-sist> (дата обращения: 26.02.2024).

12. *Николина, В. В.* Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования / В. В.Николина // Нижегородское образование. — 2023. — № 2. — С. 4—16.

13. *Николов, Н. О.* Развитие научного стиля мышления молодых преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08. / Н. О. Николов. — Челябинск, 2022. — 27 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-nauchnogo-stilya-myshleniya-molodykh-prepodavatelei-uchrezhdenii-dopolnitelnogo-pro> (дата обращения 15.02.2024).

14. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников : распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации 06.08.2020 г. № Р-76. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/573661431> (дата обращения: 26.02.2024).

15. *Эльмурзаева, Р. А.* Педагогическая стратегия развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08. / Р. А. Эльмурзаева. — Грозный, 2020. — 29 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-strategiya-razvitiya-nauchno-metodicheskoi-kultury-prepodavatelya-uchrezhde> (дата обращения: 15.01.2024).

Образовательная среда как фактор повышения учебных результатов по овладению иностранным языком в школе



А. Н. ШАМОВ
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и практики иностранных
языков и лингводидактики
Нижегородского государственного педагогического
университета им. К. Минина
(Нижний Новгород)
shamov1952@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения учебных результатов по дисциплине «Иностранный язык». Овладение неродным языком осуществляется в условиях отсутствия иноязычного окружения. Обучение иностранному языку может быть результативным при моделировании иноязычной образовательной среды и при выявлении точек входа в такую среду. Выявленные условия, их

моделирование оказывают серьезное влияние на процесс овладения языковыми и речевыми средствами изучаемого языка. Заявленной проблеме и посвящена настоящая статья.

Abstract. The article deals with the problem of improving learning outcomes of the discipline "Foreign Language". Mastering of a non-native language is carried out in the absence of a foreign-language environment. Teaching a foreign language can be effective when modelling a foreign-language educational environment and identifying the entry points to such an environment. The identified conditions and their modelling have a serious influence on the process of mastering the linguistic and speech means of the studied language. The present article is devoted to the abovementioned problem.

Ключевые слова: образовательная среда, иноязычная образовательная среда, иностранный язык, языковые и речевые средства иностранного языка, повышение мотивации и интереса к учебному предмету

Keywords: *educational environment, foreign-language educational environment, foreign language, language and speech means of a foreign language, increasing motivation and interest to the educational subject*

В настоящее время большинство родителей видят в иностранном языке определенную аксиологическую ценность. У дисциплины школьного учебного плана «Иностранный язык» имеется целый набор образовательных, воспитательных и развивающих возможностей. Родители мечтают о том, чтобы их дети владели одним, а лучше — двумя иностранными языками. Для каждого родителя важно, чтобы их дети не только умели читать, но и бегло говорить на языках, и в первую очередь, на английском.

Процесс формирования коммуникативных умений на иностранном языке требует длительного времени [13]. Вначале происходит овладение строительным материалом иноязычной речи, то есть происходит усвоение аспектов изучаемого языка в виде грамматики, лексики, фонетики и орфографии. Строительный материал языка — это не только знания о нем, но и *владение таким материалом. Владение* представляет сложное умение выражать собственные мысли такими средствами. Оформление мыслей на неродном языке

должно происходить автоматически: по чувству и по интуиции. Чтобы такое наступило, требуется длительная и кропотливая работа над всеми указанными аспектами языка.

Общение на изучаемом языке начнется только тогда, когда дети, школьники качественно овладеют коммуникативными умениями в слушании, говорении, чтении и в письменной речи. Коммуникативные умения на языке формируются в тесной связи с социокультурной компетенцией. Знания о культуре страны изучаемого языка составляют социокультурный фон, на котором формируются речевые навыки и умения у детей. На таком же фоне будет функционировать язык, изучаемый ребенком, в реальности в будущем.

Овладение неродным языком представляет сложную интеллектуальную деятельность. Она базируется на специальных учебных умениях (предметные умения). К числу таких умений подключаются еще общие учебные и универсальные учебные действия. Они переносятся школьниками почти подсознательно из родного языка. Коммуникативные навыки и умения, общие

учебные и универсальные учебные умения составляют основу (базу) овладения языком в школе.

К описанному выше следует добавить еще одно обстоятельство. Изучение и присвоение иностранного языка в условиях современной школы происходит на фоне отсутствия иноязычной образовательной среды. Это тот фактор, который тормозит, замедляет процесс качественного овладения неродным языком. Использование теоретических идей средового подхода в образовательном процессе, в том числе по учебному предмету «Иностранный язык», помогает в некоторой степени решить ряд вопросов по качественному овладению языком. Об этом говорят труды многих ученых в области дидактики и, в частности, развивающего обучения [2; 3; 4; 8; 9; 10; 11; 18; 22]. Образовательную среду можно рассматривать одним из факторов повышения учебных результатов в процессе изучения неродного языка в школе, и таким фактором следует воспользоваться рационально.

Иноязычная учебная среда рассматривается как «динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» [18]. Она призвана выполнять разные функции: а) обучающую; б) воспитательную; в) социально-правовую; г) развивающую; д) управленческую.

Учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» с позиции средового подхода становится трехсторонне активным, когда в нем: активен сам ученик (обучающийся); активен учитель (обучающий); активна заключенная между ними образовательная среда.

В образовательной среде создаются условия, важные для достижения конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Здесь же создаются условия и предпосылки для личностного развития обучающихся [18]. Важную роль играют

в этом: а) социальное и пространственно-предметное окружение; б) использование разных средств обучения; в) включение современных приемов и технологий обучения.

Система приемов и способов обучения при взаимодействии со средой превращается в средство комплексного и целенаправленного воздействия на личность школьника. Среда по своей природе дает ребенку возможность: активно действовать; сотрудничать с одноклассниками; общаться и решать разные проблемы. Такой подход важен для обучения иностранному языку.

Овладение неродным языком всегда осуществляется в деятельности. Реализация идей средового подхода как раз и создает благоприятные условия для погружения учащихся в иноязычную среду, где обучаемые: овладевают новым языком в деятельности; упражняются в использовании средств языка; осмысливают факты языка; осуществляют их тренировку и применение. Здесь же осуществляется и контроль за качеством усвоения учебного материала со стороны преподавателя; происходит самоконтроль со стороны самого ученика или взаимный контроль со стороны других учащихся. В такой среде в наглядной форме осуществляется сознательное и управляемое взаимодействие всех участников образовательного процесса на новом языке.

Ребенок, изучая иностранный язык, постоянно:

- ✓ действует в иноязычной и культурной среде;
- ✓ действует адекватно в соответствии с принятыми нормами, как с точки зрения системы языка, так и с точки зрения правил и норм иноязычной и родной культур;
- ✓ применяет сознательно выученный материал в речи в зависимости от поставленной коммуникативной задачи.

Иноязычная образовательная среда

Изучение и присвоение иностранного языка в условиях современной школы происходит на фоне отсутствия иноязычной образовательной среды.

представляет своеобразную языковую и культурную стихию. Преподавателю требуется тщательно готовиться к обсуждению событий, к выполнению адекватных действий (речевых и неречевых) в смоделированной иноязычной среде и в такой стихии.

В условиях реального речевого общения и взаимодействия с носителями языка обучающимся придется выполнять аналогичные действия. Учебные действия с языковым и речевым материалом требуется выполнять учащимся быстро (автоматизировано), сознательно, без ошибок, адекватно предложенной речевой ситуации и поставленной в ней коммуникативной задаче. В условиях естественного общения на новом языке обучающимся придется:

- ✓ формировать и формулировать мысли на основе поставленной коммуникативной задачи;
- ✓ выбирать нужные грамматические структуры для их оформления на языке;
- ✓ быстро наполнять грамматические структуры тематической лексикой;
- ✓ озвучивать порожденные предложения по нормам фонетики изучаемого языка.

В таких ситуациях у школьника нет времени на выбор средств языка, на их обдумывание; нужно быстро действовать и оперировать изучаемым языком. Речевой собеседник ждет от обучающегося определенного речевого посыла, определенной мысли. Он готовится к реакции на речевой посыл собеседника. Моделируемая речевая среда должна с самого начала воспитывать эти качества у ребенка.

Учитель языка принимает необходимые меры по созданию иноязычной образовательной среды на своих уроках. Для этих целей преподаватель широко использует разные компоненты УМК по иностранному языку; разными средствами создает речевую атмосферу и речевой комфорт на уроках иностранного языка; использует обучающиеся возможности школьного

кабинета иностранного языка; обучающие и воспитательные возможности внеурочной деятельности средствами изучаемого языка, а так же использует книжный фонд школьной библиотеки, особенно книги на иностранном языке.

Образовательная среда на уроках иностранного языка складывается из определенных компонентов. Используемые компоненты направлены на достижение целей школьной программы, на получение желаемого результата в области владения иностранным языком практически. Иноязычная образовательная среда обеспечивает качественное овладения неродным языком: на уроках иностранного языка; во внеурочной деятельности средствами изучаемого языка; кабинете иностранного языка; иноязычном электронном пространстве; привлечение родителей к поддержанию иноязычной образовательной среды.

Урок иностранного языка в школе и роль иноязычной образовательной среды. В логике средового подхода урок по неродному языку — это ниша, где формируется и развивается личность ребенка. В такой нише учащимся разных классов предоставляются возможности, связанные с приобретением навыков и умений: языковых, речевых, технических (развитие навыков техники чтения на изучаемом языке, технических навыков письма, навыков работы со словарями и справочниками). Здесь же решается широкий круг и других задач, например, эвристических, познавательных, информационных. Задача учителя состоит в том, чтобы «оснастить», «облагородить», «обогащить» питательную среду любого учебного занятия по школьному учебнику иностранного языка (английского, французского, немецкого и др.). Именно на уроке проявляется методический талант и методическое мастерство учителя иностранного языка в создании иноязычной среды [1; 14; 15; 16].

Главными идеями урока должны стать «стихии» (психологическая и речевая); атмосфера на уроке; речевые ситуации,

Именно на уроке проявляется методический талант и методическое мастерство учителя иностранного языка в создании иноязычной среды.

в которых изучается и применяется язык). Учитель выступает на уроке в роли «активатора», «генератора», «девелопера» и «организатора» взаимодействия детей между собой, а также «регулятора» влияния таких «стихий» на детей. Е. И. Пассов говорил, что учитель — это и режиссер, и актер в одном лице. Он должен постоянно действовать на уроке. В логике среднего подхода цели урока по языку формулируются на уровне личностного смысла и личностной ценности ребенка [14]. Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева писали, что на уроках иностранного языка разворачивается битва за знания, навыки и умения. Учитель целенаправленно руководит таким процессом. Он должен: 1) четко знать цели, стратегии и тактики в учебной работе; 2) хорошо владеть методическими средствами по достижению поставленных целей [1; 15].

Учащиеся тоже должны что-то иметь в своем арсенале, чтобы уметь что-то делать. Причем учащиеся должны «иметь» не только знания, навыки, умения или компетенции, но и иметь: а) интерес к предмету; б) высокую мотивацию по его изучению; в) личное отношение к учебной дисциплине «Иностранный язык» и учебной деятельности; г) осознание ценности учебы и самого предмета; г) личную позицию к происходящему на уроке, к обсуждаемой проблеме. Кроме того, обучающийся должен иметь: 1) определенные представления об обсуждаемом предмете на занятиях по иностранному языку (предметные знания, навыки и умения); 2) определенный опыт языковой и речевой деятельности; 3) опыт общения и взаимодействия в коллективе своих сверстников; 4) убеждения, определенную волю к успеху.

В условиях внедрения новых ФГОС ООО учитель развивает у школьника нужные умения для владения неродным языком практически [13]. На основе таких умений школьник осуществляет разные виды деятельности на языке и умеет:

- ✓ описывать картинки и пересказывать тексты;
 - ✓ общаться в разных формах диалогической речи;
 - ✓ слушать и понимать тексты с разными целями;
 - ✓ читать разные виды текстов, находить в них важную информацию;
 - ✓ составлять сообщения;
 - ✓ направлять письменные послания своим друзьям;
 - ✓ вести личный блог в сети интернет.
- Иноязычная образовательная среда на уроках иностранного языка предполагает:
- ✓ минимум родной речи, как со стороны учителя, так и со стороны обучающихся; речь на родном языке используется только в крайних случаях: для объяснения грамматического материала, для перевода слов, для пояснения культурных реалий страны изучаемого языка;
 - ✓ постоянную опору на диалогическую речь как средство обучения иноязычному общению; учащиеся не имеют права переходить на родную речь;
 - ✓ использование на уроках языка различных игр, направленных на овладение программным языковым и речевым материалом (игры могут быть предметными, подвижными, ролевыми, а на старших этапах — деловыми);
 - ✓ подготовку и прослушивание на уроках иностранного языка коротких сообщений; докладов по темам школьных учебников («За страницами школьного учебника»); прослушивание мини-лекций на языке по вопросам истории страны изучаемого языка, по художественной литературе, по страноведению и лингвострановедению;
 - ✓ широкое использование материалов из звуковых приложений, входящих в состав УМК для каждого класса;

Учитель выступает на уроке в роли «активатора», «генератора», «девелопера» и «организатора» взаимодействия детей между собой, а также «регулятора» влияния таких «стихий» на детей.

✓ регулярное проведение уроков по домашнему чтению на основе книг для чтения, входящих в УМК для любого класса.

Внеурочная деятельность на изучаемом языке как средство создания иноязычной образовательной среды.

За пределами урока возможно целенаправленно смоделировать для школьников иноязычное образовательное пространство. Такое пространство предусматривает:

✓ беседу учащихся между собой по интересующим их темам на иностранном языке (беседы могут проходить во время перемен, в столовой, в городском транспорте, дома и т. д.);

✓ прослушивание радиопередач и звукозаписей на иностранном языке (дома, на улице, в транспорте);

✓ просмотр детских художественных кинофильмов («Alice in Wonderland», «Harry Potter», «Hachiko: A Dog Story», «Beethoven», «Home Alone»); серии мультфильмов на иностранном языке («Bamby», «Mickey Mouse», «Fancy Nancy», «Muzzy», «Peppa Pig», «Peter Rabbit»);

✓ слушание, исполнение классических и детских песен; песен в исполнении современных зарубежных музыкальных групп;

✓ знакомство с культурой и достопримечательностями стран изучаемого

языка по фотоальбомам

на иностранном языке;

работа на разных сайтах

и платформах в сети ин-

тернет, где размещаются

материалы о культуре

стран изучаемого языка;

✓ чтение книг, выбранных учеником самостоятельно (Reading for Pleasure);

✓ чтение периодической печати на иностранном языке (детские журналы, журналы по интересам);

✓ участие в кружках иностранного языка, которые работают в школах;

✓ посещение студий пения и национального танца, работающие при школе;

✓ участие в постановках на иностран-

ном языке в драматическом кружке или в школьном кукольном театре;

✓ использование музейного пространства для создания иноязычной образовательной среды (гимназия № 13 города Нижнего Новгорода).

Для создания искусственной иноязычной среды важная роль отводится аутентичным учебным материалам [5; 6; 7]. Аутентичность языкового и речевого материала обеспечивается: 1) специальным выбором аутентичных учебников и учебных пособий; 2) просмотром реальных телепрограмм (новости, детские передачи, передачи по английскому языку), прослушиванием радиопрограмм (новости, прогноз погоды, рекламные ролики); 3) обзором прессы на иностранном языке.

Учебный материал, отобранный для целей создания иноязычной образовательной среды, должен соответствовать целям и задачам в обучении языку. В таком материале в обязательном порядке должны быть представлены реалии страны или стран изучаемого языка. Содержание материалов обеспечивает виртуальное погружение учащихся в аутентичную языковую и речевую атмосферу.

К средствам создания иноязычной среды, приближающих учащихся к реальному культурологическому окружению, можно отнести такие аутентичные материалы, как: подлинные литературные, изобразительные, музыкальные произведения; предметы из реальной жизни носителей языка (одежда, мебель, посуда и др.) или их иллюстративное изображение.

В такой перечень включаются и материалы из повседневной жизни страны изучаемого языка, например, проездные билеты на транспорт, входные билеты в театр, в музеи, на выставки; театральные, концертные и другие программки; разного рода этикетки, меню, счета; карты городов; рекламные проспекты; туристические каталоги; каталоги одежды и мебели.

По своему языковому оформлению, по

Учебный материал, отобранный для целей создания иноязычной образовательной среды, должен соответствовать целям и задачам в обучении языку.

форме подачи иноязычной информации такой материал считается аутентичным. Используемый материал создает «образ страны», «образ типичного носителя языка». Прагматические материалы, кроме того, интересны и по своему содержанию. Они интересны и по языковым средствам оформления лингвострановедческой информации в таких материалах. Изучаемый язык и его средства функционирует в используемых материалах аутентично. Иноязычный материал и информация, передаваемая таким материалом, отвечают требованиям системы языка и запросам самих школьников [5], [6], [7].

На основе прагматических материалов школьники принимают на себя и определенные социальные роли: решают прагматические проблемы, связанные с покупками, участием в экскурсиях, посещением зрелищных мероприятий, выбором меню, удовлетворением своих познавательных интересов. Именно из таких действий и складывается реальное иноязычное речевое взаимодействие и общение школьников на изучаемом языке.

Иноязычная образовательная среда максимально создается учителем и в кабинете по иностранному языку. Кабинет выполняет роль языкового и культурного центра в школе. Он выполняет разные образовательные и воспитательные функции. В школе может одновременно работать несколько кабинетов. Все кабинеты оформляются по-разному. Они содержат разнообразный страноведческий и лингвострановедческий материал. При посещении кабинета иностранного языка школьник оказывается в другом мире, например, в мире английского языка и английской культуры. В кабинете можно увидеть, например, надписи на английском языке: «We speak English here», «No Russian, sorry!», «You will be fined for every Russian word». В кабинете висят карты стран, говорящих на английском языке. Учитель ориентирует детей, чтобы они познакомились с картой,

нашли крупные города этих стран. Они могут отметить флажками города, где они хотят или мечтают побывать.

Дети оформляют совместно с учителем стенды в кабинете. Они создают плакаты с основными разговорными формулами и клише на английском языке.

Совсем по-другому могут быть оформлены кабинеты немецкого и французского языков.

Содержание учебных материалов, размещенных в кабинетах по данным языкам, отражают специфику указанных языков, культуру стран, где они функционируют.

Правильно созданная речевая обучающая среда способствует быстрому и успешному формированию речевых навыков и умений. На основе таких навыков и умений осуществляется выход обучающихся в «экстралингвистическую ситуацию», то есть в речь на языке. Речевые навыки и умения приобретают в моделируемых ситуациях такие качества, как: «сознательность», «прочность», «гибкость», «способность к переносу в другие речевые ситуации».

Искусственное окружение обучающегося, среда функционирования изучаемого предмета, помогают ребенку быстрее понять значение и смысл нового языкового явления, вникнуть в его суть, усвоить несколько значений одного и того же слова, увлечься более детальным познанием разных сторон изучаемого языка (безэквивалентной лексикой, фразеологизмами, пословицами). Это развивает наблюдательность, позволяет приобщиться детям к творчеству, даже к ученической научной деятельности в рамках научного общества учащихся.

Создавая одноязычную среду, учитель стремится соблюдать принцип: «один человек — один язык». Соблюдение принципа выражается в том, что учащиеся пользуются новым языком в тех случаях, когда

Правильно созданная речевая обучающая среда способствует быстрому и успешному формированию речевых навыков и умений.

они вынуждены сознательно использовать иностранный язык, иначе их не поймут. Реализация принципа «один человек — один язык» в условиях искусственно созданной языковой среды означает осознанное, вынужденное и регулируемое использование иностранного языка в общении с конкретными людьми.

В современных условиях в школах широко используются возможности интернет-ресурсов и цифровых платформ для создания иноязычной образовательной среды.

В этом отношении есть положительный пример использования современных средств обучения в г. Москва. Речь идет о контенте Московской электронной школы [12] и Российской электронной школы [17]. Учителя школ часто включают электронные материалы в учебный процесс по иностранному языку. Электронная иноязычная среда, окружающая школьника, побуждает его к скорейшему, сознательному и качественно усвоению изучаемого языка, его языковых и речевых средств. Электронные пособия создают как виртуальную, так и реальную среду для общения на языке. Среда приобщает детей к культурным ценностям других стран, других народов [19; 20; 21].

Электронная среда являются кладезем разнообразных пособий и учебных материа-

Применение цифровых инструментов в иноязычном образовании должно все-таки находиться под постоянным контролем преподавателя.

лов на изучаемом иностранном языке. С электронными материалами на языке можно работать в любое время, с любых устройств. Выполнение цифрового домашнего

задания автоматически погружает любого школьника в иноязычную образовательную среду. Дети с удовольствием выполняют электронные задания за пределами урока, за пределами школьного кабинета и школы в целом.

Использование компьютерных и мобильных дидактических средств не может, конечно, сегодня вытеснить учителя из

системы образования, заменить все его функции в режиме общения «учитель — ученик». Это точка зрения Г. Г. Молчановой [11]. Необходимо согласиться и с точкой зрения Т. А. Полушкиной и Е. Г. Таревой [23]. Ученые правильно считают: применение цифровых инструментов в иноязычном образовании должно все-таки находиться под постоянным контролем преподавателя. Это ключевой момент в организации учебного процесса по неродному языку в школе.

В поддержании иноязычной образовательной среды важна и роль родителей обучающихся. Авторы учебников по иностранному языку неслучайно разработали Книгу для родителей. Здесь содержатся комментарии к устным и письменным упражнениям из учебника, из других компонентов УМК; даются советы и рекомендации по их выполнению; даются ключи к заданиям учебника и заданиям из рабочей тетради. Родители поддерживают с помощью данного пособия среду, созданную на уроке и продолжающую функционировать дома.

Важна роль родителей в поддержании иноязычной среды и во внеклассной работе. Поддержание учебной иноязычной среды можно осуществлять благодаря: а) совместной отработки языкового и речевого материала к внеклассному мероприятию; б) разучиванию с детьми распределенных ранее ролей; в) проведению домашних репетиций с ребенком и другими детьми из группы; г) совместному изготовлению декораций, костюмов для предстоящего мероприятия на языке.

Важна роль родителей и во время пребывания детей в электронной образовательной среде. Родители следят, на той ли платформе находится их ребенок, то ли задание он выполняет. Возможен и совместный просмотр художественных фильмов и мультфильмов, которые рекомендованы учителем.

Роль родителей была важна и во вре-

мена организации межшкольных обменов в недалеком прошлом. Родительский *актив помогал учителю финансами*, оказывал юридическую и административную поддержку (гимназии № 1, 53, 67 г. Нижнего Новгорода, гимназия № 38 г. Дзержинск). Некоторые родители сопровождали группу детей в зарубежную школу партнера, поэтому смогли погрузиться в языковую и культурную среду страны пребывания, что положительно сказалось на образовательных результатах такого обучения.

Завершая статью, можно сказать: невозможно представить урок иностранного языка в школе без специально смоделированной образовательной иноязычной среды, без использования новых учебных технологий, без широкого применения

цифровых и традиционных инструментов учебной деятельности. Используемые инструменты создают виртуальную языковую среду, дополненную реальной учебной средой [8; 9; 19; 20; 21]. Для качественного овладения иностранным языком на уроках важна как виртуальная, так и реальная учебная среда.

Образовательная среда в целом в школе и на уроках иностранного языка, в частности, позволяет создавать и использовать в качестве особых учебных средств образцы современной иноязычной речи; развивать адекватные навыки и умения иноязычного общения; превратить неродной язык в инструмент реального общения для каждого школьника; сделать иностранный язык предметом личного достояния и личной ценности.

Список литературы

1. *Барышников, Н. В.* Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя / Н. В. Барышников. — Москва: ИНФРА-М, 2024. — 187 с.
2. *Беляев, Г. Ю.* Педагогическая характеристика образовательной среды в разных типах образовательных учреждений : автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Г. Ю. Беляев. — Москва, 2000. — 24 с. № URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-kharakteristika-obrazovatelnoi-sredy-v-razlichnykh-tipakh-obrazovatelnykh-u?ysclid=lwus1g1nrf961847092> (дата обращения: 25.03.2024).
3. *Бунеев, Р. Н.* Образовательная среда нового поколения. Теория и практика / Р. Н. Бунеев. — Москва : Баласс, 2009. — 207 с.
4. *Вороховов, А. В.* Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А. В. Вороховов, Е. В. Плисов // Вестник Мининского университета. — Том 11. — № 3. — 2023. — С. 5.
5. *Карташова, В. Н.* Работа с прагматическим материалом на уроке немецкого языка / В. Н. Карташова, Е. А. Исаев // Иностранные языки в школе. — 2015. — № 11. — С. 32—36.
6. *Коваленко, О. И.* Аутентичные материалы как средство обучения иностранному языку: объем содержания понятия и его структура. — URL: <http://docplayer.ru/27890607-Autentichnye-materialy-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-obem-soderzhaniya-ponyatiya-i-ego-struktura.html> (дата обращения: 25.03.2024).
7. *Кричевская, К. С.* Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 1. — С. 15—19.
8. *Кулюткин, Ю.* Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — С. 6—7.
9. *Левин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Левин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с.
10. *Мануйлов, Ю. С.* Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. — Нижний Новгород, ВВАГС, 2002. — 157 с.

11. *Молчанова, Г. Г.* Бум цифрового инструментария в обществе и образовании: разум или чувство? / Г. Г. Молчанова // Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности): сборник материалов X юбилейной международной научно-практической конференции, 19—20 ноября 2021 г., научный редактор Г. Г. Молчанова. — Москва : КДУ, Университетская книга, 2022. — 490 с.
12. Московская электронная школа : официальный сайт. — Москва. — URL: <https://school.mos.ru/> (дата обращения: 25.03.2024).
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 мая № 287; редакция от 17 февраля 2023 г. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 25.03.2024).
14. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Пассов Е. И., Н. Е. Кузовлева. — Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
15. *Пассов, Е. И.* Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. — Москва : Просвещение, 1993. — 159 с.
16. *Перевощикова, Е. Н.* Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е. Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. — Том 10. — № 1. — С. 3.
17. Российская электронная школа : официальный сайт. — URL: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 25.03.2024).
18. *Слободчиков, В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. — Москва : Экопсицентр, 2000. — 230 с.
19. *Чернышов, С. В.* Роль виртуальной и дополненной реальностей в обучении иностранным языкам в условиях цифрового информационного пространства / С. В. Чернышов, А. Н. Шапов, Ю. В. Шлыкова // Шатиловские чтения. Цифровое иноязычное образование : сборник научных трудов. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020. — С. 32—49.
20. *Шапов, А. Н.* Речевая компетенция поколения Z: особенности формирования / А. Н. Шапов, Ю. В. Шлыкова // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 10. — С. 70—77.
21. *Шапов, А. Н.* Цифровые технологии и их применение в методике обучения иностранным языкам / А. Н. Шапов, Ю. В. Шлыкова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 89—94.
22. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с.
23. *Polushkina, T. A.* Developing L2 prosodic competence online: implications of the emergency remote teaching. XLinguae / Т. А. Polushkina, Е. G. Tareva. — 2021. — Т. 14. — № 1. — С. 38—48.

Моделирование процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях



Н. И. АКОПЯН
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики специального образования
Гродненского государственного университета
им. Янки Купалы (Гродно)
nata.akopyan.89@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются аспекты моделирования процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях. Автор раскрывает структуру созданной модели и результаты ее внедрения в рамках инновационного проекта, реализованного в специальных школах для лиц с интеллектуальной недостаточностью в Республике Беларусь.

Abstract. The article reveals the aspects of modelling the process of development of the emotional sphere of students with intellectual disabilities in correctional classes. The author reveals the structure of the created model and the results of its implementation within the framework of the innovation project realised in special schools for people with intellectual disability in the Republic of Belarus.

Ключевые слова: *эмоциональная сфера, интеллектуальная недостаточность, модель, моделирование*

Keywords: *emotional sphere, intellectual disability, model, modelling*

Эмоциональная сфера индивида составляет важный аспект структуры его личности. Эмоции, чувства, настроения во многом определяют поведение и качественную социализацию в обществе. Эмоциональный компонент рассматривается в структуре социальной адаптации личности и оказывает бесспорное влияние на поведенческий компонент. Адекватность эмоциональных проявлений зависит от когнитивных возможностей индивида, от его способности понимать эмоцию, определять ее причину и следствие [3; 4].

Современное образовательное пространство во многом обуславливает качественный результат формирования жизненно значимых умений и навыков у учащихся с особыми образовательными потребностями. Особую категорию составляют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью. Дети испытывают значительные сложности при взаимодействии с окружающими людьми, не всегда способны адекватно действовать в складывающихся жизненных ситуациях, не могут оценить эмоциональные состояния у себя

и своих собеседников. Выделенные особенности негативно влияют на социальную адаптацию и приводят к коммуникативной депривации [7].

Сформированность эмоциональной сферы является основой формирования способности концентрироваться на конкретных ситуациях и выбирать соответствующий стиль поведения.

Моделирование процесса развития эмоциональной сферы позволяет наглядно представить процесс осуществления коррекционной деятельности, что обеспечивает последовательность становления качественных умений и навыков, обеспечивающих более высокий уровень социальной жизни учащихся с интеллектуальной недостаточностью [11]. Модель рассматривается как структурированная система знаков и символов, которая отражает ход предстоящей деятельности. Рассмотрим структуру модели процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях. *Предлагаемая модель включает в себя методологический, процессуальный и оценочный компоненты.*

Методологическую основу структурирования коррекционного процесса составляют следующие подходы и принципы.

Антропоцентрический подход предполагает формирование и развитие умений и навыков в соответствии с личностным значением для человека и его жизнедеятельности. В коррекционном процессе данный подход преломляется через существующие закономерности развития детей с нормотипичным развитием и детей с особыми образовательными потребностями; учет зоны ближайшего и актуального развития; включение детей с нарушениями в единое инклюзивное пространство с целью успешной социализации. В вопросе развития эмоциональной сферы антропоцентрический подход играет особую роль, так как эмоции человека представляют особую значимость для формирования личности

учащегося [1; 6; 9]. Антропоцентрический подход раскрывается через *онтогенетический принцип*, который предполагает опору на закономерности развития эмоциональной сферы в норме и их учет в проектировании коррекционной работы. Это связано с возросшей актуальностью инклюзивного образования и потребностью создания соответствующих условий образовательной среды [1; 6].

Целостно-системный подход обосновывает рассмотрение коррекционной работы как единого явления, состоящего из логически связанных компонентов, взаимодействующих друг с другом, а учащегося с интеллектуальной недостаточностью как цельной личности, развивающейся по законам формирования учащегося с нормотипичным развитием. В русле целостно-системного подхода коррекционная работа рассматривается как процесс, который включает в себя логично структурированные этапы и направления деятельности. Данный подход раскрывается через *принцип интеграции*, который аргументирует объединение основных компонентов эмоциональной сферы и обуславливает их развитие в процессе последовательных этапов коррекционной работы. Данный принцип обеспечивает взаимосвязь основных компонентов коррекции как системы, определяет содержание процесса работы с учащимися и выбор актуальных форм, методов и приемов работы [1; 9].

Компетентностный подход раскрывает значимость формирования компетенций, которые обеспечивают способность и готовность действовать в различных жизненных ситуациях [2; 8]. Эмоциональная сфера учащегося во многом определяет выбранные им модели поведения, его поступки и порывы [3; 4; 10]. Направления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы предполагают формирование умений и навыков, способствующих адекватному выражению собственных эмоций, пониманию эмоций других людей.

Реализация компетентного подхода позволяет сепарироваться от развития отдельных эмоциональных проявлений к формированию комплексного опыта: готовности и способности свободно ориентироваться в обстоятельствах, выражать свои чувства и настроения, строить коммуникативные связи с учетом определенных ситуативных целей в изменяющихся условиях. Компетентный подход преломляется через *принцип включения в деятельность*. Данный принцип объясняет методическую необходимость обеспечения на коррекционных занятиях активных форм работы, которые дают возможность применять усвоенные компетенции в процессе жизнедеятельности [1; 5].

Процессуальный компонент модели процесса развития эмоциональной сферы включает ряд последовательных этапов коррекционной работы.

Первый этап — проблемно-мотивационный — предполагает организацию диагностики эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью, выявление трудностей и компенсаторных механизмов; постановку значимых целей и задач предстоящей коррекционной работы. Цель и задачи формулируются с опорой на индивидуальные потребности каждого учащегося, обеспечивают целенаправленную работу всех участников деятельности — учителя-дефектолога, ребенка, педагога-психолога и родителей.

Диагностика эмоциональной сферы проводится на основе наблюдения за проявлением эмоций учащихся в специально организованной и свободной деятельности, а также в процессе выполнения диагностических заданий. Критерии, показатели и возможные методы диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Перечень критериев, показателей и диагностического инструментария для изучения эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Умение замечать, правильно определять и выражать эмоции	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Учащийся самостоятельно замечает, правильно определяет и выражает эмоции. ✓ Замечает, правильно определяет и выражает эмоции с помощью педагога. ✓ Не замечает, не может правильно определить и выразить эмоции 	Модифицированная методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (первая серия заданий), наблюдение
Умение устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Учащийся самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями. ✓ С помощью педагога устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями. ✓ Не устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями 	Модифицированная методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (вторая серия заданий), наблюдение
Умение осуществлять контроль за своими эмоциями	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Учащийся самостоятельно осуществляет контроль за своими эмоциями. ✓ Не во всех ситуациях осуществляет контроль за своими эмоциями или делает это с помощью педагога. ✓ Не контролирует свои эмоции 	Модифицированная методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (третья серия заданий), наблюдение

Второй этап — содержательный — обеспечивает организацию коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях. Содержательный этап реализуется через следующие направления работы:

✓ развитие представлений об эмоциях человека (знакомство с эмоциональным словарем, пиктограммами эмоциональных состояний, жестами и мимикой, обеспечивающими выражение эмоций);

✓ развитие умения дифференцировать эмоциональные состояния человека (сравнение эмоций, словесное обозначение сравниваемых эмоций, определение ситуаций, провоцирующих проявление сравниваемых эмоций). В рамках данного направления работы уделяется внимание обогащению переживаний учащихся, а также расширению границ содержания эмоциональных состояний;

✓ развитие представлений о причинно-следственных зависимостях в системе «ситуация—эмоция» (работа над поиском причин эмоциональных состояний, разбор ситуаций на предмет вызываемых в них эмоций, разборы причин возникновения собственных ежедневных эмоций учащихся).

Качество коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяется рядом критериев.

Данное направление предполагает проработку поведения и его последствий для эмоций окружающих людей; развитие умения осуществлять контроль за своими эмо-

циями (моделирование и разбор ситуаций, отражающих последствия отсутствия контроля за своими эмоциональными проявлениями, сравнение моделей поведения, упражнения в сдерживании негативных эмоций в адрес окружающих людей). Направление реализуется в рамках бинарных занятий учителя-дефектолога и педагога-психолога.

Перечисленные направления коррекционной работы раскрывают содержание

коррекционных занятий, которые каждый учитель-дефектолог проводит в соответствии с календарно-тематическим планированием.

В процессе осуществления содержательного этапа работы применяются практико-ориентированные методы и приемы:

✓ эмоциональное стимулирование (использование мотивационных средств, обеспечивающих поддержку продуктивной деятельности детей);

✓ педагогический и психологический тренинг (интерактивные методы работы, обеспечивающие формирование компетенции межличностного общения и поведения);

✓ чтение и анализ коррекционных сказок (позволяет включиться в специально созданный сюжет, предполагающий выбор поведения в актуальной ситуации);

✓ инсценирование ситуаций (обеспечивает возможность включиться в ситуацию и проявить соответствующую эмоцию, продемонстрировать свой выбор модели поведения);

✓ моделирование проблемных ситуаций (предполагает создание ситуаций, которые вызывают спорные эмоции и стимулируют к осуществлению адекватного выбора действий).

Оценочный компонент модели процесса развития эмоциональной сферы предполагает объективный анализ проделанной работы. Он складывается из нескольких взаимосвязанных аспектов:

✓ анализ проделанной коррекционной работы с позиции учителя-дефектолога на основе повторной диагностической деятельности;

✓ анализ проделанной работы с позиции родителей учащихся.

Качество коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью определяется рядом критериев:

1. Эмоциональное состояние учащихся в процессе проведения коррекционных занятий.

2. Сформированность умений по основным направлениям коррекционной работы:

✓ развитие представлений об эмоциях человека;

✓ развитие умения дифференцировать эмоциональные состояния человека,

✓ развитие представлений о причинно-следственных зависимостях в системе «ситуация—эмоция»;

✓ развитие умения осуществлять контроль за своими эмоциями;

3. Положительные изменения в поведении учащихся (проявление эмпатии по отношению к окружающим, отсутствие агрессии по отношению к себе и другим, соблюдение общепринятых норм поведения);

4. Отзывы родителей учащихся.

Представленная модель процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью была реализована в рамках инновационного проекта на базе специальных школ для лиц с интеллектуальной недостаточностью в Республике Беларусь в течение 2022—2024 гг. Для обеспечения внедрения разработанной модели были выбраны коррекционные занятия по развитию эмоционально-волевой сферы. В исследовании приняли участие 100 учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью.

С целью определения эффективности проведенной работы были проанализированы результаты диагностики до и после реализации модели процесса развития эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Количественный и качественный анализ результатов итогового исследования позволил выделить пять уровней сформированности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью:

✓ высокий (13—15 баллов): учащийся *самостоятельно* замечает, правильно определяет и выражает эмоции, устанавливает причинно-следственные связи между

эмоциями и событиями, осуществляет контроль за своими эмоциями;

✓ выше среднего (9—12 баллов): учащийся *с опорой на стимулирующую и поддерживающую помощь педагога* замечает, правильно определяет и выражает

эмоции, устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, осуществляет контроль за своими эмоциями;

✓ средний (6—8 баллов): учащийся *с помощью педагога (показ способов деятельности)* замечает, правильно определяет и выражает эмоции, устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, осуществляет контроль за своими эмоциями;

✓ ниже среднего (3—5 баллов): учащийся *с опорой на совместные действия с педагогом* замечает, правильно определяет и выражает эмоции, устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, осуществляет контроль за своими эмоциями;

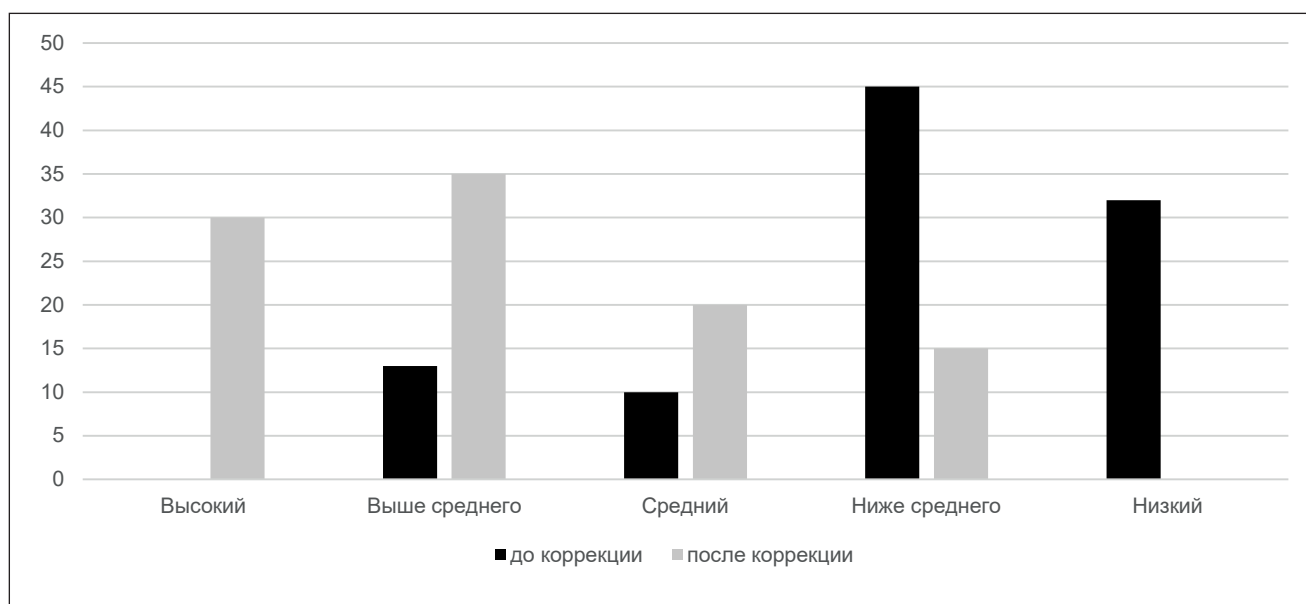
✓ низкий (0—2 балла): учащийся не замечает, не может правильно определить и выразить эмоции, не устанавливает причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, не контролирует свои эмоции.

Следует отметить, что после внедрения модели процесса развития эмоциональной сферы высокий уровень продемонстрировали 30 % учащихся (для сравнения — до проделанной работы высокий уровень не продемонстрировал ни один учащийся), уровень выше среднего показали 35 % испытуемых (до коррекции — 13 %), средний уровень был выявлен у 20 % (до коррекции — у 10 %), уровень ниже среднего показали 15 % детей (до коррекции — 45 %), низкий уровень не был выявлен ни у одного учащегося (до коррекции — у 32 %).

Количественные показатели представлены наглядно на диаграмме.

Следует отметить, что после внедрения модели процесса развития эмоциональной сферы высокий уровень продемонстрировали 30 % учащихся.

Уровни сформированности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью до и после проведения коррекционной работы



Качественный анализ результатов итогового исследования свидетельствует о положительных изменениях, появившихся у учащихся в русле сформированности эмоциональной сферы. Следует отметить проявление интереса и мотивации детей к коррекционным занятиям и включению в новые виды деятельности. Испытуемые стали проявлять более разнообразные эмоции в процессе общения со сверстниками, шли на контакт с педагогами. Учащимся стало проще выделять ключевые признаки эмоций человека, выявлять причинно-следственные связи в системе «ситуация—эмоция». Межличностное взаимодействие учащихся характеризуется продуктивностью, способностью и желанием проявлять эмпатию друг к другу, инициативностью в совместной деятельности. Важным наблюдением выступает снижение агрессивных проявлений у детей в случае отрицательного взаимодействия или критики относительно процесса

и результата выполненной работы на занятии. Отметим факт использования мимики и жестов в процессе общения, что сделало эмоциональные проявления более выразительными и понятными для окружающих. Возросла роль анализа поступков и поведения других людей, что снизило риск проявления неадекватных реакций и действий. В качестве перспективной линии дальнейшей работы выступает проработка на коррекционных занятиях избыточной заикленности на собственном состоянии, что снижает эффективность положительного взаимодействия учащихся. Актуальность выделенного направления дальнейшей коррекционно-педагогической деятельности нашла подтверждение и в других современных исследованиях эмоциональной сферы, в ходе которых были отмечены схожие проблемы учащихся с особенностями психофизического развития (Т. А. Маслова, К. Ф. Миракян, Н. А. Смирнова и др.).

Анализ результатов внедрения модели процесса развития эмоциональной сферы у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью показал ее эффективность. Разработанная в рамках инновационного проекта модель, позволяет визуализировать и структурировать коррекционную работу с детьми в специальных школах, что упрощает процесс работы учителя-дефектолога и обеспечивает качественную передачу знаний и формирование практических умений и навыков.

зировать и структурировать коррекционную работу с детьми в специальных школах, что упрощает процесс работы учителя-дефектолога и обеспечивает качественную передачу знаний и формирование практических умений и навыков.

Список литературы

1. *Байкова, Л. А.* Теория целостного педагогического процесса в нормативно-формирующей и гуманистической парадигмах / Л. А. Байкова // Гуманизация педагогической системы образовательной организации: методологические подходы, теория, практика. — Рязань, 2023. — С. 32—59.
2. *Брыкалова, О. Г.* Компетентностный подход как методологическая основа профессиональной подготовки будущих учителей: к проблеме трансформации традиционной образовательной парадигмы / О. Г. Брыкалова. — Kant. — 2020. — № 2 (35). — С. 195—199.
3. *Карпушкина, Н. В.* Коррекция эмоционально-личностной сферы матерей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития средствами когнитивно-поведенческой терапии / Н. В. Карпушкина, В. В. Кисова, Н. Л. Самсонова // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76-4. — С. 380—382.
4. *Кузнецова, И. О.* Эмоциональная сфера личности: особенности и условия ее формирования / И. О. Кузнецова // Гуманизация образования. — 2019. — № 2. — С. 134—143.
5. *Маслова, Т. А.* Педагогическое сопровождение детей с нарушением эмоционально-волевой сферы / Т. А. Маслова, Е. Н. Царева // Тенденции развития науки и образования. — 2023. — № 100—1. — С. 78—80.
6. *Мешков, Н. И.* Воспитание в гуманистической педагогике / Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2021. — Том 21. — № 2 (54). — С. 177—188.
7. *Миракян, К. Ф.* Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / К. Ф. Миракян // Региональный вестник. — 2021. — № 5 (61). — С. 13—17.
8. *Наумчик, В. Н.* Компетентностный подход как педагогический неологизм: форма и содержание / В. Н. Наумчик // Актуальные вопросы профессионального образования = Actual issues of professional education : материалы V международной научно-практической конференции, Минск, 25—26 мая 2023 года / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники ; редколлегия: Т. В. Казак [и др.]. — Минск, 2023. — С. 250—254.
9. *Николаева, Н. В.* Проблема методологического единства в современной философско-педагогической парадигме / Н. В. Николаева. — Психология и педагогика служебной деятельности. — 2021. — № 3. — С. 183—189.
10. *Смирнова, Н. А.* Особенности психо-коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушение эмоциональной сферы (интеллектуальная недостаточность) / Н. А. Смирнова // Теория и практика обучения, развития, воспитания сегодня : сборник статей V международной научно-практической конференции. — Петрозаводск. — 2023. — С. 223—229.
11. *Файзуллаева, Е. Д.* Моделирование индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья как открытое совместное рефлексивное действие сопровождающих взрослых / Е. Д. Файзуллаева, Н. А. Медова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1 (190). — С. 15—21.



Повышение квалификации педагогических кадров

Профессионально-личностное развитие педагога в меняющемся мире: постановка проблемы



А. В. КАНДАУРОВА
доктор педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики воспитания
и социальной работы Российского
государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
kandaurova@list.ru



Н. Г. МИЛОВАНОВА
доктор педагогических наук, профессор
кафедры общей и социальной
педагогике Школы образования
Тюменского государственного
университета (Тюмень)
natamil2004@mail.ru

Аннотация: в статье поднимается дискуссионный вопрос о детерминации и зависимости успешности процесса профессионально-личностного развития педагога от готовности и способности к самоизменениям как альтернативы адаптации. Авторы, анализируя понятия изменений, самоизменений в отношении взрослого человека, доказывают, что в основе профессионально-личностного развития педагога должен быть процесс самоизменения. Обоснование и эмпирическая оценка потенциала самоизменений (Н. В. Гришина) доказывают необходимость педагогу осознать свои ресурсы, выработать свою позицию в отношении изменений, спроектировать стратегию своего профессионального личностного саморазвития, в котором наиболее действенным и эффективным механизмом является его готовность и способность к самоизменениям.

Abstract. The article raises the debatable issue of determinacy and dependence of the success of the process of a teacher's professional and personal development on their readiness and ability to self-change as an alternative to adaptation. The authors, analysing the concepts of changes and selfchanges in relation to an adult, prove that the process of selfchange should be the basis of a teacher's professional and personal development. Justification and empirical evaluation of the potential of selfchanges (N. V. Grishina) prove the necessity for a teacher to realise their resources, develop their position in relation to changes, design a strategy for their professional personal self-development, in which the most effective and efficient mechanism is their readiness and ability for selfchanges.

Ключевые слова: *адаптация, педагог, самоизменение, профессионально-личностное развитие, меняющийся мир, потенциал самоизменений*

Keywords: *adaptation, teacher, self-change, professional and personal development, changing world, potential for self-change*

Современный мир все активнее и динамичнее продуцирует вызовы неопределенности, которые по мнению Н. В. Гришиной уже стали основными источниками изменений не только жизненных ситуаций и устоев повседневности, но и факторами изменения самой личности [4]. Н. В. Гришина подчеркивает, что «... проблема изменчивости человека — одна из фундаментальных проблем психологии» [4]. При этом по мнению большинства отечественных ученых, вопрос отношения категорий «изменение» и «развитие» по-прежнему остается дискуссионным. В классической психологии изначально термин «развитие» применялся по отношению к растущему (развивающемуся) человеку, тогда как вопрос развития взрослого человека был весьма полемичным. При этом сам процесс развития рассматривался как «закономерные изменения психических процессов во времени и в структуре» [4]. К настоящему времени накопилось достаточное число лонгитюдных исследований и теоретических платформ для изучения процессов развития и, следовательно, изменения взрослого человека. Так, по утверждению Е. А. Сергиенко, «развитие начинает рассматриваться как основной способ существования личности, осуществляемый на всех этапах жизненного пути» [15].

Обращение к философским, энциклопедическим источникам, а также к анализу современных трендов и вызовов, позволяет заключить, что поскольку основной сущностной характеристикой изменений является альтернатива стабильности (ведь не всякое изменение приводит к развитию), постольку современный мир — источник и детерминант изменений. Вопрос о направленности изменений остается открытым и представляет научный интерес. В свое время Элвин Тоффлер, автор метафоры «культурный лаг», утверждал, что стресс неопределенности у человека вызывают не сами по себе изменения и не их направление (положительное или отрицательное изменение в жизни человека одинаково продуцирует стресс), а скорость происходящих изменений, требующая такой же скорости адаптации человека к ним [17]. Зигмунт Бауман, великий социолог нашего времени и «автор метафоры «текущая реальность», утверждал мысль о «ненаправленности перемен», что обуславливает пребывание человека «в постоянно и непредсказуемо меняющейся реальности» [44; 2]. Актуальность проблемы зависимости и связи развития и изменений в психологии личности подчеркивали и Л. Хьелл и Д. Зингер, которые ввели в оборот параметр оценки черт личности в диапазоне «изменяемость — неизменяемость» и

поставили перед психологической наукой вопрос «до каких пределов индивидуум способен фундаментально меняться на протяжении жизни» [18, с. 45]. Среди отечественных ученых следует назвать С. Л. Рубинштейна, «поставившего проблему соотношения изменчивости и тождественности человека, а также утверждавшего о «пребывании в изменении» в течение всей жизни» [5], поскольку «процесс сохранения тождества внутри изменения» [13, с. 304].

В современной психологической науке общепризнано, что «сохранение устойчивости, интегративности личности связано с ее постоянным изменением, осуществлением личностного роста» [19, с. 32], представления о вызовах меняющейся реальности, о вызовах и рисках постоянно меняющегося социального и культурного контекста не нашли достаточного практического выражения, но поставили в число первоочередных задач вопросы поиска способов, социально-психологических технологий, поведенческих стратегий межличностного и социального взаимодействия с окружающим миром. Человек в современном мире находится в постоянном и непрерывном процессе адаптации к происходящим изменениям. Каждый адаптивный акт требует затрат психоэмоциональных, энергетических, психологических, физиологических ресурсов че-

В современной психологической науке общепризнано, что «сохранение устойчивости, интегративности личности связано с ее постоянным изменением, осуществлением личностного роста».

ловека, которые, как известно, не безграничны. Разумеется, накапливаемый в течение жизни опыт формирует достаточно широкий арсенал стратегий поведения и

жизнедеятельности, из которого человек выбирает наиболее подходящий в контексте той или иной ситуации. Однако данный выбор нередко осуществляется стихийно, интуитивно, по привычке. Очевидно, что и результат адаптации или разрешения каждой ситуации будет обусловлен адекватностью выбора. Современный динамично

меняющийся мир постоянно предъявляет требования к необходимости адаптироваться к новым вызовам и переменам. Это касается всех сфер жизнедеятельности человека: глобальных (экономические бифуркации, политические проблемы, опасность новых инфекций и возможность пандемии, климатические и экологические катастрофы); повседневных (развитие информационных и технологических средств, необходимость освоения все новых технологий жизнеобеспечения, быстрое устаревание знаний и обновление информационных ресурсов, включая область законотворчества и многое другое). Если В. А. Петровский вводил в психологическую теорию понятие «надситуативности активности и поведения личности», что предполагало наличие выбора «поднимаясь над ситуацией» [12, с.78], то сегодня, по мнению ученых, у современного человека такого выбора не осталось — сегодня он должен самостоятельно конструировать свою реальность, то есть быть способным и готовым к самоизменению.

Гуманитарная наука настоящего времени, сосредоточившись на проблемах человека, предлагает широкий спектр научных результатов. Так, интересны работы психологов в области совладающего поведения (копинг-стратегий), где эмпирически доказаны конструктивность и неконструктивность тех или иных стратегий, разработаны тренинги и семинары по освоению разных способов преодоления трудных ситуаций и осознанного выбора предпочитаемой стратегий поведения; вновь стали актуальны исследования стрессоров и триггеров внешней среды; активно изучаются механизмы и способности преодоления человеком трудных (экстремальных) ситуаций (кризисная педагогика и психология; педагогика и психология безопасности); вновь становится популярной теория жизненного потенциала (А. Д. Леоньева) и жизнестойкости (С. Мадди). Интересны работы белорусского ученого Л. Пегаменщика

об исследованиях травматичности стресса на людей, который приводит данные, что 80 % испытуемых справляются с кризисной ситуацией за счет собственных ресурсов и ресурсов социальной сети поддержки; 20 % нуждаются и обращаются за помощью к кризисным психологам [11]. Как правило, в рамках дефицитарной методологии, научный интерес представляют эти 20 % в то время как важной научной задачей являются остальные 80 % с позиции не изученности механизмов самоизменений человека.

Для дальнейших рассуждений, остановимся на характеристиках понятий «самоизменение», «адаптация», «профессионально-личностное развитие».

Понятие «самоизменение» в отношении субъекта вошло в научный дискурс изначально в русле клинической психологии, как механизм и результат избавлений клиента от разного рода зависимостей. Вместе с тем, в настоящее время изучение самоизменений актуализировано тезисом о субъектной активности самой личности в процессе своих позитивных изменений. Именно в рамках данной теоретической платформы возникли и вошли в научный и повседневный тезаурус такие понятия как «благополучие», «социальное благополучие», «профессиональный рост», «профессиональное и личностно-профессиональное развитие», «функциональная зрелость», «активное долголетие», «качество жизни» и другие. Данный понятийный ряд подтверждает возможность и необходимость самоизменений во взрослом возрасте как фактора и условия развития, и в том числе — профессионально-личностного. Например, В. Р. Манукян и И. Р. Муртазина приводят примеры изменений глобальной структуры черт во взрослом возрасте, благодаря чему взрослые люди становятся «более доброжелательными, добросовестными, эмоционально стабильными, открытыми к новому опыту, что способствует гармонизации межличност-

ных отношений и социального взаимодействия» [8]. Таким образом, опираясь на доказательные выводы Н. В. Гришиной, В. Р. Манукян, И. Р. Муртазиной, считаем, что «понятие самоизменение определяется субъектной и осознанной активностью самого педагога в стремлении изменить свою жизненную ситуацию, жизненную позицию» [9].

В разработанной Л. М. Митиной концепции профессионального развития выделены две модели: модель профессионального развития и модель адаптивного функционирования [10]. *Адаптивное функционирование специалиста* основано на подчинении профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, что по мнению автора неизбежно приводит к профессиональному регрессу и профессиональной стагнации на фоне постоянного стремления удовлетворить требования среды за счет адаптации к ней («эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта»), вместо самоизменений. «Данная модель приводит к снижению профессиональной активности, невосприимчивости нового» [10], не способствует росту, но приводит к эмоциональному выгоранию, невротизации, расходованию личностных ресурсов. В своих работах автор приводит неутешительные данные: только у 12 человек — 26 % выявлен высокий уровень профессионально-личностного развития (модель развития). Именно адаптивная модель деятельности и поведения была долгое время фундаментальным основанием в психологии в традиции эволюционного подхода, естественного отбора и т. п. Сегодня в условиях перманентных вызовов меняющейся действительности становится очевидно, что адаптивная модель уже не отвечает задачам современности, не обеспечивает человеку устойчивости в неопределенности и уверенности в трудных

Сегодня в условиях перманентных вызовов меняющейся действительности становится очевидно, что адаптивная модель уже не отвечает задачам современности.

жизненных ситуациях. «Ускорение темпов социального развития, определяющее влияние на него новых технологических достижений, принципиальная изменчивость всего социального поля вынуждают человека постоянно менять представления об окружающей действительности, бросая вызов его адаптационным возможностям» [3, с. 6].

Анализ подходов различных авторов к содержанию и понятию профессионально-личностного развития позволяет заключить, что

✓ *во-первых*, под профессионально-личностным развитием педагога понимается «функциональная качественная трансформация педагогом своего внутреннего мира» [6]; «процесс интеграции профессиональных и личностных изменений» [1]; «процесс внутреннего самоизменения человека» [14];

✓ *во-вторых*, процесс профессионально-личностного развития — есть «непосредственная зона ответственности самого человека, желающего стать успешным и остаться в профессии» [16]; «процесс интеграции процессов самоопределения, самореализации и социализации педагога в изменении своей личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности» [1];

преобразование учителем своего внутреннего мира» [7];

✓ *в-третьих*, низкая мотивация педагога к самоизменению отражает выбранную им адаптивную модель профессионального поведения, не способствующую профессионально-личностному развитию, приводящую к профессиональным деструкциям и стагнациям.

Следовательно, наиболее действенным и эффективным механизмом профессионально-личностного развития педагога является его готовность и способность к самоизменениям.

Следовательно, наиболее действенным и эффективным механизмом профессионально-личностного развития педагога

является его готовность и способность к самоизменениям. Опираясь на фундаментальное положение об изменчивости как имманентной характеристики процессуальной и динамичной природы личности, Н. В. Гришиной введено в научный дискурс понятие «потенциала самоизменения» как способности личности к самоизменению, а актуализация данного потенциала — как готовность к самоизменениям [5]. В научной школе Н. В. Гришиной разработан и валидизирован опросник «Потенциал самоизменений» [9], который был использован нами в эмпирическом исследовании, в котором приняли участие 142 человека (педагоги общеобразовательных школ и преподаватели высшего образования, все респонденты — женского пола, что было определено в условиях исследования) из Санкт-Петербурга и Тюмени.

Опросник включает 24 вопроса по четырем шкалам. Шкала 1 «Потребность в самоизменениях» характеризует общее положительное отношение к самоизменениям, как к новым возможностям и новому опыту («хочу меняться»). Шкала коррелирует с такими показателями как ценность самостоятельности, мотивация достижений. Шкала 2 «Способность к осознанным самоизменениям» позволяет диагностировать в целом общую способность и желание респондентов стать активными субъектами собственной жизни («надо меняться»). Шкала 3 раскрывает общие представления респондентов об осознанности возможности измениться («человек меняется») — «Вера в возможность самоизменений». При этом показатели данной шкалы положительно коррелируют с показателями стремления к безопасности и соответствия традициям. Шкала 4 «Возможность изменений» отвечает на вопрос о стремлении и нежелании, о гибкости и мобильности человека или его ригидности меняться («могу меняться»). Полученные результаты представлены в таблице.

Следовательно, наиболее действенным и эффективным механизмом профессионально-личностного развития педагога является его готовность и способность к самоизменениям.

Таблица

Результаты эмпирической оценки потенциала самоизменений педагогов (n=142)

Шкала	Средние значения	Стандартные отклонения	Полученный средний балл по выборке
Шкала 1 «Потребность в самоизменениях»	19,52	3,35	18,34
Шкала 2 «Способность к осознаваемым самоизменениям»	22,96	3,83	19,56
Шкала 3 «Вера в возможность самоизменений»	19,16	3,76	14,21
Шкала 4 «Возможность самоизменений»	17,14	3,67	13,16
Общий балл	44,50	10,75	38,95

Полученные результаты дают право заключить, что педагоги испытывают потребность в самоизменениях, осознают стремительность внешних перемен, необходимость их освоения для продуктивности профессиональной деятельности и соответствия внешним требованиям. При этом вера в возможность самоизменений среди респондентов снижена. Можно предположить, что чрезмерная занятость, превышающая норму учебная нагрузка фактически не оставляют времени педагогам для саморазвития и самоизменений.

Таким образом, в современных условиях изменяющегося мира актуализируется проблема детерминант профессионально-личностного развития педагога, а потребность в самоизменениях становится базовой характеристикой успешной профессиональной деятельности педагога, условием его профессионально-личностного развития.

Проблема организации и обеспечения профессионально-личностного развития педагога сегодня ставит вопросы не только повышения квалификации и развития необходимых профессиональных компетенций. Сегодня остро стоит вопрос о сохранении педагогического корпуса в целом, о предупреждении профессиональных деформаций, о профилактике выгорания и профессиональной усталости. В научных исследова-

ниях вновь усиливается внимание к описанию стрессогенных факторов, влияющих на успешность профессионально-личностного развития педагогов, и различных технологий, способных «научить» педагога справляться с ними. По мере усиления изменений профессионального контекста деятельности педагога традиционные технологии профессионально-личностного развития педагога дополняются различными стратегиями совершенствования своей профессиональной деятельности и развития личностных качеств, умений, позволяющих справляться с новыми вызовами («конструирования», «преобразования», «жизнетворчества», «совладания», стрессоустойчивости» и др.).

Перспективными направлениями рассматриваемой проблемы можно считать исследование потребности педагога в самоизменениях в различных вариантах взаимодействия с вызовами изменяющейся реальности (сильная/слабая потребность в самоизменениях в сочетании с сильными/слабыми ресурсами педагога и др.); изучение стратегий самоизменений, предполагающих активизацию субъектной активности человека в изменении своей жизненной ситуации; изучение механизмов развития самостей человека (саморазвития, самосовершенствования, саморегуляция, самооценка и др.).

Список литературы

1. *Батаршев, А. В.* Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — № 12. — С. 16—20. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14336.htm> (дата обращения: 15.02.2024).
2. *Бауман, З.* Текучая современность / З. Бауман — Москва : Питер, 2008. — 240 с.
3. *Белинская, Е. П.* Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — Москва : Академия, 2009. — 304 с.
4. *Гришина, Н. В.* «Самоизменения» личности: возможное и необходимое / Н. В. Гришина. — DOI:10.21638/11701/spbu16.2018.202 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. — 2018. — Том 8. — Выпуск 2. — С. 126—138.
5. *Гришина, Н. В.* Изменчивость личности: теоретический конструкт и эмпирическая феноменология / Н. В. Гришина. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_03// Новые психологические исследования. — 2021. — № 2. — С. 46—63.
6. *Даутова, О. Б.* Инновации в учебно-познавательной деятельности / О. Б. Даутова // Инновации и образование : сборник материалов конференции, серия "Symposium". — Выпуск 29. — Санкт-Петербургское философское общество. — 2019. — С. 262—264.
7. *Захарова, Е. А.* Требования к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования / Захарова Е. А. // Молодой ученый. — 2011. — № 3. — Том 2. — С. 115—117. — URL: <https://moluch.ru/archive/26/2863/> (дата обращения: 01.03.2024).
8. *Манукян, В. Р.* Самоизменение: психологический статус и возможности измерения / В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2019. — Том 9. — Выпуск 4. — С. 331—345. — URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.401>(дата обращения 12.03.2024).
9. *Манукян, В. Р.* Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности / В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина, Н. В. Гришина. — DOI: <https://doi.org/10.17759/spp.2020280403>// Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Том 28. — № 4. — С. 35—58.
10. *Митина, Л. М.* Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л. М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. — 2015. — № 3. — С. 79—86.
11. *Пергаменицки, Л. А.* Условие пробуждения личности для экзистенции / Л. А. Пергаменицки // Психологический Vademesum. Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма : сборник научных статей / Витебский государственный университет; редколлегия: В. В. Богатырева [и др.]. — Витебск, 2022. — С. 11—14.
12. *Петровский, В. А.* Человек над ситуацией / Петровский В. А. — Москва : Смысл — 2010. — 559 с.
13. *Рубинштейн, С.* Бытие и сознание. Человек и мир. / С. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер. — 2003. — 512 с.
14. *Сергеева, Н. И.* Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога / Н. И. Сергеева // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18933> (дата обращения: 17.02.2024).

15. *Сергиенко, Е. А.* Современные идеи развития в психологии / Е. А. Сергиенко // Принцип развития в современной психологии / ответственный редактор А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — Москва: ИП РАН. — 2016. — С. 84—115.
16. Словарь педагогического обихода / под редакцией Л. М. Лузиной. — Псков : ПГПИ, 2018. — 270 с.
17. *Тоффлер, Э.* Шок будущего / Э. Тоффлер. — Москва: Издательство АСТ, 2002. — 557 с.
18. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — Санкт-Петербург : Питер, 1997. — 608 с.
19. Can Personality Change? / eds. T. Healtherton, J. Weinberger. Washington: APA, 1994. — 386 p.

Социокультурные аспекты субъектности педагогической деятельности учителя



Н. А. ЛЮРЬЯ
доктор философских наук,
главный научный сотрудник лаборатории
качества
научно-педагогических исследований
Томского государственного
педагогического университета (Томск)
luryana@mail.ru



В. А. СТАРОДУБЦЕВ
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и управления
образованием
Томского государственного
педагогического университета (Томск)
starodubtsev_v_a@tspu.edu.ru

Аннотация. В статье определены предпосылки развития субъектности педагога в профессиональном и культурном контексте его деятельности. При рассмотрении влияния социокультурных факторов на систему образования и на способность педагога использовать их в своей деятельности применен метод ретроспективного контекстного анализа. Представлена связь субъектности педагога с социокультурными условиями в прошлом и настоящем. Рассмотрены аспекты взаимодействия различных образовательных уровней, дополнительного и неформального образования как социокультурных факторов, влияющих на субъекты системы образования и определяющих достижение целей национального проекта «Образование».

Abstract. The article defines the prerequisites for the development of teacher's subjectivity in the professional and cultural context of their activity. When considering the influence of sociocultural factors on the education system and on the teacher's ability to use them in his activity, the method of retrospective contextual analysis is applied. The connection of the teacher's subjectivity with sociocultural conditions in the past and present is presented. The aspects of interaction of different educational levels, additional and non-formal education as socio-cultural factors influencing the subjects of the education system and determining the achievement of the goals of the national project "Education" are considered.

Ключевые слова: *качество педагогической деятельности, социальный институт образования, неформальное образование, дополнительное образование, субъективность педагога*

Keywords: *quality of pedagogical activity, social institute of education, non-formal education, additional education, subjectivity of a teacher*

Актуальность развития субъектности педагога (учителя, преподавателя) определяется целевыми установками национального проекта «Образование», в котором предусмотрено, в частности, «профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров», проявляемое, по мнению авторов статьи, в совокупности с личностным развитием.

Субъектность педагогической деятельности учителя связана с готовностью педагога к личностному развитию и самосовершенствованию, способностью адаптации к требованиям настоящего времени опыта предшествующих поколений, с пониманием роли культуры в миссии системы образования в нашей стране, с ответственностью за результаты своей профессиональной деятельности.

Структура и содержание субъектности педагога рассмотрены в работах Р. И. Сунатовой, А. А. Черных, Е. Н. Волковой и других исследователей [17, 20]. Характеризуя субъектность учителя (преподавателя), эти авторы используют такие качества личности как «отношение к себе как к деятелю», «способность решать проблемы, используя все средства человеческого потенциала»; «самореализацию в карьерном пути», «возможность самовыражения», «активную профессиональную позицию»,

«способности производить значимые преобразования в мире, в других людях, в самом себе», «идентификацию человека с миром культуры». Авторы статьи считают возможным использовать в определении «субъектность педагога», в дополнение к процитированным качествам, «осуществлять свой, персональный путь развития себя и других», «индивидуальную трактовку педагогических явлений, процессов и событий», «своеобразное видение будущего, которое может быть реализовано». В этой связи отметим, что в англоязычной педагогической литературе термин «субъектность» практически не употребляется, его заменяет термин «субъективность».

Принимая в рассмотрение все перечисленные факторы субъектности педагога, авторы статьи считают необходимым учитывать исторический и актуальный контекст, в котором происходит формирование и развитие субъектности учителя. Контекст является той средой деятельности, в которой проявляется возможность самоопределения учителя, проявления его творческой индивидуальности и субъектности.

Метод культурно-исторического анализа контекста развития системы образования позволил нам выявить предвосхищающий характер влияния «материальных элементов» социума на формирование су-

бъектной позиции педагога. Сначала изменяются его «инерционные» (структурно-функциональные) элементы, и этот период связан с взаимодействием формального существующего образования с социальными и культурными инновациями, которые необходимо включить в образование. Они занимают довольно продолжительное время, подготавливают почву последующим изменениям: изменению статуса педагога в обществе, использованию новых педагогических средств. Затем меняются цели в образовании, методы, нормативы и вся система в целом [3; 5; 11; 19].

Формирование педагогики как методологии, основанной на научной основе, стало возможным благодаря инновациям в культуре [9]. Так, новые ценности культуры, возникшие в период от Средних веков до Возрождения, потребовали своего включения в образовательную деятельность посредством методологии. Педагогическая деятельность кардинально изменилась в соответствии с новыми потребностями общественной жизни. Этот процесс охватывал как социальную, так и личностную составляющую становления новой педагогической системы. Если раньше каждый учитель должен был обладать моральным знанием, которое подлежало передаче следующему поколению, то теперь к нему предъявлялось требование обладать реальным знанием и умением его передать, то есть нужно иметь профессиональные знания двух сортов: знать предмет преподавания и законы его усвоения, то есть, собственно педагогические законы.

Что касается знания предмета обучения, то осуществиться этому процессу помогли те культурные инновации, которые возникли в результате социальных изменений: открытие новых земель, торговля, коммуникации, технический прогресс, налаживающий коммуникацию и связь, и главное — открытие книгопечатания, что позволило обеспечить грамотность всего общества, а педагогу — предложить

системе образования дидактику, самому освоить грамотность и обучить грамотности учеников, тем самым поднимая общество на более высокий уровень культуры [2]. Освоение грамотности нередко было связано с открытием нового понимания мира, нового мировоззрения. Иначе говоря, освоение грамотности стало необходимой составляющей формирования субъектности педагога, на ней основывалось новое мировоззрение, формируемое научным отношением к действительности. Таким образом, социокультурные изменения непосредственно повлияли на формирование и повышение субъектности педагога. Основным способом повышения субъектности педагога стало освоение научного, опытного знания, что позволило осуществить формирование педагогики как методологии, основанной на научном фундаменте.

Исторически процесс поиска и внедрения новых методов, формирование новой педагогики проходил в сложных условиях изменения ценностей культуры, поэтому реформы всей образовательной системы происходили в борьбе учителей за свой социальный статус, в условиях конкуренции и мировоззренческих противоречий. Многие ценные находки талантливых педагогов хранились в тайне.

Изменение мировоззрения педагога играет огромную роль для успеха образовательных реформ. Так Я. А. Коменский, создавал свою педагогическую систему, опираясь на свое мировоззрение, сформированное новой культурой, а именно, на философские идеи Ф. Бэкона о построении опытной науки, не опираясь на авторитет церкви. Из его Пансофии, как он считал, можно найти единственно верную религию, единственное правильное государственное устройство, и т. д., в том числе и педагогику: «всех учить всему» согласно законам природы, открывая успешные дидактические

Реформы всей образовательной системы происходили в борьбе учителей за свой социальный статус, в условиях конкуренции и мировоззренческих противоречий.

приемы, опираясь на объективные факторы усвоения: восприятие, наглядность, природные аналогии и другие факторы. Я. А. Каменскому удалось разработать дидактику, учитывающую природные качества ребенка, возрастную периодизацию обучения, которая в основных чертах сохранилась до настоящего времени, создать условия для включения культурных инноваций в будущую образовательную систему и тем самым трансформировать социальный институт образования для дальнейшего общественного развития [2; 5]. Из приведенного примера видно, что субъектность педагога включает как социокультурные аспекты, так и личностные. Это позволяет нам предвидеть будущее как опережающее отражение прошлого.

Социокультурные факторы развития субъектности педагога

Современное образование требует от педагога не только совершенствования собственной педагогической деятельности, ее субъектности, но и изменения своего статуса, выхода за рамки образовательной организации, осознания социальных и культурных инноваций в обществе, влияющих на весь образовательный процесс [3; 5; 19]. С другой стороны, усиливается зависимость науки, экономики, политики от образованности и воспитанности граждан.

С другой стороны, усиливается зависимость науки, экономики, политики от образованности и воспитанности граждан.

дан. В этой связи возникает необходимость анализа тех социокультурных факторов, которые оказывают влияние на совершенствование педагогического процесса и субъектности педагога. Этими факторами являются цифровая модификация современного общества, экономики, изменение форм коммуникации в культуре, изменение ценностных оснований, мировоззрения современного человека (плюрализмом ценностей, постмодерн, определенная атомизация в общественных связях и др.). В этих условиях совершенствование образования требует включения в инновационные

проекты развития системы образования таких социокультурных факторов, которые сохраняя целостность системы, оказывают позитивное влияние на профессионализм и субъектные позиции педагога и учащихся.

Этой логике, по нашему мнению, следует национальный проект «Образование» [10], в котором есть место и структурно-функциональному развитию образовательных организаций («Умная школа», создание технопарка универсальных педагогических компетенций в педагогических вузах), и ценностным установкам на развитие патриотизма, социальной ответственности, творчества и добровольчества субъектов образования, раскрытия их человеческого потенциала. Национальный проект «Образование» открывает большие возможности для проявления не только субъектности, но и агентности всех участников процесса образования. В отечественной социологии и педагогике агентность понимается как «способность к проактивному воздействию человека на окружение, социальные структуры, включая создание новых форм взаимодействия в различных сферах общественной жизни» [17].

Как показывает анализ педагогических исследований, такими социокультурными факторами являются:

- ✓ взаимодействие различных образовательных уровней, объединение начального, среднего, высшего звеньев образования на единой целевой платформе [1; 11];

- ✓ успешное использование дополнительного образования, мобильно включающего новые ценностные ориентиры и изменение содержания формального образования под общественные запросы [10; 15; 16];

- ✓ использование неформального образования [4; 7; 8; 13].

В условиях быстро меняющегося содержания обучения, возникновения новых сфер деятельности, в годы перестройки, во время распада экономики, инфляции, роста социальной напряженности, когда произошло изменение ценностных ориентиров общества, в формальную систему

образования новые ценности проникали через мобильные общественные структуры, например, через структуры дополнительного образования, через родителей, через новые программы и новые финансовые потоки (появились платные образовательные услуги).

Произошел пересмотр ценностного содержания, функций дополнительного образования и масштабов его деятельности. Были приняты правовые нормы включения дополнительного образования как социальной структуры в общую образовательную сеть с соответствующими нормативами. Целью была ориентация на образовательные потребности детей и их родителей, способствовать творческому началу детей, полнее реализовать педагогический потенциал, (учитывая новые ценности), не всегда реализованный в формальных образовательных учреждениях. Дополнительное образование направлено на выявление талантов, развитие патриотического воспитания, включение в волонтерскую деятельность [15; 16].

Примером осуществления идеи непрерывного образования «школа — вуз» могут служить инициативы «Школа — вуз — Росатом», реализуемый НИЯУ «МИФИ» (<https://mephi.ru/press/news/19373>), частная школа—ВУЗ «Современное образование», «Школа управления Сколков» (г. Москва), МАОУ школа «Эврика-развитие» (<https://eurekatomsk.ru/food/>), (г. Томск) и другие [1; 12]. Профессором Томского государственного университета Г. Н. Прозументовой была создана муниципальная инновационная площадка г. Томск, которая использовала идеи и методологию Г. П. Щедровицкого. Целью было создание «Школы совместной деятельности» (<https://infourok.ru/shkola-sovmestnoj-deyatelnosti-shkola-dlya-detej-pedagogov-i-roditelej-4934163.html>), включающей в образовательную деятельность всех заинтересованных субъектов: детей, родителей учеников и педагогов. В этом случае потенциал взаимодействия вузов и школ «обуславливает самоорганиза-

цию, саморазвитие системы образования, возникает структурная трансформация системы образования, основной задачей которых выступает инновационное развитие образования и при создании которых происходит интеграция ресурсов разных ступеней системы образования» [6; 7]. В рамках школ совместной деятельности эффективно реализуется субъектная роль наставничества [12].

Произошел пересмотр ценностного содержания, функций дополнительного образования и масштабов его деятельности.

Другим фактором социокультурных инноваций в развитии субъектности педагогической деятельности является неформальное образование, которое определяется И. Н. Поповой как «образование, которое осуществляется за пределами формальной образовательной системы, в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках. Это могут быть индивидуальные занятия с репетитором или тренером, а также различные курсы, тренинги, короткие программы, потребность в которых возникает на любом этапе жизни человека» [13, с. 156]. Возможности общественной профессиональной волонтерской организации как базы для неформального обучения студентов показал П. В. Родионов [14]. Подготовка аспирантов в Институте развития непрерывного образования Томского государственного педагогического университета сегодня включает социальные факторы через неформальное взаимодействие, когда «на одной площадке образовательные события планируются и организуются не только ведущими и опытными учеными, но и молодыми исследователями, обладающими необходимыми знаниями по определенной тематике, реализует концепцию инверсионного наставничества» [7, с. 101].

Неформальное образование позволяет реализовать концепцию «образования в течение жизни» по личным и профессиональным (субъектным) потребностям граждан страны, позволяя им адаптироваться к экономическим и социокультур-

ным изменениям среды. Значительный интерес представляет опыт использования неформального образования при взаимодействии системы образования с социальными структурами производственных предприятий, помогая сотрудникам в их профессиональной деятельности. Примером может служить неформальная образовательная система, которая была создана на базе ЗАТО г. Северска для того, чтобы определить, «каким образом может быть эффективно использован образовательный потенциал неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов системы общего образования» [8, с. 8]. На основе проведенного исследования было показано, что неформальная система обладает большим потенциалом повышения субъектности педагогов, если она включает универсальную компоненту и личностную.

Универсальная компонента субъектности педагогов представляет собой «осуществление непрерывности акме-направленного образования, актуализацию субъектной позиции педагогов-участников сообществ, получение инновационного эффекта группового взаимодействия и кооперации ресурсов педагогов-участников, обеспечение постоянной рефлексивной оценки происходящих изменений профессиональной субъект-

В конечном счете, субъектная позиция педагога совершенствуется благодаря как включению социокультурных аспектов, так и способностей личностного роста педагога.

тнότητας». Личностная компонента субъектности включает «вовлеченность каждого педагога, ориентированность на постоянное обновление компетенций участни-

ков профессионального взаимодействия, акме-направленность методов и форм взаимодействия педагогов, активизацию рефлексивных механизмов самоорганизации самостоятельной деятельности» [8, с. 18]. В конечном счете, субъектная позиция педагога совершенствуется благодаря как включению социокультурных аспектов,

так и способностей личностного роста педагога.

На приведенных примерах мы можем видеть, что плюрализм ценностей в культуре и свобода выбора как базовые характеристики современного общества, определяют разнообразие проявлений творческой деятельности субъектов образовательных систем, что способствует созданию проектов реформирования образования.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

✓ развитие субъектности педагога может быть достигнуто за счет освоения исторического контекста развития педагогики, развития культурного уровня и эмоционального интеллекта, сохранения своей индивидуальности, готовности осознавать обучающихся личностями, открытости к новым идеям и опыту коллег;

✓ в числе факторов, влияющих на развитие субъектности педагога, особое значение, по мнению авторов статьи, имеет культурный контекст — традиции, ценности и нормы профессиональной среды, в которой работает педагог, отношение общества к миссии педагога как транслятору знаний, умений и ценностей новому поколению.

✓ развитие субъектности педагога зависит как от использования им социокультурных факторов, позитивно влияющих на систему образования, так и от способности своего личностного включения (агентности). Повышение профессионализма педагогов современного образования будет успешным при осознании необходимости анализа и воспроизводства необходимых для общественного развития тех ценностей культуры, которые либо не воспроизводятся формальным образованием, либо недостаточно эффективны.

✓ воспроизводство значимых для общества ценностей через систему образования и создание инновационных проектов реформирования образования с учетом социокультурных факторов актуализирует такие личностные качества педагога, как

стремление педагога повышать свою квалификацию, стремление к самореализации и совершенствованию своих творческих потенциалов (акме-направленность), интроспекция своей деятельности, постоян-

ное развитие своего профессионализма, обладание способностью к коммуникации.

Все эти факторы будут способствовать успешной реализации национального проекта «Образование».

Список литературы

1. *Авдеев Е. В.* Школа — вуз — госкорпорация как единое образовательное пространство / Е. В. Авдеев, Д. А. Троц // Вестник науки. — 2020. — Том 2. — № 5 (26). С. 9—15. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-vuz-goskorporatsiya-kak-edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo> (дата обращения: 17.05.2024).
2. *Габитова В. А.* Педагогические идеи Яна Амоса Коменского и их современное прочтение / В. А. Габитова, Р. С. Мырзабекова // Велес. — 2020. — № 2 (80). — С. 5—8. — URL: <https://www.mgpru.ru/wp-content/uploads/2022/03/Komenskij.pdf> (дата обращения: 17.05.2024).
3. *Ивахненко, Е. Н.* Высшая школа: взгляд за горизонт / Е. Н. Ивахненко, Л. И. Атнаева // Высшее образование в России. — 2019. — Том 28. — № 3. — С. 21—34. URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34>.
4. Макаровский, А. М. Неформальное образование: современный контекст / А. М. Макаровский, Н. Е. Самсонова. — URL: <https://prodod.moscow/archives/11172> (дата обращения: 17.05.2024).
5. *Мухин, М. И.* Образование в XXI веке. Опережающее развитие : монография / М. И. Мухин. — Москва : АРКТИ, 2021. — 192 с. — URL: <https://www.labirint.ru/books/805697/> (дата обращения: 17.05.2024).
6. *Нерадовская, О. Р.* Обновление программ магистратуры и аспирантуры педагогического университета как фактор устойчивого развития региона / О. Р. Нерадовская // Вестник Воронежского государственного университета, серия: Проблемы высшего образования. — 2023. — № 4. — С. 81—85.
7. *Нерадовская, О. Р.* Потенциал интеграции формального и неформального образования аспирантов педагогического университета: управленческий аспект / О. Р. Нерадовская, В. И. Ревякина. — DOI: 10.23951/2307-6127-2022-5-98-110 // Научно-педагогическое обозрение. — 2022. — Выпуск 5 (45). — С. 98—110.
8. *Нерадовская, О. Р.* Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08. — Томск, 2018. — 177 с. — URL: <https://www.tspu.edu.ru/science/diss/dissertations/old/17232-ispolzovanie-obrazovatel'nogo-potentsiala-neformalnogo-professionalnogo-soobshchestva-dlya-razvitiya-professionalizma-pedagogov.html> (дата обращения: 17.05.2024).
9. *Нерадовская, О. Р.* Общекультурные компетенции педагога в меняющемся мире / О. Р. Нерадовская, В. А. Стародубцев // Открытое образование. — 2023. — № 27 (6). — С. 4—13. — URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-6-4-13> (дата обращения: 17.05.2024).
10. Образование : национальный проект : паспорт проекта утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. № 16. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 17.05.2024).
11. *Поздеева, С. И.* Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2022. — Выпуск 2 (62). — С. 40—47. — URL: DOI: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47 (дата обращения: 17.05.2024).

12. Поздеева, С. И. Организация наставничества в школе совместной деятельности: из опыта работы стажировочной площадки / С. И. Поздеева, Л. А. Сорокова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2017. — № 4 (18). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nastavnichestva-v-shkole-sovmestnoy-deyatelnosti-iz-opyta-raboty-stazhirovochnoy-ploschadki> (дата обращения: 04.06.2024) (дата обращения: 17.05.2024).

13. Попова, И. Н. Неформальное образование в образовательном пространстве современной России. Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы : материалы XV ежегодной международной научно-практической конференции. — Москва : Дело РАНХиГС, 2019 — С. 155—162. — URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/378114/reading> (дата обращения: 17.05.2024).

14. Родионов, П. В. Добровольческая общественная организация как место профессиональных проб студентов бакалавриата : диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / П. В. Родионов. — Томск, 2020. — 168 с. — URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/391>. (дата обращения: 17.05.2024).

15. Сафонова, П. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции / П. Н. Сафонова, И. Н. Шамрай // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2020. — № 4 (96). — С. 158—171. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-sistema-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-osobennosti-strategii-tendentsii> (дата обращения: 17.05.2024).

16. Селезнева, Л. В. Ценностные ориентиры в системе дополнительного профессионального образования / Л. В. Селезнева, И. А. Тортунова // Гуманитарные науки. — 2020. — № 4 (52). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientiry-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.05.2024).

17. Сорокин, П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта / П. С. Сорокин, А. В. Зыкова // Мониторинг. — 2021. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformiruyuschaya-agentnost-kak-predmet-issledovaniy-i-razrabotok-v-xxi-veke-obzor-i-interpretatsiya-mezhdunarodnogo-opyta> (дата обращения: 17.05.2024).

18. Суннатова, Р. И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий / Р. И. Суннатова. — DOI: 10.32744/pse.2020.1.22 // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 1 (43). — С. 312—328.

19. Чекалева, Н. В. Развитие университетского образования: от модели 1.0 — к модели 4.0 // Горизонты образования : материалы II международной научно-практической конференции ; ответственный редактор Н. В. Чекалева. Омск, 2021. — С. 205—208. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47259899>.

20. Черных, А. А. Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры / А. А. Черных // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75—1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-pedagoga-analiz-suschnosti-i-struktury> (дата обращения: 17.05.2024).

Педагогический алгоритм минимизации профессиональных дефицитов педагогов по формированию функциональной грамотности школьников (на примере АИС «Кадры в образовании. Самарская область»)



В. А. АКОПЬЯН
кандидат педагогических наук, доцент,
министр Министерства образования и науки
Самарской области (Самара)
ava1977@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт применения автоматизированной информационной системы (АИС) «Кадры в образовании. Самарская область» для развития компетенций по формированию функциональной грамотности обучающихся общеобразовательной школы на основе педагогического алгоритма. Автор статьи обращает внимание на важность компетенций педагогов для формирования функциональной грамотности школьников. Представленная АИС позволяет раскрыть механизм восполнения профессиональных дефицитов педагогических работников, нивелировать профессиональные затруднения, более качественно проводить рефлексию педагогической деятельности. Перечисленные возможности рассмотрены как особенности развития компетенций педагогических работников по формированию функциональной грамотности школьников. Опытным путем доказывается эффективность представляемой модели профессионального развития педагогов через сопоставление развития компетенции педагогических работников и уровня развития ФГ школьников.

Abstract. The article deals with the experience of using the automated information system (AIS) "Personnel in Education. Samara region" for the development of competences for the formation of functional literacy of the secondary school students on the basis of pedagogical algorithm. The author of the article emphasises the importance of teachers' competences for the formation of functional literacy of schoolchildren. The presented AIS allows to reveal the mechanism of making up for professional deficits of teachers, levelling professional difficulties and of better reflection of pedagogical activity. The mentioned opportunities are considered as features of the development of teachers' competences in the formation of functional literacy of schoolchildren. The effectiveness of the presented model of teachers' professional development is proved by means of comparing the development of teachers' competences and the level of students' FL development.

Ключевые слова: функциональная грамотность, педагогический алгоритм, общеобразовательная школа, профессиональные дефициты, технологии подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся, индивидуальная траектория профессионального развития педагога, «горизонтальное обучение», цифровая платформа

Keywords: : functional literacy, pedagogical algorithm, secondary school, professional deficits, technologies for training teachers to form functional literacy of students, individual trajectory of professional development of a teacher, "horizontal learning", digital platform

В настоящее время, все чаще отмечается, что функциональная грамотность (далее — ФГ) играет важную роль в развитии личности, поскольку позволяет человеку успешно адаптироваться к изменяющемуся миру и эффективно решать жизненные задачи. Она включает в себя не только знание ключевых компетенций, но и умение применять их на практике, что значительно расширяет возможности личности в современном обществе [4, 16]. В этом контексте для обеспечения развития ФГ и определения стратегического вектора, направленного на развитие личности, готовой к современным вызовам, необходимы педагоги, обладающие профессиональными компетенциями в разработке эффективных методов, инновационных образовательных технологий, понимающие, что ФГ имеет ценностную основу, собственную структуру и нацелена на формирование универсальных навыков обучающихся, необходимых для их жизнедеятельности [7, 12, 14].

Так профессор В. В. Николина отмечает, что педагоги не в полной мере понимают суть феномена «функциональная грамотность», а также затрудняются в определении его компонентного состава. Результаты исследования показывают низкую осведомленность и отсутствие мотивации в изучении ценностно-смысловых основ «функциональной грамотности» (всего 26% учителей, участвующих в опросе разбирали с учащимися задания для определения понятия и более 80 % отметили отсутствие времени для такой работы) [11].

Повышение качества образования, а также формирование интереса к обуче-

нию, развитие навыков самообразования и критического мышления обучающихся, подготовка к успешной социализации и будущей карьере, конкурентоспособность выпускников профессиональных образовательных организаций напрямую зависят от профессионального уровня педагогических работников. Обновленные цели системы образования повышают традиционные и создают новые требования к качеству деятельности педагога. В этом контексте создание эффективных механизмов восполнения профессиональных дефицитов — одна из приоритетных задач региональной образовательной политики [2].

Как совершенствовать систему повышения квалификации педагогов в соответствии с целями национального проекта «Образование»? Как педагогу смоделировать индивидуальные образовательные маршруты профессионального развития?

Решением обозначенных проблем и ответом на вопросы становится разработка педагогического алгоритма минимизации профессиональных дефицитов педагогов по формированию ФГ школьников. В нашем исследовании педагогический алгоритм состоит из нескольких обязательных этапов и отвечает всем требованиям и закономерностям разработки систем такого рода. Каждый из этапов построен по принципу целеполагания [5]. На первом этапе представляется новая информация; второй этап позволяет усвоить полученную информацию; третий этап отвечает принципу обратной связи [6], и заключает в себе контролирующие мероприятия, за которыми следует этап коррекции. Безусловным преимуществом

реализации предложенного алгоритма стала цифровая платформа, разработанная в Самарской области, — сформированное организационно-информационное пространство, обеспечивающее управляемость и персонификацию профессионального развития педагогов.

АИС «Кадры в образовании. Самарская область» (далее — АИС) — принципиально новый управленческий инструмент, который работает по принципу «единого окна» и обеспечивает возможность:

- ✓ формировать Именной образовательный чек* (цифровой сертификат),
- ✓ осознанно моделировать сценарии индивидуальных образовательных маршру-

тутов профессионального развития в личных кабинетах педагогов,

- ✓ аккумулировать данные для принятия управленческих решений [3].

Ключевыми участниками реализации разработанного педагогического алгоритма стали организации дополнительного профессионального образования, руководители образовательных организаций, педагогические работники региона, включая региональных методистов, кураторов наставнической деятельности, наставников, наставляемых. Рассмотрим, как с помощью АИС происходит моделирование и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов (рис. 1).

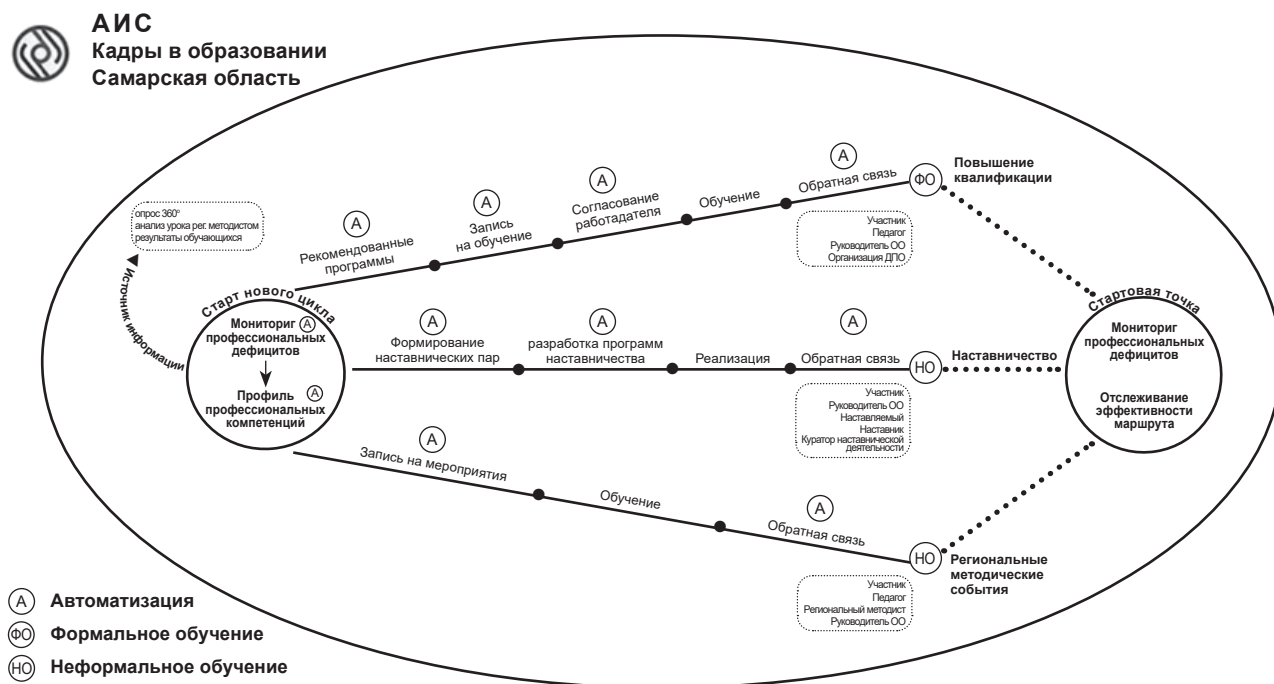


Рис. 1. Модель сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на основе профессиональных дефицитов

* Именной образовательный чек на повышение квалификации работника образования (далее — Чек) является мерой социальной поддержки по финансовому обеспечению права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование не реже чем один раз в три года. Обучение работника образования по Чеку осуществляется с учетом сформированных индивидуальных образовательных траекторий профессионального развития работников образования или запроса работодателя.

В Самарской области реализуется адресная модель непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, которая предусматривает как формальное обучение (повышение квалификации педагогов), так и неформальное (участие в наставничестве, методических мероприятиях, сопровождение региональными методистами). Большая часть процессов реализации педагогического алгоритма автоматизированы через модель сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов. Ключевой составляющей модели является формирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов на основе профессиональных затруднений педагогов. Известно, что в педагогической науке и практике профессиональные затруднения педагогов рассматриваются как непостоянная категория, изменяющаяся под влиянием факторов, влияющих на развитие профессиональной деятельности, функций, социального запроса и др. [9]. Запуск данного процесса осуществляется ежегодно посредством мониторинга по выявлению профессиональных дефицитов педагогов.

Инструмент мониторинга сконструирован по принципу метода опроса «360 градусов». Применимость метода в системе образования позволяет оценить уровень представленности компетенции педагогов на основании мнения участников образовательной деятельности (коллег, представителей администрации, а также самого педагога) [1]. В результате были сформулированы компетенции (способность анализировать задания PISA, ICCO и соотносить их с планируемыми результа-

тами, типовыми задачами формирования и развития функциональной грамотности; разрабатывать комплекс учебных заданий под планируемые результаты формирования и развития функциональной грамотности обучающихся; отбирать и конструировать учебные задания по формированию и развитию функциональной компетенции; формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся; формировать у обучающихся умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни), которые станут основой для профессиональной деятельности по формированию функциональной грамотности обучающихся [10].

Также разработчики предусмотрели использование дополнительных источников информации: анализ урока региональным методистом и результаты обучающихся, которые позволяют обеспечить большую объективность и информативность оценки компетенций педагога. Мониторинг осуществляется посредством АИС. Ежегодно мониторинг по выявлению профессиональных дефицитов проходят свыше 80% педагогических работников Самарской области.

По результатам мониторинга педагог в личном кабинете АИС получает профиль компетенций (сильные и слабые стороны) и сформированный индивидуальный образовательный маршрут, а руководитель образовательной организации — статистику типичных затруднений педагогов в разрезе своей образовательной организации для выстраивания внутренней методической работы* [8].

*Поскольку АИС является в том числе и управленческим инструментом, для министерства образования и науки Самарской области формируется пул востребованных профессиональных компетенций для определения заказа организациям дополнительного профессионального образования на написание программ повышения квалификации. В настоящий момент банк актуальных программ повышения квалификации по Чеку составляет 242 программы, в рамках государственного задания министерства образования и науки Самарской области — 110 программ.

Повышение квалификации педагогических кадров

Персональный путь педагога по нивелированию профессиональных дефицитов в контексте модели непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников выстраивается по следующим содержательным трекам: повышение квалификации педагогов, наставничество, участие педагогов в региональных методических событиях, которые организованы с использованием АИС [2].

Более подробно остановимся на треке «Повышение квалификации педагогов». В личном кабинете педагог выбирает программы, рекомендованные ему в соответствии с выявленными дефицитами, и записывается на обучение. В то же время в личном кабинете АИС руководитель образовательной организации согласовывает запись на обучение с учетом профес-

сиональных дефицитов педагогов, так как повышение квалификации работников образования является ответственностью работодателя. Педагог обучается по выбранной программе повышения квалификации, предоставляет обратную связь об удовлетворенности курсом.

Представим результаты системной работы по непрерывному повышению профессионального мастерства педагогических работников на примере нивелирования профессиональных затруднений, входящих в пул ключевой компетенции «Формирование у обучающихся функциональной грамотности».

На первом этапе педагог в личном кабинете АИС проходит мониторинг по выявлению профессиональных дефицитов. На рисунках 2, 3 представлены фрагменты анкеты для самооценки педагога.

Уважаемый коллега!

По результатам данного анкетирования Вы получите рекомендации для выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития.
Заранее благодарим Вас за участие в анкетировании!

Оцените и отметьте, пожалуйста, уровень сформированности ваших профессиональных компетенций.

№	Тип организации	Должность	Преподаваемый предмет	Период анкетирования	Статус	Результат и рекомендации
1	Общеобразовательная организация (школа)	Учитель	Русский язык	07.09.2020 08.09.2020	Пройти анкетирование	

Рис. 2. Фрагмент анкеты по выявлению профессиональных затруднений педагогов

Должность: Учитель Преподаваемый предмет: Математика Действует с 07.09.2020 до 10.09.2020

Обратите внимание пройти анкетирование нужно по каждому блоку

Предметные компетенции	Коммуникативные компетенции	Методические компетенции	Психолого-педагогические компетенции	Добавить компетенции
Методические компетенции				
1. Формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся				Владение Испытываю затруднения
2. Анализировать задания PISA, ICCO и соотносить их с планируемыми результатами, типовыми задачами формирования и развития функциональной грамотности				Владение Испытываю затруднения
3. Отбирать и конструировать учебные задания по формированию и развитию функциональной компетенции				Владение Испытываю затруднения

Рис. 3. Фрагмент анкеты по выявлению профессиональных затруднений педагогов

Руководитель образовательной организации получает именные анкеты на каждого педагога своей образовательной организации и совместно с экспертами/консультантами оценивает каждого педагогического работника с учетом образовательных результатов обучающихся. Затем

руководитель в своем личном кабинете вносит результат консолидированного мнения каждого педагога.

По результатам обработки самооценки педагога и оценки руководителя педагог в личном кабинете получает профиль компетенций (таблицы 1, 2).

Таблица 1

Результаты анкетирования педагогов

Результаты анкетирования (Должность — Учитель. Предмет — Русский язык)		
Блоки компетенций	Результаты анкетирования и рекомендации	
Психолого-педагогические компетенции	63%	38%
Коммуникативные компетенции	100%	
Методические компетенции	67%	33%
Предметные компетенции	100%	
Универсальные компетенции	67%	33%

Таблица 2

Рекомендации педагогу для выбора программы повышения квалификации

Методические рекомендации	
Компетенция	Программы
1202 — Формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся	1761 — Технологические и методические основы формирования читательской грамотности у обучающихся средней и основной школы 2031 — Методические основы формирования и оценки развития математической грамотности 2124 — Формирование основ функциональной грамотности в начальной школе: проектирование учебных ситуаций
1205 — Отбирать и конструировать учебные задания по формированию и развитию функциональной компетенции обучающихся	2249 — Проектирование структурированных и контекстных задач, ориентированных на повышение и оценку финансовой грамотности обучающихся 2308 — Методика формирования и оценки читательской грамотности у обучающихся системы основного общего образования 2323 — Методика формирования и оценки читательской грамотности у обучающихся системы начального общего образования 2344 — Обновленный ФГОС НОО формирования функциональной грамотности обучающихся 2397 — Проектирование учебных заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов
1206 — Разрабатывать комплекс учебных заданий под планируемые результаты формирования и развития функциональной грамотности обучающихся	2443 — Проектирование структурированных и контекстных задач, ориентированных на повышение и оценку финансовой грамотности обучающихся 2520 — Формирование финансовой грамотности у обучающихся с ЗПР 2607 — Использование современных технологий формирования и оценивания функциональной грамотности учеников в урочной деятельности школьников

Педагог записывается на рекомендованные АИС курсы повышения квалификации. В региональном каталоге пред-

ставлены 46 программ по формированию функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций

и профессиональных образовательных организаций (13 % от общего количества программ).

Руководитель согласовывает обучение с учетом профессионального дефицита педагога (рисунок 4).

Заявка	Работник	Группа	Программа	Ответственный
ID заявки: 1000112753 Дата/Время подачи заявки: 23.01.2023 09:36 Заявка на рассмотрении	ID работника: ФИО: Ольга Алексеевна Организация: МБОУ	ID группы: 14906 Кол-во часов: 36 Дата/Время занятий: 02.02.2023 14.00 по 06.02.2023 Адрес: Онлайн-программа в Самарском государственном социально-педагогическом университете	ID программы: 2257 Тема: Содержательные аспекты преподавания курса финансовой грамотности в условиях реализации ФГОС Организация: СГОПУ Тип блока: Вариативный	Подтвердить запись на обучение
ID заявки: 1000098876 Дата/Время подачи заявки: 26.08.2022 09:28 Заявка одобрена	ID работника: ФИО: Людмила Николаевна Организация: МБОУ	ID группы: 14226 Кол-во часов: 36 Дата/время занятий: с 29.08.2022 13.00 по 02.09.2022 Адрес: ГАУ ДПО СО ИРО	ID программы: 1397 Тема: Игры-занятия в педагогической песочнице как средство социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста (в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования) Организация: ГАУ ДПО СО ИРО Тип блока: Вариативный	ID ответственного: 32781 ФИО ответственного: Ольга Алексеевна Дата рассмотрения заявки: 26.08.2022 09:42

Рис. 4. Реестр заявок педагогов на запись в группу курса повышения квалификации

Педагог после обучения по выбранной программе повышения квалификации, формирует обратную связь об удовлетворенности курсом.

Результатом системной работы по реализации педагогического алгоритма становится «нивелирование профессиональных затруднений конкретного педагога», что можно рассматривать как особенность развития компетенций педагогических работников по формированию функциональной грамотности школьников [13,15].

Динамика снижения профессионального дефицита «Формирование у обучающихся функциональной грамотности», основанная на результатах мониторинга свыше 14000 учителей общеобразовательных организаций (79 % от общего количества учителей Самарской области), а также свыше 1000 преподавателей общеобразовательных дисциплин профессиональных образовательных организаций (81 % от общего количества указанной категории), представлена в таблице 3.

Таблица 3

Динамика снижения доли педагогов, испытывающих профессиональные затруднения при формировании функциональной грамотности школьников и студентов ПОО (за последние три года)

Компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности школьников	Доля педагогов, испытывающих затруднения (%)		
	2021	2022	2023
Анализировать задания PISA, ICCO и соотносить их с планируемыми результатами, типовыми задачами формирования и развития функциональной грамотности	50	40	18
Разрабатывать комплекс учебных заданий под планируемые результаты формирования и развития функциональной грамотности обучающихся	41	28	12
Отбирать и конструировать учебные задания по формированию и развитию функциональной компетенции	36	23	10

Окончание табл.

Компетенции педагогов по формированию функциональной грамотности школьников	Доля педагогов, испытывающих затруднения (%)		
	2021	2022	2023
Формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся	29	17	11
Формировать у обучающихся умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	17	11	4

В результате рассмотрения системы повышения квалификации педагогических работников с использованием АИС «Кадры в образовании. Самарская область» и Именного образовательного чека были выявлены особенности развития компетенций: выявление профессиональных дефицитов, работа по нивелированию профессиональных затруднений, экспертная оценка и самооценка профессиональной деятельности (анализ уроков), которые стали основой системного подхода к профессиональной подготовке и переподготовке современного педагога и основанием для разработки алгоритма минимизации профессиональных дефицитов.

В заключении отметим, что к функциональной грамотности школьников относятся умения:

- ✓ анализировать задания PISA, ICCO и соотносить их с планируемыми результатами, типовыми задачами формирования и развития функциональной грамотности;
- ✓ разрабатывать комплекс учебных

заданий под планируемые результаты формирования и развития функциональной грамотности обучающихся;

- ✓ отбирать и конструировать учебные задания по формированию и развитию функциональной компетенции;

- ✓ формулировать цели, планируемые образовательные результаты, пути и способы формирования и развития функциональной грамотности обучающихся;

- ✓ формировать у обучающихся умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Данные нашего мониторинга позволяют утверждать, что динамика сформированности компетенций педагогических работников по формированию функциональной грамотности школьников коррелирует с уровнем развития функциональной грамотности школьников, что указывает на эффективность внедренного алгоритма минимизации профессиональных дефицитов в рамках профессионального развития педагогов.

Список литературы:

1. Айгунова, О. А. Метод опроса «360 градусов» в оценке профессиональной деятельности учителя / О. А. Айгунова, Э. В. Саликова, В. А. Мкртчян // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2018. — № 5. — С. 232—241.
2. Акопьян, В. А. Компетентностно-модульная технология обучения химии учащихся и студентов в интегрированной многоуровневой системе непрерывного естественно-научного образования «школа-вуз» / В. А. Акопьян // Вестник Самарского государственного технического университета; серия: психолого-педагогические науки. — 2011. — № 1 (15). — С. 4—8.
3. Галкина, Е. С. Автоматизированная информационная система «Кадры в обра-

зовании. Самарская область» — цифровой управленческий инструмент для непрерывного профессионального развития педагогов / Е. С. Галкина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2020. — № 3 (3). — С. 76—86.

4. *Ковалева, Г. С.* Формирование функциональной грамотности — одна из основных задач ФГОС общего образования. — URL: https://vk.com/doc87863782_587173173?hash=10054c8eb856e94163&dl=a2d2f994d89b74c9be (дата обращения 02.03.2021).

5. *Короткина, И. Б.* Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике / И. Б. Короткина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Том 1. — № 3 (50). — С. 132—152.

6. *Лазебникова, А. Ю.* Подходы к оцениванию учебных достижений учащихся: отечественный и зарубежный опыт / А. Ю. Лазебникова, Т. В. Коваль, Е. С. Королькова // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Ивановой. — Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, — 2018. — С. 643—653.

7. *Липина, Т. А.* Формирования функциональной грамотности студентов — одна из основных задач в подготовке компетентного специалиста среднего звена / Т. А. Липина, И. А. Кобякова // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 121—126.

8. Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования с изменениями от 10.06.2022 // Федеральный институт оценки качества образования : официальный сайт. — URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MP_МУМ-2022%20\(в%20ред.%20от%2010.06.2022\).pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/MP_МУМ-2022%20(в%20ред.%20от%2010.06.2022).pdf) (дата обращения: 10.01.2024).

9. *Насырова, Э. Ф.* Функциональная грамотность как одна из необходимых компетенций педагога / Э. Ф. Насырова, Л. В. Петрова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 1 (98). — С. 218—220.

10. *Некрасова И. И.* Технологическая грамотность и цифровая трансформация образования / И. И. Некрасова // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 100—105.

11. *Николина, В. В.* Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 4—13.

12. *Пичугин, С. С.* Функциональная грамотность педагога: современные вызовы и решения / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Нижегородское образование. — 2023. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-pedagoga-sovremennye-vyzovy-i-resheniya> (дата обращения: 20.03.2024).

13. *Полякова, В. А.* Цифровая грамотность педагога: возможности региональной системы повышения квалификации / В. А. Полякова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 40—46.

14. *Раицкая, Г. В.* Диверсификационный подход к повышению квалификации педагогов: сравнительный анализ региональных моделей / Г. В. Раицкая, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2022. — № 1. — С. 63—72.

15. Сборник эффективных региональных практик внедрения Стандарта / Автономная некоммерческая организация «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» // МОО «Академия информатизации образования»: портал поддержки подготовки и повышения квалификации преподавателей среднего профессионального образования : официальный сайт. — URL: <http://spsro.ru/data/3523.pdf> (дата обращения: 10.01.2024).

16. *Schleicher, A.* Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness. — URL: <https://www.bbc.com/news/business-36343602> (дата обращения 01.03.2021).

Коворкинг как эффективный формат повышения квалификации педагогов



Т. Б. ВОЛОБУЕВА

кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педагогической работе Донецкого республиканского института развития образования (Донецк)

iponayka@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена организации и проведению коворкингов в системе повышения квалификации педагогов. Рассматривается понятие коворкинга, его цели и задачи, а также основные этапы и методы работы в рамках проведения коворкинга. Особое внимание уделено роли коворкинга в повышении квалификации педагогов и его влиянию на профессиональное развитие педагогического коллектива. В статье также представлены результаты исследования эффективности коворкинга в системе повышения квалификации педагогов и рекомендации по его использованию.

Abstract. This article is devoted to the organisation and conduct of co-workings in the system of teachers' professional development. The concept of co-working, its goals and objectives, as well as the main stages and methods of work within the framework of co-working are considered. Special attention is paid to the role of co-working in teachers' professional development and its impact on their professional development. The article also presents the results of the study of the effectiveness of co-working in the system of teachers' professional development and recommendations for its use.

Ключевые слова: *коворкинг, повышение квалификации педагогов, развитие, дополнительное профессиональное образование*

Keywords: *co-working, teachers' professional development, development, additional professional education*

Общеизвестно, что образование является одним из ключевых факторов развития общества. В современном социуме повышение квалификации является неотъемлемой частью профессионального

роста и развития. Благодаря меняющимся технологиям и требованиям рынка труда, специалисты должны непрерывно обновлять свои знания и навыки, чтобы оставаться конкурентоспособными.

Педагоги сталкиваются с постоянными изменениями и вызовами, требующими повышения своей квалификации. Дополнительное профессиональное образование также нуждается в актуализации как содержательной, так и организационной. Традиционные формы повышения квалификации, такие как лекции и семинары, зачастую не обеспечивают достаточную степень практического применения полученных знаний. Необходимость обновления методик преподавания, адаптации к новым требованиям и изменениям в образовательной системе, требует внедрения новаций, чтобы эффективно реагировать на образовательные запросы педагогов и воплощать передовые педагогические практики. В свете этого, организация коворкингов для педагогов становится актуальным и эффективным инструментом повышения их профессиональной компетентности.

Целью исследования является обоснование целесообразности использования коворкингов в повышении квалификации педагогических кадров.

Анализ отчетов самообследования учреждений дополнительного профессионального образования на их официальных сайтах показал, что система повышения квалификации педагогов в России развивается и совершенствуется. Работники институтов развития образования и родственные образовательные организации для взрослых мобилизуют все ресурсы для решения ряда проблем.

1. *Постоянное обновление дополнительных профессиональных программ.* Некоторые программы могут быть устаревшими уже через год или не соответствовать современным потребностям образовательной системы. Кроме того, качество преподавания в рамках этих программ может варьироваться, что может негативно сказываться на их эффективности.

2. *Возможные проблемы финансирования.* Недостаточное финансирование может ограничивать количество предлагае-

мых программ и возможности для учителей получить обновленные знания и навыки.

3. *Непрерывное изучение образовательных потребностей и профессиональных дефицитов педагогов.*

4. *Недостаточная персонализация повышения квалификации.* Традиционные курсы предлагают готовые программы обучения, которые могут не учитывать индивидуальные потребности специалиста.

В результате, участники могут тратить время на обучение ненужным навыкам или уже на знакомые им темы, что снижает эффективность обучения.

5. *Недостаток интерактивности обучения.* Реальные ситуации не всегда моделируются на занятиях. Слушатели могут ощущать разрыв между теорией и практикой, что ограничивает их способность применять полученные знания на практике.

6. *Возможные проблемы доступности обучения.* Традиционные методы обучения могут быть дорогими и требовать значительных затрат времени и сил со стороны специалистов. Это может представлять проблему для людей, которые не имеют финансовой возможности или времени для посещения курсов или семинаров.

Проблемы существующих методов проведения повышения квалификации ограничивают их эффективность и могут снижать возможности для профессионального роста специалистов.

Коворкинг, как современная форма организации рабочего пространства, становится все более популярным среди различных профессиональных групп. В последние годы он также нашел широкое применение в образовательной сфере. Коворкинги становятся популярным инструментом, используемым для организации мероприятий повышения квалификации педагогов.

Понятие коворкинга вначале исполь-

Проблемы существующих методов проведения повышения квалификации ограничивают их эффективность и могут снижать возможности для профессионального роста специалистов.

зовалось в экономике, далее распространилось на другие сферы деятельности человека, включая образование. Первые коворкинги появились в США и Германии, затем в Японии, Великобритании, Франции, Бразилии, Испании. В 2008 году Россия также стала использовать это нововведение.

Практической ценности коворкинга посвящали свои работы зарубежные (I. Capdevila, J. El Kordi-Hubbard, A. Gandini, A. K. Gupta, D. Jones, T. Sundsted, T. Basicalupo, M. de Laet, A. Mol, C. Spinuzzi, V. Konecka-Szydłowska, M. Czurpich и др.) и отечественные (Е. К. Воробей, О. Н. Владимирова, О. Н. Есина, Л. В. Сидорова, А. В. Маланичева, М. Е. Галайда, С. А. Изюмникова, И. О. Иванов, И. В. Ревков, В. А. Кренева, Л. М. Сотникова, И. А. Шалаева, А. А. Ильм и др.) исследователи. Анализ научных трудов [1; 3; 7; 8] по этой проблематике показал разнообразие подходов к ковокингам:

- ✓ альтернативная организация рабочего пространства [8];
- ✓ организация деятельности специалистов разных профессий, ориентированной на получение продукта одного направления [3];
- ✓ разновидность объединения людей для общения и творчества [6];
- ✓ форма социального взаимодействия [2].

Коворкинги позволяют создать коммуникативное пространство, в котором участники могут обмениваться опытом, идеями и лучшими практиками.

Результативность коворкинга отмечают все авторы исследования. Выделим из них наиболее значимые [3; 5; 6]:

1. *Увеличение производительности.* Несколько исследований указывают на то, что работники, занимающиеся коворкингом, часто испытывают повышение концентрации и мотивации, что в конечном итоге приводит к увеличению их производительности. Это можно объяснить более стимулирующей и вдохновляющей рабочей средой, а также возможностью общения и сотрудничества с профессионалами из разных областей.

2. *Улучшение качества работы.* Исследования показывают, что коворкинг стимулирует творческое мышление и инновации. Взаимодействие с коллегами из разных областей стимулирует обмен идеями и создание новых подходов к решению задач. Этот аспект коворкинга особенно важен для стартапов и малых предприятий, которым требуется постоянный поток новых идей и инноваций.

3. *Улучшение работы в команде.* Коворкинг предоставляет возможность работать рядом с другими коллегами и сотрудниками, что способствует стимулированию сотрудничества и созданию командного духа. Это особенно важно для организаций, которые стремятся к улучшению работы в команде и укреплению взаимоотношений между сотрудниками.

4. *Улучшение здоровья и благополучия работников.* Несколько исследований подтверждают, что коворкинг связан с повышением уровня удовлетворенности работников, уменьшением стресса и улучшением психологического благополучия. Возможность общения с другими профессионалами и получения поддержки также помогает улучшить здоровье и снижению заболеваемости.

В образовании рассматривались возрастные коворкинги, предметные, метапредметные, проектные и др. Анализ научных исследований по проблеме коворкинга показал, что он имеет множество положительных эффектов на работников, организации и социальную среду.

Были отобраны и проанализированы статьи, имеющие непосредственное отношение к организации и проведению коворкингов для повышения квалификации педагогов. Обзор литературы показал, что коворкинги являются эффективным инструментом для организации мероприятий повышения квалификации [1; 5]. Они позволяют создать коммуникативное пространство, в котором участники могут обмениваться опытом, идеями и лучшими практиками.

Коворкинги также способствуют развитию профессиональной сети и созданию коллаборативных проектов.

Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что проведение коворкинга в рамках повышения квалификации дает положительные результаты. Участники отмечают улучшение своих профессиональных навыков, повышенную мотивацию к обучению и большую уверенность в своих способностях [5].

В тоже время использование коворкингов в системе повышения квалификации педагогических кадров исследовано недостаточно. Дальнейшие исследования по данной теме помогут расширить понимание организации и проведения коворкингов в системе повышения квалификации педагогов и разработать эффективные подходы и методики.

Теоретико-методологическую основу исследования образуют: идеи системного, комплексного и контекстного подходов (Г. П. Щедровицкий, В. П. Беспалько, П. Н. Федосеева, Е. С. Федорова, И. В. Блауберг, Л. В. Пекарская, В. И. Долгова, А. Т. Москаленко, В. А. Слостенин, И. В. Кузин, З. И. Тюмасева, В. П. Ворожцов, Э. Г. Юдин и др.), работы в области информационно-аналитической деятельности (Е. Н. Семенова, И. Н. Золникова, Н. И. Рыжова, Л. Ю. Нестерова, В. В. Наумов и др), применения технологий коворкинга и коворкинговой среды (Н. В. Савина, В. А. Виниченко, О. А. Любченко, О. Н. Владимирова и др.), организации взаимодействия субъектов образовательного процесса (Т. И. Шнуренко, А. М. Бакарев, М. Мид, Т. В. Зайдадь и др.).

Для проведения обзора использовался анализ научных исследований, публикаций в специализированных журналах, законодательных актов, а также данные, опубликованные на официальных веб-сайтах государственных и образовательных организаций. Применялся системный подход, который позволяет систематизировать и анализировать доступные исследования и публикации по данной теме.

Были использованы различные научные базы данных, такие как Google Scholar, PubMed и Scopus, для поиска соответствующих публикаций на русском и английском языках. Ключевые слова, использованные при поиске, включали "коворкинг", "повышение квалификации", "педагогическое образование" и "система образования".

Автором был проведен опрос педагогического персонала, принимающего участие в программе повышения квалификации. Опрос состоял из нескольких разделов, включая вопросы о мотивации, влиянии коворкинга на повышение квалификации и результативности.

Коворкинг (англ. *coworking*) определяется как совместное использование рабочего пространства несколькими независимыми фрилансерами, предпринимателями или сотрудниками разных компаний. В контексте повышения квалификации педагогических кадров коворкинг представляет собой сотрудничество и взаимодействие специалистов из разных образовательных учреждений с целью развития профессиональных навыков и обмена.

В дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров под коворкингом мы будем понимать форму организации повышения квалификации, которая обеспечивается единой целью, комфортными условиями обучения, инновационным содержанием занятий, инновационными технологиями, интерактивными методами взаимодействия, сочетанием индивидуальных образовательных траекторий с командной работой.

Основной целью такого коворкинга является создание условий для развития и обмена профессиональными навыками, а также повышение качества педагогической работы. Задачи коворкинга включают: совместное изучение и анализ современных тенденций в образовании, разработку и

В тоже время использование коворкингов в системе повышения квалификации педагогических кадров исследовано недостаточно.

апробацию новых методик, мотивацию взаимообучения и профессионального саморазвития.

Организация и проведение коворкинга предполагает несколько этапов: определение целей и задач коворкинга, формирование группы педагогов-участников, создание рабочей среды и инфраструктуры, планирование и проведение совместных мероприятий и проектов, анализ результатов и определение стратегии дальнейшего развития.

Методы работы в рамках проведения коворкинга могут включать: обучающие семинары и мастер-классы, дискуссии и обсуждения тематических вопросов, совместную разработку и апробацию новых методик. В коворкинге педагогам предоставляются новейшие технологии, современные профессиональные ресурсы.

В ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования» пилотно внедрен коворкинг в систему повышения квалификации педагогов. Первые результаты позволяют констатировать, что он является ценным инструментом для дополнительного профессионального обучения. Коворкинг позволяет предоставить педагогам необходимое рабочее окружение для усовершенствования профессионализма, способствует развитию сотрудничества

Значимость коворкинга в системе повышения квалификации педагогов также заключается в том, что он создает условия для совместной работы над инновационными проектами и исследованиями.

между педагогами разных учебных заведений. Обмен опытом и идеями позволяет педагогам видеть другие методы работы и подходы к обучению, что способствует разностороннему развитию

и обогащению преподавательской практики.

Значимость коворкинга в системе повышения квалификации педагогов также заключается в том, что он создает условия для совместной работы над инновационными проектами и исследованиями. Педагоги могут объединить свои усилия для разработки атласа технологических карт по предметам, дидактических комплексов,

адаптированных к современным требованиям и потребностям обучающихся.

На практике отработана последовательность этапов организация коворкинга.

1. *Мотивация.* Педагоги должны осознать перспективность такого обучения, понять его преимущества.

2. *Выбор темы.* Организация коворкингов должна осуществляться в соответствии с потребностями педагогов и текущими тенденциями в образовательной сфере. Темы могут варьироваться от обмена опытом до разработки новых педагогических подходов.

3. *Постановка целей и задач коворкинга.*

4. *Выбор методов.* Акцент на интерактивность: мастер-классы, тренинги, круглые столы, педагогические лаборатории и т. д.

5. *Организация групп и модерации.* Для эффективной работы в коворкинге необходима определенная структура группы и разделение ролей. Важно назначить модератора, который будет контролировать процесс работы, и обеспечивать равноправие участников. Также рекомендуется создавать группы с различными профессиональными навыками, чтобы участники могли обмениваться разнообразными знаниями и опытом.

6. *Условия проведения.* Для успешной реализации коворкинга в системе повышения квалификации педагогов необходимо создание соответствующей инфраструктуры и условий. Например, организация специальных образовательных центров или площадок, где педагоги могут собираться для работы и обмена опытом. Важным условием является содействие профессиональному развитию педагогов. [4]. Организаторы коворкингов должны предоставлять участникам возможности для саморазвития и самосовершенствования. Это может быть осуществлено через проведение индивидуальных консультаций с экспертами, обучения новым технологиям и методикам, а также предоставление доступа к онлайн-курсам и ресурсам.

7. *Комфортная и стимулирующая среда.* Предоставление удобных рабочих мест, доступ к современной технике и программному обеспечению, а также организация зон отдыха и возможностей для общения — все это будет способствовать продуктивной работе и взаимодействию участников коворкинга. Немаловажным является управление психологическим фоном занятий, непрерывная поддержка познавательной активности.

8. *Оценка результатов и дальнейшее их применение.* Организаторы коворкингов должны разработать систему отслеживания результатов и обратной связи с участниками. Это позволит оценить эффективность проводимых мероприятий, а также учесть мнение педагогов и внести необходимые коррективы в формат и содержание коворкингов и определить, какие знания и навыки были приобретены педагогами. Дальнейшее применение полученных знаний должно осуществляться в рамках каждого учебного заведения и внедряться в педагогическую практику.

Отдельно следует выделить организацию электронного коворкинга. В условиях дистанционного повышения квалификации он наиболее перспективен. Его электронная среда [8] имеет ряд отличий от традиционного цифрового пространства:

- ✓ формируется не только преподавателями, а и слушателями в результате их активности в информационном пространстве;
- ✓ предлагает вариативность — адаптируется под конкретные потребности слушателя;
- ✓ предоставляет гибкий регламент занятий;
- ✓ использует новейшие электронные технологии;
- ✓ поддерживает активное сетевое взаимодействие;
- ✓ позволяет самостоятельно управлять своей образовательной деятельностью;

✓ активизирует развитие гибких навыков, профессиональных и личностных компетенций.

Кроме того, использование современных информационно-коммуникационных технологий, таких как видеоконференции и онлайн-платформы, может увеличить доступность коворкинга для педагогов из удаленных районов или образовательных учреждений.

Дальнейшее применение полученных знаний должно осуществляться в рамках каждого учебного заведения и внедряться в педагогическую практику.

Коворкинг отличается от традиционных форм повышения квалификации педагогов своими особенностями. Во-первых, он предоставляет возможность командной работы педагогам разных учебных заведений. Во-вторых, коворкинг способствует развитию профессиональной сети и образованию новых образовательных сообществ. В-третьих, коворкинг ориентирован на решение конкретных задач и проблем, с которыми сталкиваются педагоги в своей практике.

Нами выявлены значимые преимуществами коворкинга по сравнению с традиционными методами повышения квалификации педагогов.

1. *Коллаборативная работа.* Коворкинг позволяет педагогам сотрудничать, делиться опытом и находить решение общих проблем. Такой подход содействует обмену знаниями и их более эффективному использованию на практике.

2. *Персонализация обучения.* В коворкинге каждый педагог может выбрать задачи и направления развития, которые наиболее соответствуют его потребностям и профессиональным интересам. Такой индивидуальный подход повышает эффективность обучения и мотивацию педагогов.

3. *Социальная поддержка.* Коворкинг предоставляет возможность поддержки и сопровождения педагогов в процессе их профессионального роста. Взаимодействие с коллегами и экспертами способствует формированию уверенности и повышению самооценки участников.

4. *Создание сети контактов.* Одним из главных преимуществ коворкингов является возможность создания сети контактов среди педагогов, работающих в различных областях и школах. Организация социальных мероприятий и взаимодействие с другими образовательными учреждениями могут помочь педагогам расширить свои профессиональные связи и получить доступ к новым партнерствам и возможностям.

Кроме того, коворкинг способствует формированию коллективного интеллекта, который способен решать более сложные и творческие задачи. Педагоги, обучающиеся в коворкинге, также выступают в роли наставников.

Одним из препятствий, связанных с проведением коворкинга, является недостаточное время, выделенное на совместную работу. Также может возникнуть сопротивление со стороны отдельных педагогов, не желающих делиться своим опытом или сотрудничать с коллегами. Однако выгоды проведения коворкинга превышают данные риски.

Опрос педагогов (2358 респондентов) позволил выделить наиболее значимые для них результаты коворкинга.

1. Мотивация профессионального роста (92%). Участники опроса отметили,

Улучшение организации и проведения коворкингов в системе повышения квалификации педагогов включает в себя рекомендации по организационным вопросам и внедрению новых технологий.

что им нравится возможность общения с коллегами, обмен идеями и получение обратной связи. Это создает стимул для более эффективной работы над своими проектами и повышения

квалификации.

2. Развитие лидерских навыков (88%). Участие в совместных проектах и решение различных задач помогает развить навыки руководства и координации.

3. Поддержка и взаимопомощь (80%). Взаимодействие со специалистами из разных областей позволяет педагогам по-

лучить профессиональную обратную связь и помощь в решении сложных задач.

4. Избегание профессионального изоляционизма (64%). Общение с коллегами позволяет чувствовать себя вовлеченным в профессиональное сообщество и не оставаться в стороне от происходящих изменений в образовании.

Исследование показало, что педагоги, участвующие в коворкинге, достигают лучших результатов в своей работе. Они отмечают, что получение поддержки и вдохновения от коллег помогает им развиваться и применять новые методы обучения в практике.

Таким образом, анализ литературы и практики пилотного внедрения коворкинга показал, что он является действенной формой организации работы педагогов, обеспечивающей развитие профессиональных навыков и повышение качества образования. Он способствует сотрудничеству, обмену опытом, развитию и обновлению знаний, развитию коллективного творчества, а также обеспечивает доступ к новым инструментам и ресурсам. Коворкинг создает оптимальные условия для постоянного обучения и самообразования педагогов, что помогает им адаптироваться к изменяющимся требованиям и преуспевать в своей профессиональной деятельности. Коворкинг поддерживает учительское сообщество и способствует их непрерывному самосовершенствованию. Также коворкинг можно рассматривать как перспективу развития наставничества.

Улучшение организации и проведения коворкингов в системе повышения квалификации педагогов включает в себя рекомендации по организационным вопросам и внедрению новых технологий.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение самых эффективных форм и методов коворкинга для повышения квалификации педагогов, а также на оценку долгосрочных результатов участия в нем.

Список литературы

1. *Владимирова, О. Н.* Образовательное коворкинг — пространство как форма реализации непрерывного образования / О. Н. Владимирова, О. Н. Есина // Современное психолого-педагогическое образование : материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой, Красноярск, 29—30 октября 2020 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2020. — С. 82—85.
2. *Воробей, Е. К.* Коворкинг в России: состояние и прогноз развития / Е. К. Воробей, К. Д. Воробей // Sochi Journal of Economy. — 2021. — Том 15. — № 4. — С. 381—391.
3. *Долгошеева, Д. В.* Коворкинг как современный способ организации труда / Д. В. Долгошеева // Постулат. — 2022. — № 9 (83).
4. *Захарова, М. А.* Условия развития личностной зрелости педагога в системе дополнительного профессионального образования / М. А. Захарова, И. А. Карпачева, В. Н. Мезинов // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 47—52.
5. *Маланичева, А. В.* Формы организации коворкинга в непрерывном образовании / А. В. Маланичева // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2022. — № 14 (22). — С. 26—28.
6. *Шалаева, И. А.* Развитие коворкинг в современных условиях / И. А. Шалаева // Вестник научной мысли. — 2022. — № 1. — С. 33—37.
7. Электронная информационно-образовательная среда современной школы в условиях реализации обновленных ФГОС и перехода на ФООП / И. Н. Лескина, Т. И. Канянина, Э. В. Ефимова, С. Ю. Степанова // Нижегородское образование. — 2023. — № 3. — С. 14—23.
8. *Konecka-Szydłowska, B.* Coworking — A New Entrepreneurship Model in the Sharing Economy / B. Konecka-Szydłowska, M. Czupich. — DOI 10.17059/ekon.reg.2022-1-20. — EDN NBAINK. // Economy of Regions. — 2022. — Vol. 18, No. 1. — P. 280—295.

Стили лидерства наставника в детских и молодежных сообществах



Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА
доктор педагогических
наук, доцент,
заведующая
лабораторией научно-
методического
сопровождения
детских и молодежных
объединений и
сообществ Российской
академии образования
(Москва)

ilaltdinova@raop.ru



А. А. КОВЫТЕВА
главный аналитик
лаборатории научно-
методического
сопровождения
детских и молодежных
объединений и
сообществ Российской
академии образования
(Москва)

kovyteva@raop.ru



Е. О. ГАВРИЛОВА
главный аналитик
лаборатории научно-
методического
сопровождения
детских и молодежных
объединений и
сообществ Российской
академии образования
(Москва)

gavrilova@raop.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие стиля лидерства наставника в детском и молодежном движении, основанное на детерминированности не личностными характеристиками наставника, а ситуацией взаимодействия с наставляемыми. В целях совершенствования педагогических моделей профессионального развития наставников и оценки их деятельности выделены на основе методов анализа, сопоставления и классификации восемь стилей лидерства наставника: товарищеский, опосредованный, тренерский, демократический, эталонный, авторитетный, партнерский, авторитарный, на основе четырех критериев: характер задачи, временной ресурс, особенности субъекта принятия решений и контроля деятельности.

Abstract. The article reveals the concept of mentor's leadership style in children and youth movement, which is based on the determinacy of the situation of interaction with mentees rather than the mentor's personal traits. In order to improve pedagogical models of mentors' professional development and evaluation of their activities, eight styles of mentor leadership are identified on the basis of the methods of analysis, comparison and classification: friendly,

mediated, coaching, democratic, reference, authoritative, partner, authoritarian ones, based on four criteria: the nature of the task, time resource, features of the subject of decision-making and control of activity.

Ключевые слова: *лидерство, стиль лидерства, наставник, наставляемый, детское движение, молодежное движение*

Keywords: *leadership, leadership style, mentor, mentored, children's movement, youth movement*

В перечне поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета от 8 марта 2024 г. (Пр-251ГС) [7] предусмотрена работа по анализу и обобщению лучших практик наставничества, по внедрению различных форм поддержки наставников и разработки стратегического документа по развитию наставничества в стране до 2030 года. Интенсивное развитие Всероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» в современной России, постоянный рост числа участников этого движения требует научно-методической поддержки подготовки и сопровождения наставников.

На всем протяжении истории детского движения не прекращались поиски оптимального стиля взаимодействия взрослых и детей в детском движении параллельно с всесторонним исследованием и обсуждением проблемы определения стилей педагогического общения в общей педагогике А. Г. Бермус [2], Г. М. Коджаспирова [5] в систематизированном виде представили решение проблемы педагогического взаимодействия в содержании современного педагогического образования.

В детском движении в обиход вошла метафора «Вместе, но немного впереди», иллюстрирующая так называемый товарищеский стиль взаимодействия. Позднее рассмотрение проблем применения товарищеского стиля вылилось в проблему «равенства детей и взрослых в детском движении», иллюзорность которого была обоснована исследователями советского и постсоветского периодов (Б. З. Вульфов, А. Г. Кирпичник, Т. В. Трухачева и др.).

Современные исследователи сохраняют интерес к проблеме стилей педагогического взаимодействия. О. Л. Подлиняев [8] выделяет три различных по психологической природе стиля: авторитарный, манипулятивный и диалогический, и обосновывает зависимость стиля педагогического взаимодействия от стажа работы учителя.

Характеристику пяти стилям взаимодействия преподавателя и студента дает А. В. Цветкова [10], к которым она относит: авторитарный, авторитарный, демократический, непоследовательный, игнорирующий стили. Она приходит к выводу, что в работе преподавателя должен доминировать демократический стиль руководства, способствующий активному участию студентов, развитию их лидерских навыков и мотивации к обучению. Исследователи Т. В. Жибелева и А. А. Костенко [4] сводят все стилевое разнообразие общения к авторитарному и диалогическому стилям педагогического взаимодействия.

Центральной проблемой в описании стилей взаимодействия в разновозрастном сообществе детского и молодежного движения мы считаем проблему «дистанции», которая, на наш взгляд, может составить основу проектирования подходов к рассмотрению проблемы не просто стилей педагогического взаимодействия, а стилей лидерства наставника в детском и молодежном движении, и ее практического разрешения. Термин «стиль лидерства наставника» отражает закономерный факт наличия дистанции в связи с наличием педагогической миссии и ответственности наставника.

Под стилем лидерства наставника мы понимаем ситуативно обусловленный, а не персональный, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся, характер взаимодействия наставника с участниками [9]. Владение стилями лидерства является результатом целенаправленного профессионально-личностного саморазвития наставника по освоению и адекватному их использованию сообразно задаче, ситуации и уровню развития коллектива.

В свою очередь адекватное владение всем спектром стилей лидерства показателем высокого уровня профессионального мастерства наставника, которое формируется в практике, в разнообразных условиях, в которых работает наставник, не может быть сведено к универсальному единственному типу взаимоотношений в детско-взрослом сообществе. Предлагаемая типология стилей лидерства наставника в детском движении строится на четырех критериях-основаниях, отражающих ситуацию в детско-взрослом сообществе и уровень развития коллектива.

Первый критерий отражает характер стоящей перед наставником и коллективом наставляемых цели, а точнее ее приоритета. Выбор стиля в рамках этого критерия пред-

Предлагаемая типология стилей лидерства наставника в детском движении строится на четырех критериях-основаниях, отражающих ситуацию в детско-взрослом сообществе и уровень развития коллектива.

полагает ответ на вопрос о том, что в конкретной ситуации является целевой доминантой: решить конкретную задачу (провести в определенный срок мероприятие, подготовить заявку на конкурс, победить в конкурсе),

или развитие межличностных отношений в коллективе, формирование благоприятного психологического климата, создание и поддержание дружеских (не деловых отношений), или ситуация позволяет наставнику в целях деятельности обеспечить баланс решения практической задачи и развития межличностных отношений в коллективе.

Второй критерий — временной ресурс. Есть ли у наставника возможность управлять сроками решения стоящих перед ним задач, когда он может выстроить план работы с учетом всего разнообразия как организационных, так и собственно педагогических, воспитательных целей? Или наставник и весь коллектив находятся в жестких, заданных извне и ограниченных временных рамках, и у него нет возможности формировать параллельность пространств деятельности.

Третий и четвертый критерии связаны с субъектностью принятия решений и контролем за их исполнением. Уровень развития коллектива отражается в субъекте управления деятельностью сообщества. Наставник является преимущественно единоличным источником идей, решений и распределения поручений или в коллективе уже сформирован актив, которые разделяет ценности, мотивирован на социально значимую деятельность и принимает на себя часть функций по организации деятельности. Актив коллектива становится посредником между наставником и каждым его членом, наставник делегирует активу коллектива определенные организаторские и контрольные задачи. В этом процессе наставник, с одной стороны опирается на сформированные организаторские умения, а с другой стороны, ведется работа по формированию организаторских компетенций участников, в том числе через обучение в деятельности. И наконец, если коллектив обладает признаками высшего уровня развития, когда сформировано устойчивое, основанное на ценностях общественное мнение, которое разделяет каждый, действуют коллегиальные органы управления с механизмами вовлечения каждого, сложились и поддерживаются традиции управления жизнедеятельностью коллектива и контроля за соблюдением принятых норм и правил. На этом этапе развития коллектива для критериев субъектности имеет значение эволюция понятий взаимного доверия и уважения: чем оно выше, тем в большей сте-

пени фокус принятия решений и контроля переносится от наставника к коллегиальным органам управления в коллективе.

На основании названных критериев выделены 8 стилей лидерства наставника: товарищеский, опосредованный, тренерский, демократический, эталонный, авторитетный, партнерский, авторитарный. Каждый стиль обусловлен ситуацией и определяет

дистанцию между наставником и участниками, детерминирующую организацию наставником взаимодействий в коллективе. На схеме (рис. 1) представлена типология стилей лидерства с обозначением их соотносительности с ситуацией, для которой использование этого стиля является релевантным. Каждая ситуация представлена по четырем критериям.

Содержательный приоритет цели	Субъект контроля			Временной ресурс
	Доверие	Делегирование	Контроль взрослого	
Задача	Авторитетный	Партнерский	Авторитарный	Ограниченность во времени
Баланс целей	Демократический		Эталонный	Достаточно времени
Отношения	Товарищеский	Опосредованный	Тренерский	Дополнительное время
	Коллектив	Актив	Индивидуально	
Субъект принятия решений				

Рис. 1. Типология стилей лидерства

Тренерский стиль лидерства в детско-взрослом сообществе предполагает мотивирование каждого на рост — развитие личности как субъекта активной социальной деятельности в коллективе, развитие его самосознания и формирование внутренней ценностной позиции [1]. Наставник верит в то, что каждый талантлив и может достигать высоких результатов, и создает возможности для развития навыков в событийно наполненном воспитательном пространстве. Трек индивидуального развития навыков основан на целенаправленном наблюдении наставника за личностным опытом участников в процессе специально организованного освоения ими опыта социально-значимой деятельности. Для этого строится честный и прозрачный процесс накопления опыта социальных взаимодействий, ответственности за личное поручение и общее дело, участия в управлении деятельностью коллектива.

При организации деятельности в коллективе наставнику необходимо владение навыками делегирования обязанностей, в

процессе чего формируются для участников возможности для обучения в деятельности. Например, при проектировании воспитательного события наставник может функцию модератора этого процесса передавать старшим участникам с постепенным ослаблением своей контролирующей роли.

Качество освоения навыков наставляемыми может отражаться в системе поощрительных, мотивирующих знаков отличия, основанной на прозрачной и публичной системе оценки (диагностики) уровня сформированности навыков. Каждый должен знать, что ему делать для улучшения своих навыков и какую пользу он принесет для своего коллектива и общества.

Для тренерского стиля лидерства наставнику важно сформировать у участников отношение сопричастности к реализации проектов и событий, желание быть их активным созидательным участником. Тренерский стиль лидерства предполагает возможность уделять достаточно времени собственно обучению участников. Этот

стиль позволяет связывать желания, цели самого человека с целями сообщества.

При эталонном стиле лидерства наставник ставит высокие требования к себе самому и к наставляемым, личным примером демонстрирует в совместной деятельности приверженность общим ценностям и целям, осознанно и последовательно работает над собственным развитием. Например, наставник не только решает задачи своего коллектива, но и регулярно принимает участие в федеральных мероприятиях, знакомится с опытом коллег, анализирует, обобщает свою деятельность и распространяет свои успешные практики, пишет статьи, выступает на семинарах, вебинарах, обучает менее опытных коллег, а также участвует в общественно-профессиональном обсуждении и экспертизе.

На практике это может казаться сложным в реализации, но при достижении определенного уровня профессионального развития, это становится частью повседневной жизни наставника. Элементы эталонного стиля лидерства присутствуют в деятельности для решения определенных задач на том или ином этапе профессионально-личностного развития наставника.

Эталонный стиль может стать деструктивным, если наставник будет нетерпим к тем, кто его высоким стандартам не соответствует:

Доверие — это двусторонний процесс. Стремление каждого оправдать доверие авторитетного наставника является важнейшим драйвером личностного развития, развития навыков и развития.

станет давить на других участников и коллег, чтобы дотянуть их уровень до своего представления, или, наоборот, начнет выполнять работу за них самостоятельно, если они не

успевают в заданные сроки или качество выполнения задач не соответствует его ожиданиям. Это, в свою очередь, может привести к таким негативным эффектам как исчезновению мотивации и инициативы, доверия и права на ошибку у наставляемых и коллег.

Авторитетный стиль лидерства наставника в детском движении отличается,

прежде всего, высоким уровнем доверия к наставнику. Авторитетный наставник-лидер обладает наиболее полным и четким видением миссии, целей деятельности, знает, зачем и что происходит в сообществе, где получить необходимую информацию о конкурсах, проектах, где и когда будут проводиться значимые события. Авторитетный лидер знает, как добиться успеха. Он увлеченный и профессиональный человек, у которого любое дело интересно, весело и полезно.

Как и при образцовом стиле, авторитетный лидер требователен к себе и другим, но, если кто-то не справляется с поставленной задачей или результат выполнения поручений не соответствует ожиданиям и общим требованиям, это становится точкой роста и поводом для наставника применить обучающий стиль, а не поводом не давать больше поручений тому, кто не показал себя умелым и успешным.

Доверие — это двусторонний процесс. Стремление каждого оправдать доверие авторитетного наставника является важнейшим драйвером личностного развития, развития навыков и развития взаимоотношений в коллективе как основы совместной социально значимой деятельности.

Авторитетный наставник рисует желанную картину будущего в ближней, средней и дальней перспективах и позволяет наставляемым и коллективу развиваться в логике теории перспективных линий А. С. Макаренко [6, с. 55]. Например, если выбран приоритет, на общем собрании он аргументирует приоритетность задачи, обоснует свое видение и поделится имеющимся опытом, четко распределит поручения, делегирует ответственность, определяющую успех конкретного дела.

Авторитетный стиль лидерства включает элементы других стилей. Кроме вышеобозначенной связи с обучающим стилем, внешне он может казаться авторитарным, но предлагаемая мотивация, поддержка, общее обсуждение и свобода выбора является его отличием.

Товарищеский стиль лидерства в детско-взрослом сообществе отличает хороший психологический климат. Наставник, придерживающийся этого стиля, прежде всего заботится о людях. На первом месте для него наставляемые и их чувства, а не цели и задачи деятельности. Товарищеский стиль лидерства предполагает налаживание дружественной и доверительной атмосферы и оказывает благоприятное действие на сплоченность коллектива. Участники сообщества свободно делятся идеями, активно участвуют в общих обсуждениях и принятии решений, заряжают друг друга энтузиазмом и раскрывают свой потенциал.

При товарищеском стиле наставник — чуткий, заботливый взрослый, который корректирует свои действия под ситуацию и этап взросления, не скупится на похвалу за усилия, не навязывает жестких правил и всегда готов выслушать и помочь. Это является основой построения доверительных отношений. Наставник не боится и сам проявлять свои эмоции, что помогает сплочению коллектива, завоеванию или возвращению доверия, в случае его утраты.

В ситуациях, когда коллективу не нужно победить в каких-то соревнованиях, быстро и отлично выполнить какие-то задачи, когда есть время собраться и просто поговорить или спеть любимые песни, когда в трудной ситуации кому-то требуется доброе слово поддержки и понимание лучше выстраивать коммуникацию в товарищеском стиле.

Нецелесообразно полагаться только на преимущества товарищеского стиля, так как у подопечных может стираться дистанция и авторитет наставника может пострадать, а попытки его вернуть могут восприниматься враждебно. Если нужно найти выход из трудной ситуации и требуется четкий и ясный план действий лучше использовать товарищеский стиль в комбинации с авторитетным стилем лидерства. Благодаря такому сочетанию формируются четкая миссия и понимание целей, адекватная рефлексия по итогам деятельности,

что может стать сильным инструментом наставника в развитии коллектива.

Демократический стиль для наставника может быть полезен в том случае, когда необходимо увеличить инициативность и включенность участников Движения. При решении очередной поставленной задачи наставник, используя данный стиль лидерства может не только получить новые идеи от наставляемых, но и заручиться большим доверием и поддержкой. Хотя данный стиль влечет за собой больше затрат по времени, в отличие от авторитарного и эталонного стилей, участники могут не просто наблюдать за процессом принятия решений — понимать, почему выбрано то или иное решение, но и непосредственно влиять на решения, которые определяют коллективную деятельность.

Демократический стиль помогает больше доверять наставнику, себе и другим членам коллектива, ведь выполнение и результат поставленной задачи одинаково зависит от каждого, соответственно, каждый старается и для других, и для себя лично. Это способствует росту уважения по отношению к наставнику и коллективу, которыеверяют участнику право голоса в принятии решений, уважая мнение каждого.

К результатам применения демократического стиля лидерства можно отнести повышение вовлеченности участников Движения, чувство своей значимости, причастность к коллективу и ответственность за остальных участников и за успешное воплощение поставленной задачи.

Данный стиль имеет риск потери авторитета в глазах наставляемых, но может сложиться впечатление, что наставник не способен принимать важные решения, а постоянные длительные обсуждения задач превратятся в ненавистную рутину.

Авторитарный стиль лидерства в

Нецелесообразно полагаться только на преимущества товарищеского стиля, так как у подопечных может стираться дистанция и авторитет наставника может пострадать.

детско-взрослом сообществе адекватен при возникновении неожиданной срочной задачи: проведение мероприятия, дедлайн неподвижен и отсрочка может серьезно подорвать его ценность. В таком случае авторитарный стиль лидерства подразумевает стратегическое видение наставника, позволяющее определить, какие из задач можно убрать, не утратив при этом ценности мероприятия. Наставник, будучи лидером, обладающим авторитетом, может единолично принять решение о сокращении определенных элементов программы проведения мероприятия, сохраняя при этом основное содержание и цель мероприятия. Наставник сам проектирует план подготовки и проведения мероприятия, распределяет поручения и делегирует ряд задач, дает четкие инструкции и контролирует их выполнение. Важно выбрать наименьшее зло: возможные негативные последствия авторитарного управления могут быть менее значимыми, чем упущенные возможности и отрицательный эффект от неудавшегося мероприятия.

Целесообразность применения авторитарного стиля взаимодействия связана с уровнем мотивации: чем выше уровень вовлеченности и заинтересованность наставляемых, тем менее применим авторитарный стиль взаимодействия. Постоянные изменения и неустойчивость мотивации подростков требует от наставника целенаправленной работы по формированию и поддержанию мотивации и ее учета при выборе стиля лидерства.

Партнерский стиль лидерства применяет наставник, когда ставит перед активом коллектива или инициативной группой задачу, которую необходимо выполнить в течение ограниченного периода времени. Наставник играет ключевую роль в определении задачи и ее выделении в общей логике деятельности. В наименовании

стиля подчеркивается идея партнерства наставника и актива, который помогает наставнику решать задачи.

Стиль эффективен в ситуациях, когда наставнику необходимо быстро решить отдельную проблему в условиях многозадачности и высокой занятости. Делегирование задачи опытным участникам коллектива приводит к росту их вовлеченности и мотивации, так как они участвуют в принятии решений, планировании и реализации деятельности, контроле ее исполнения и рефлексии и имеют возможность непосредственно влиять на результат.

В контексте детского движения делегирование от наставника к инициативной группе не только способствует распределению обязанностей, но и активизирует участие детей в собственном развитии и организации общих мероприятий. Наставник, делегируя ответственность членам инициативной группы, стимулирует развитие их лидерских качеств. Участие в решении различных вопросов и планирование мероприятий позволяют детям вырабатывать навыки самостоятельности и принятия решений. Инициативная группа становится творческим коллективом. В ходе совместной деятельности все обучаются сотрудничеству, обмениваются идеями, что развивает их творческий потенциал и способности к командной работе.

Для того чтобы этот стиль лидерства был успешным и приносил пользу для развития всего первичного коллектива, наставнику необходимо эффективно формировать инициативные группы и мотивировать своим доверием и уважением. Важно обеспечить прозрачность процесса отбора участников для решения задачи, стараться предоставить каждому участнику коллектива время от времени возможность самостоятельного и ответственного действия, не прибегать к помощи одних и тех же ребят.

Сочетание этого стиля с обучающим необходимо и возможность при обсужде-

Важно обеспечить прозрачность процесса отбора участников для решения задачи, стараться предоставить каждому участнику коллектива время от времени возможность самостоятельного и ответственного действия.

нии результатов работы, поэтому важно создать возможность для того чтобы давать качественную обратную связь.

Опосредованный стиль лидерства применяет наставник, когда перед ним стоит цель сплочения коллектива, развития дружеских и деловых взаимоотношений между членами коллектива, развитие взаимоуважения и взаимопомощи. Наставник проводит последовательную работу над мотивацией социально значимой деятельности, создает ситуации оказания шефской помощи младшим участникам, формирует разветвленную систему взаимозависимости и взаимоподчиненности между участниками в коллективе, поручения для постоянно сменяющихся временных групп для решения разнообразных задач.

В этой работе наставник опирается на работу с активом коллектива, тех, с кем уже сформированы отношения взаимного уважения и доверия. Это работа по созданию в коллективе традиций заботы.

Необходимо целенаправленно создавать условия для формирования открытости актива, его способности к расширению, готовности принять новых членов, чтобы не допустить «закапсулирования» актива и его дистанцирования от остального коллектива.

Здесь нет прямого делегирования задачи от наставника активу коллектива. Это педагогическая задача наставника, которая предполагает реализацию его скрытой воспитательной позиции через организацию жизнедеятельности в коллективе, через формирования культуры взаимоотношений

в ограниченной группе и распространения ее на весь коллектив отделения.

Практические задачи развития первичных отделений Движения Первых в нашей стране, реализация Программы воспитательной работы Движения Первых и достижение ее результатов [3] включают деятельность по массовому привлечению наставников и организации их профессионально-личностного развития. Его неотъемлемым элементом является совершенствование стиля лидерства наставника в условиях добровольности и коллективности детского и молодежного объединения, многозадачности, и диверсификации ресурсов, включая временной. Перспективу исследования стилей лидерства наставника в детском и молодежном движении составляет анализ вербальных и невербальных проявлений стилей лидерства на практике, описание типичных ситуаций взаимодействия наставника и наставляемых в различных условиях деятельности, в которые мы включаем тип населенного пункта, характер социально значимой деятельности, формат наставничества (индивидуальный, групповой коллективный), особенности контингента наставляемых. Практическое значение предлагаемой типологии стилей и ситуаций взаимодействия, перспективного исследования их поведенческих проявлений, особенностей применения стилей лидерства наставниками заключается в разработке программ тренингов по формированию и развитию коммуникативных и организационных умений наставников.

Список литературы:

1. *Басюк, В. С.* Внутренняя позиция личности — важнейший фактор развития ребенка в период школьного детства / В. С. Басюк // Ценности и смыслы. — 2021. — № 6 (76) С. 48—49. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-pozitsiya-lichnosti-vazhneyshiy-faktor-razvitiya-rebenka-v-period-shkolnogo-detstva/viewer> (дата обращения (12.07.2023)).
2. *Бермус, А. Г.* Практическая педагогика: учебное пособие для вузов / А. Г. Бермус. — 2-е издание — Москва : Юрайт, 2024. — 127 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/543055> (дата обращения: 24.05.2024).
3. Движение первых : программа воспитательной работы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи. — Москва, 2023. — URL: <https://будьвдвижении.рф/download/NDQ0/ZG9jdW1lbnRz/ZmlsZQ==/> (дата обращения: 24.05.2024).

4. *Жибелева, Т. В.* Стили педагогического взаимодействия. Сравнительный анализ диалогического и авторитарного стиля / Т. В. Жибелева, А. А. Костенко // Экономика и социум. — 2023. — № 4—1 (107). — С. 573—576 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-sravnitelnyy-analiz-dialogicheskogo-i-avtoritarnogo-stilya> (дата обращения: 16.05.2024).
5. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика : учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. — 4-е издание. — Москва : Юрайт, 2024. — С. 626—629.
6. *Меттини, Э.* Эффективность воспитательной системы А. С. Макаренко / Э. Меттини // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей, Брянск, 20—21 апреля 2023 года. — Брянск : РИСО БГУ; Аверс, 2023. — С. 51—57.
7. Перечень поручений по итогам заседания Государственного Совета (утвержден Президентом РФ 12.02.2024 Пр-251ГС) — URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73433?utm_referrer=https%3A%2F%2Fdzen.ru%2Fmedia%2Fid%2F5e98283a2e81636d7a8fcffe%2F65d9000c277fba73e6bef741 (дата обращения: 24.05.2024).
8. *Подлиняев, О. Л.* Стили педагогического взаимодействия и их классификация как дискуссионная проблема / О. Л. Подлиняев // Вестник практической психологии образования. — 2017. — Том 14. — № 3. — С. 89—93. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n3/Podlivaev (дата обращения: 16.05.2024).
9. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под редакцией В. А. Сластенина. — Москва : Академия, 2013. — 576 с. — URL: [https://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Дос/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Педагогика%20учебное%20пособие%20В.А.%20Сластенин,%20И.Ф.%20Исаев,%20А.И.%20Мищенко,%20Е.Н.%20Шиянов.pdf](https://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Дос/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Педагогика%20учебное%20пособие%20В.А.%20Сластенин,%20И.Ф.%20Исаев,%20А.И.%20Мищенко,%20Е.Н.%20Шиянов.pdf) (дата обращения: 16.05.2024).
10. *Цветкова, А. В.* Взаимодействие преподавателя и студента как один из аспектов эффективного образовательного процесса / А. В. Цветкова // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 1 (104). — С. 209—212. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-prepodavatelya-i-studenta-kak-odin-iz-aspektov-effektivnogo-obrazovatelno-go-protsessa> (дата обращения: 16.05.2024).



Профессиональная компетенция будущих специалистов

Особенности проявления конкурентоспособности у различных категорий студентов



Л. В. СКИТНЕВСКИЙ
заместитель министра молодежной политики
Нижегородской области (Нижний Новгород)
skvital@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования конкурентоспособности студентов в процессе учебных занятий по физической культуре. Изучаются факторы, влияющие на развитие и формирование конкурентоспособности у различных категорий студентов. Установлена взаимосвязь между уровнем проявления конкурентоспособности и систематическими занятиями физической культурой.

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of competitiveness formation in the process of educational classes in physical culture are studied. The factors influencing the development and formation of competitiveness in different categories of students are studied. The correlation between the level of competitiveness manifestation and systematic physical culture classes is established.

Ключевые слова: конкурентоспособность, спортивная деятельность, учебный процесс по физической культуре

Keywords: competitiveness, sports activity, physical education teaching process

Термины «конкуренция», «конкурентоспособность», «социальная конкурентоспособность» прочно вошли в оборот современного общества. Это совершенно естественно и понятно, так как в них отражается сущность человеческой жизнедеятельности. Конкурентоспособность материальных, промышленных объектов определяется экономическими параметрами товаров и услуг — соотношением цены и качества; системой экспертных оценок; территорий регионов; объемами произведенной промышленной и сельскохозяйственной продукции [4;11] и т. д.

Во всех случаях конкурентоспособность продукта определяется его потребительскими свойствами и производственными затратами. Иная картина наблюдается при рассмотрении конкуренции в обществе. Многообразие складывающихся отношений и ситуаций в процессе формирования и проявления конкурентоспособности практически безгранично. Эти отношения невозможно привести к экономическим характеристикам и очень трудно формализовать. Изучение конкуренции в обществе и социальная конкурентоспособность — самостоятельная и малоизученная тема.

Межличностные отношения невозможны без соперничества, состязательности, конкуренции. Стремление к жизненным высотам предполагает преодоление различных преград, взаимодействие с другими людьми, стремящимся к тем же высотам. Актуальность

Очевидно, что формирование конкурентоспособности должно быть целенаправленным процессом, решающим государственные задачи.

темы, в первую очередь, обусловлена необходимостью поиска механизма целенаправленного формирования конкурентоспособности.

В настоящее время конкурентоспособность является неконтролируемым продуктом неких процессов и явлений, происходящих в обществе. В результате трудовой, учебной или спортивной деятельности конкурентоспособность развивается спонтанно. Таким образом, в детальном

изучении нуждаются вопросы целенаправленного формирования конкурентоспособности в процессе межличностного взаимодействия.

Весьма серьезной задачей учебно-воспитательного процесса в вузе является обеспечение личностного роста обучающихся. И сегодня возникла потребность в разработке механизма формирования конкурентоспособности у наиболее активной и перспективной части российской молодежи. Процесс формирования конкурентоспособности в студенческом возрасте, факторы, влияющие на его эффективность изучены недостаточно. Особую значимость избранное направление исследования приобретает в свете выступления В. В. Путина на торжественной церемонии вступления в должность Президента России. В частности, Президент сказал: «В сложном мире, который стремительно меняется, мы должны быть самодостаточными и конкурентоспособными, открывать для России новые горизонты, как уже не раз бывало в нашей истории». [9].

Очевидно, что формирование конкурентоспособности должно быть целенаправленным процессом, решающим государственные задачи, задачи воспитания молодежи нашей страны. Представленный материал является фрагментом научной работы, инициированной в рамках студенческой выпускной квалификационной работы в 2013 году. Практически обоснована и научно доказана возможность непротиворечивого включения в учебный процесс по физической культуре элементов формирования социальной конкурентоспособности. В этом контексте изучение особенностей целенаправленного формирования конкурентоспособности приобретает особую научную и практическую значимость, т. е. актуальность.

Конкурентоспособность в наиболее общем виде — это способность эффективно действовать в условиях состязательности, занимать лидирующие позиции и достигать успеха в осуществляемой деятельности. [2;

8 и др.]. Это, бесспорно, является результатом неких процессов, изучение которых, может привести к целенаправленному формированию необходимых характеристик.

Феномен конкурентоспособности весьма сложен и рассматривается с различных точек зрения. По определению С. А. Хазовой [13], конкурентоспособность интегрирует социальные и профессиональные характеристики, определяющие конкурентоспособность как социально-профессиональное личное качество. Конкурентоспособность характеризует профессиональные и социальные ценностные ориентации, профессиональное и социальное целеполагание, мотивацию профессиональной деятельности и социального взаимодействия, стремление к профессиональному и социальному успеху. С точки зрения внутренних факторов структура конкурентоспособности по С. А. Хазовой [13] включает в себя различные личностные компетенции, конкурентоопределяющие личностные качества, акмеологическую направленность личности. Выделяется необходимость поиска неких интегративных критериев проявления конкурентоспособности.

В тоже время В. И. Андреев отмечает, что конкурентоспособная личность, это не одно качество, а интегральная характеристика, которая имеет следующие свойства и особенности личности [1, с. 331]:

- ✓ высокий уровень работоспособности;
- ✓ стремление к качественному конечному результату;
- ✓ стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности;
- ✓ творческое отношение к делу, к труду;
- ✓ стремление к профессиональному самосовершенствованию;
- ✓ способность к принятию ответственных, порой рискованных решений;
- ✓ коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству;
- ✓ способность к быстрому освоению нового дела;

✓ способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

Н. А. Дмитриенко раскрывает понятие «конкурентоспособная личность» через набор характерных личностных качеств. Особое внимание автор уделяет профессиональной самоорганизации конкурентоспособной личности [6]. Н. Я. Гарифутдинова утверждает, что конкурентоспособность специалиста — это показатель качества его подготовки. Другими словами, профессионально подготовленный специалист конкурентоспособен по определению [3]. С. Н. Ширококов также отмечает теснейшую связь, по сути, тождественность между конкурентоспособностью и возможностью специалиста решать возникающие профессиональные задачи [14].

Понятия «конкурентоспособность» и «профессионализм» в контексте проделанной нами работы используются как синонимы. Краткий анализ литературных источников позволяет заключить, что конкурентоспособность весьма сложное и многофакторное понятие.

В качестве инструмента определения конкурентоспособности был выбран опросник самооценки настойчивости Е. П. Ильина и Е. К. Фещенко. [7, 12]. Объективность данной методики в процессе изучения обсуждаемого признака обоснована в наших предыдущих исследованиях [10].

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) представляют собой совокупность обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО).

Профессиональные стандарты регламентируют требования к срокам обучения, объему учебной нагрузки, перечню обязательных учебных дисциплин, форме учебной работы с различным контингентом студентов, типу учебных и производствен-

В тоже время В. И. Андреев отмечает, что конкурентоспособная личность, это не одно качество, а интегральная характеристика личности.

ных практик, процедуре государственной итоговой аттестации, обеспечению учебно-методической литературой, материально-техническим условиям обучения.

Основные профессиональные образовательные программы высшего образования (ОПОП ВО) структурируют, конкретизируют и детализируют учебно-воспитательный процесс по соответствующим направлениям и специальностям подготовки. ОПОП ВО включает в себя учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), программы практик и государственной итоговой аттестации, фонды оценочных средств, методические материалы, обеспечивающие реализацию ОПОП ВО и другие материалы, необходимые для качественной подготовки обучающихся.

Указанные документы определяют условия проведения учебной деятельности, ее цели, задачи и необходимые результаты. В частности, в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++) предусмотрено формирование ряда организационно-управленческих навыков и универсальных компетенций (УК), приведенных в соответствии с требованиями Федерального Закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ [www.fgosvo.ru]

Современные социально — экономические тенденции развития общества ставят перед учебной деятельностью вуза актуальные воспитательные задачи.

Фактически, существует противоречие между установленными задачами учебно-воспитательного процесса и отсутствием методики их

решения. Регламентированные средства и научно обоснованные методы формирования конкурентоспособности в обсуждаемых нормативных документах отсутствуют. При этом, современные социально — экономические тенденции развития общества ставят перед учебной деятельностью вуза актуальные воспитательные задачи, в частности, формирование конкурентоспособности.

Недостаточно вооружить студента собственно предметными знаниями и компетенциями, нужно подготовить полноценного гражданина нашей страны. [1]. В ходе учебной деятельности необходимо в органическом единстве решать и учебные, и насущные воспитательные задачи. Существует необходимость разработки методики целенаправленного формирования конкурентоспособности в ходе учебного процесса в вузе.

ФГОС ВО 3+ (п. 6.5.) и ФГОС ВО 3++ (п. 2.3.) бакалавриата и специалитета в обязательном порядке предусматривают занятия физической культурой общим объемом не менее 400 академических часов в течение всего срока обучения. Физическая культура является универсальным, всеобщим учебным предметом, требующим мобилизации психических и физических возможностей человека. Проявление конкурентоспособности также требует мобилизации психических возможностей человека. Не исключено, что сходные по психологическому содержанию явления могут быть взаимосвязаны между собой. Возможны, также, причинно-следственные отношения между ними. Теоретическая разработка и практическая реализация этой идеи является актуальной научной проблемой. В разработанном виде, результаты исследования и их внедрение в практику могут оказать положительное влияние на учебно-воспитательный процесс вуза. Эффективная организационно-управленческая деятельность невозможна без систематического преодоления различных внутренних и внешних препятствий. Очевидно, некоторые универсальные компетенции по своей психологической сущности являются проявлением социальной конкурентоспособности. Это подтверждает смысловой анализ универсальных компетенции (УК), бакалавриата, специалитета и магистратуры по всем направлениям и специальностям ФГОС ВО 3++. Конкурентоспособность является существенным признаком УК социальной направленности (таблица 1).

Таблица 1

Универсальные компетенции, базирующиеся на конкурентоспособности

Наименование категории (группы) универсальных компетенций (по ФГОС ВО)	Код и наименование универсальной компетенции выпускника (по ФГОС ВО)	Смысловая, психологическая основа универсальной компетенции	Социально-значимое качество, обеспечивающее проявление УК
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Преодоление пассивности или противодействия окружающих	Конкурентоспособность
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке(ах)	Преодоление пассивного (рутинного) или активного, целенаправленного противодействия оппонентов. Коммуникативное противоборство	Конкурентоспособность
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Преодоление лени, нежелания совершать целенаправленные действия. Преодоление утомления	Конкурентоспособность

Формирование конкурентоспособности сегодня не является самостоятельной задачей учебно-воспитательного процесса вуза. В настоящее время развитие конкурентоспособности происходит стихийно и не целенаправленно. В доступной литературе нам не удалось обнаружить информацию об алгоритме целенаправленного формирования этого качества в спортивной деятельности. Для определения возможности целенаправленного формирования конкурентоспособности на учебных занятиях по физической культуре нами проведено специальное исследование.

У студентов «непрофильных» факультетов, регулярно не занимающихся

физической культурой, происходит незначительный статистически не достоверный (по t — критерию Стьюдента) в рамках одного учебного года прирост показателей конкурентоспособности. Однако суммарно, к окончанию 3-го курса наблюдается достоверный по отношению к началу 1-го курса статистически значимый прирост показателей конкурентоспособности ($p \leq 0,05$). Очевидно, что в данном случае, занятия физической культурой определяющей роли в развитии конкурентоспособности не играют, их просто нет. Вероятно, происходит естественный, «не спортивный» прирост показателей конкурентоспособности. (таблица 2).

Таблица 2

Динамика проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов по опроснику Е. К. Феценко. Категория: «не занимающиеся» физической культурой

Курс	Количество обследованных (чел)	Начало учебного года ($M \pm m$)	Конец учебного года ($M \pm m$)	Достоверность различий (t)
1-й	21	8,1±0,5	9,2±0,5	нет
2-й	20	8,9±0,5	9,7±0,5	нет
3-й	23	9,4±0,5	10,5±0,5	нет

В таблице указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов (18 вопросов).

Более заметная и четкая картина выявлена у студентов «непрофильных» факультетов, регулярно занимающихся физической культурой. У них наблюдается ежегодный, достоверно значимый спонтанный прирост показателей конкурентоспособности. Термин «спонтанный» прирост мы используем как альтернативный термину «целенаправленное» формирование. Выявлена положительная, статистически значимая ($p \leq 0,05$) динамика показателей конкурентоспособности в рамках каждого учебного года. Также достоверные изме-

нения наблюдаются при сравнении изучаемого параметра в конце учебного года между курсами.

Установлено ежегодное, статистически достоверное увеличение уровня проявления конкурентоспособности на каждом курсе. Показатели студентов 2-го курса в конце года значимо превышают показатели студентов 1-го курса. ($p \leq 0,05$). В свою очередь, показатели студентов 3-го курса, также достоверно превышают показатели студентов 2-го курса ($p \leq 0,05$). Очевидно, уровень проявления конкурентоспособности у студентов 3-го курса значительно выше, чем у студентов 1 курса ($p \leq 0,01$) (таблица 3).

Таблица 3

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов, занимающихся физической культурой по опроснику Е. К.Фещенко (стихийное развитие)

Курс	Количество обследованных (чел)	Начало учебного года (M+m)	Конец учебного года (M+m)	Достоверность различий (t)
1-й	31	9,1±0,4	10,9±0,4	$p \leq 0,05$
2-й	30	11,0±0,4	12,2±0,4	$p \leq 0,05$
3-й	32	12,2±0,4	13,5±0,4	$p \leq 0,05$

В таблице 3 указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов (18 вопросов).

Сравнение уровня проявления конкурентоспособности в «спонтанном» режиме развития и вне занятий физической культурой еще раз позволяет оценить роль физической культуры в данном процессе (таблица 4). Так, студенты регулярно, в штатном режиме занимающиеся физической куль-

турой имеют более высокий уровень проявления конкурентоспособности. Различия статистически достоверны на всех курсах. Единственным отличием в жизнедеятельности изучаемых групп является занятия (или их отсутствие) физической культурой. Это позволяет утверждать, что систематические занятия физической культурой являются существенным причинным фактором развития конкурентоспособности.

Таблица 4

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов по опроснику Е. К. Фещенко (окончание учебного года)

Курс	Количество обследованных (чел).	Не занимающиеся ФК	Количество обследованных. (чел).	Занимающиеся ФК. Стихийное развитие	Достоверность различий (t)
1-й	21	9,2±0,5	31	10,9±0,4	$p \leq 0,05$
2-й	20	9,7±0,5	30	12,2±0,4	$p \leq 0,01$
3-й	23	10,5±0,5	32	13,5±0,4	$p \leq 0,01$

В таблице указаны абсолютные значения.

Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов. (18 вопросов).

Сравнение уровня проявления конкурентоспособности в «спонтанном» режиме развития и вне занятий физической культурой еще раз позволяет оценить роль физической культуры в данном процессе. (Таблицы 5). Студенты регулярно, в штатном режиме занимающиеся физической культурой имеют более высокий уровень проявления конкурентоспособности. Раз-

личия статистически достоверны на всех курсах. Единственным отличием в жизнедеятельности изучаемых групп является занятия (или их отсутствие) физической культурой. Это позволяет утверждать, что систематические занятия физической культурой являются существенным причинным фактором развития конкурентоспособности.

Таблица 5

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов по опроснику Е. К. Фещенко (окончание учебного года)

Курс	Количество обследованных (чел).	Не занимающиеся физической культурой (M±m)	Количество обследованных. (чел).	Занимающиеся физической культурой. Стихийное развитие (M±m)	Достоверность различий (t)
1-й	21	9,2±0,5	31	10,9±0,4	p≤0,05
2-й	20	9,7±0,5	30	12,2±0,4	p≤0,01
3-й	23	10,5±0,5	32	13,5±0,4	p≤0,01

В таблице 5 указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов (18 вопросов).

Установлено, что студенты ФФКиС имеют более высокий уровень проявления конкурентоспособности по сравнению со студентами «неспортивных» факультетов. Студенты «неспортивных» факультетов регулярно занимались физической культурой в рамках плановых учебных занятий. В начале каждого учебного года на всех 3-х курсах показатели студентов ФФКиС достоверно выше, чем у студентов «неспортивных» факультетов (p≤0,01). Кроме того, отсутствуют межкурсовые различия у студентов ФФКиС. Уровень конкурентоспособности у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов ФФКиС не имеет достоверных отличий. Это означает, что студенты-спортсмены поступают в ВУЗ

с высоко развитой конкурентоспособностью. Объясняется это тем, что регулярные занятия физической культурой и спортивная деятельность предполагают наличие конкурентоспособности. Кроме того, как это уже нами было отмечено ранее в данной работе, спортивная деятельность является естественной формирующей средой конкурентоспособности. Уровень развития конкурентоспособности в данных условиях можно квалифицировать как оптимальный. У студентов «неспортивных» факультетов все межкурсовые различия в начале учебного года статистически достоверны. Сравнение показателей студентов 1-го и 2-го, 2го и 3-го курсов по t — Стьюдента имеют значимые различия (p≤0,05). Показатели студентов 1-го и 3-го курсов имеют более высокий уровень различий (p≤0,01) (таблица 6).

Таблица 6

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов ФФКиС и студентов «неспортивных» факультетов по опроснику Е. К. Фещенко (начало учебного года; стихийное развитие)

Курс	Количество обследованных (чел).	ФФКиС (M±m)	Количество обследованных (чел).	«Неспортивные» факультеты (M±m)	Достоверность различий (t)
1-й	29	13,9±0,4	31	9,1±0,4	p≤0,01
2-й	34	14,0±0,4	30	11,0±0,4	p≤0,01
3-й	31	14,2±0,4	32	12,2±0,4	p≤0,01

В таблице 6 указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов (18 вопросов).

Целенаправленное формирование конкурентоспособности на занятиях по физической культуре дает существенное увеличение данного показателя в короткие сроки (таблица 7). В конце 1-го и 2-го курсов наблюдаются статистически достоверные различия ($p \leq 0,01$) уровня проявления конкурентоспособности при ее целенаправленном формировании и стихийном развитии. В конце 3-го курса, достигнув оптимально возможного уровня, эти показатели сравниваются. Статистически значимые различия отсутствуют. Происходящее, бесспорно обусловлено положительным воздействием спортивной деятельности на формирование личностных особен-

стей человека. Достигнув определенного уровня показатели конкурентоспособности стабилизируются. Дальнейшего прироста нет. Создается некое «плато» конкурентоспособности. Вопрос как быстро на него можно выйти и как долго оно сохраняется. Как следует из полученных результатов целенаправленное формирование конкурентоспособности значительно сокращает сроки выхода на «плато». Полученные результаты являются весомым подтверждением положительного влияния занятий физической культурой на формирование конкурентоспособности. Целенаправленное воздействие выводит на обсуждаемое «плато» в кратчайшие сроки, спонтанное развитие конкурентоспособности требует больше времени для достижения аналогичного уровня (таблица 7).

Таблица 7

Уровень проявления конкурентоспособности у студентов «неспортивных» факультетов при ее целенаправленном формировании и стихийном развитии по опроснику Е. К. Феценко (окончание учебного года)

Курс	Количество обследованных (чел).	Целенаправленное формирование ($M \pm m$)	Количество обследованных. (чел).	Стихийное развитие ($M \pm m$)	Достоверность различий (t)
1-й	32	13,8 \pm 0,4	31	10,9 \pm 0,4	$p \leq 0,01$
2-й	33	14,0 \pm 0,4	30	12,2 \pm 0,4	$p \leq 0,01$
3-й	31	13,9 \pm 0,4	32	13,5 \pm 0,4	нет

В таблице указаны абсолютные значения. Возможный разброс показателей от 0 до 18 зачетных баллов (18 вопросов).

Целенаправленное формирование конкурентоспособности допустимо охарактеризовать как опережающую, плановую подготовку к возможным внешним воздействиям. Решение различных двигательных задач в разных формах и условиях, их специальное моделирование с общей направленностью на «преодоление» формирует алгоритм преодоления любых социальных преград. Осуществляется подготовка к решению задач будущих периодов. Наблюдается положительный перенос навыка «преодоления» из спортивной деятельности в «обычную» жизнь.

Полученные результаты подтверждают существенное влияние спортивной деятельности на формирование конкурентоспособности. Спорт, заданный уровень «преодоления» при решении спортивных задач предполагает наличие соответствующих обеспечивающих возможностей обучаемых. Задача есть, а сформированной возможности ее решить, т. е. конкурентоспособности еще нет. Осуществляются некоторые сознательные действия, позволяющие достичь заданного результата. В свою очередь, уровень задач предопределяет уровень достижений. При этом, задачи должны быть посильны, выполнимы. В противном случае результат будет прямо противоположный. Логическую цепочку

процесса формирования конкурентоспособности можно представить как этапную деятельность.

1-й этап. Постановка задачи, формулирование ожидаемого результата. Это управленческий, воспитательный аспект. Задача является внешней по отношению к обучаемому, так как задается из вне. В варианте стихийного развития конкурентоспособности это определяется ситуацией, в случае целенаправленного формирования — формулируется педагогом.

2-й этап. Усвоение, переработка внешней информации, превращение ее в собственную задачу. Последующее совершение соответствующих действий по решению поставленных задач.

3-й этап. Реализация достигнутого уровня конкурентоспособности во всех без исключения сферах жизнедеятельности. Любая деятельность, в том числе и спортивная может быть представлена как система целей. [5]. Задав цели и четко сформулировав выполнимые задачи, мы получаем возможность управлять целеполаганием обучаемых. В результате, происходит формирование весьма важного социального навыка, навыка «преодоления». Более того, можно считать доказанным, что сформированный навык имеет универсальную сферу применения. Он распространяется и реализуется во всех «не спортивных» ситуациях. Выявлен положительный перенос «преодоления» спортивного на «преодоление» социальное. Сюжетное моделирование ситуаций «преодоления» в учебных занятиях по физической культуре позволяет эффективно формировать конкурентоспособность. Весьма ценно, что это можно делать практически без вмешательства в штатный учебный процесс. Сюжетная окраска становится естествен-

ным элементом выполнения заданных двигательных действий. Единственным отличием в данном случае является четко сформулированная, детализированная цель конкретного действия. Таким образом, физическая культура и спорт является простым, доступным и эффективным средством формирования конкурентоспособности. Вероятно, найдутся и другие эпитеты, отражающие суть процесса.

При этом, бесспорно, физическая культура и спорт это универсальная обучающая и воспитывающая среда.

1. Спортивная деятельность является естественной формирующей средой конкурентоспособности. Это объясняется тем, что регулярные занятия физической культурой и собственно спортивная деятельность предполагает наличие конкурентоспособности. Кроме того, в спортивной деятельности не только проявляется, но и формируется конкурентоспособность.

2. Установлен сопоставимый уровень «преодоления» различных спортивных и жизненных препятствий. В спортивной деятельности и в жизненных ситуациях человек проявляет практически одинаковый уровень конкурентоспособности.

3. «Преодоление» различных естественных и искусственно моделируемых препятствий является основой естественного развития и целенаправленного формирования конкурентоспособности. При таком подходе «преодоление» является процессом, результатом и целью деятельности. Специально организованная необходимость преодоления препятствий в процессе учебных занятий по физической культуре, либо собственно спортивная деятельность, формирует соответствующий алгоритм поведения, проявляющийся во всех без исключения жизненных ситуациях.

Список литературы

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно—прогностический курс / В. И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2013. — 500 с.
2. *Борисова, Н. В.* Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гума-

нистической направленности вузовской подготовки / Н. В. Борисова // Гуманизация образования. — 1996. — № 1. — 432 с.

3. *Гарафутдинова, Н. Я.* Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки / Н. Я. Гарафутдинова // Вестник Омского университета. — 1998. — Выпуск 1. — С.76—78.

4. *Данилов, И. П.* Конкурентоспособность регионов России (теоретические основы и методология) / И. П. Данилов. — Москва : Канон+, 2007. — 367 с.

5. *Дмитриев, С. В.* Онтодидактика образовательных технологий на основе социокультурной теории двигательных действий человека: спорт, искусство, личностное развитие субъектов образования : монография / С. В. Дмитриев. — Нижний Новгород, Москва : Мининский университет, Флинта, 2020. — 480 с. — ISBN 978-5-85219-656-9. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42413321> (дата обращения: 18.01.2024).

6. *Дмитриенко, Н. А.* Формирование конкурентоспособной личности / Н. А. Дмитриенко // Вопросы теории и практики. — 2011. — № 1 (7). — С. 88—92.

7. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. — Москва ; Санкт-Петербург ; Нижний Новгород : Питер, 2009, 2011. — 364 с.

8. *Митина, Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. — Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 400 с.

9. *Путин, В. В.* Выступление Владимира Путина на церемонии вступления в должность Президента России / В. В. Путин // Парламентская газета. — 2024. — № 17. — 8—14 мая. — С. 3.

10. *Скитневский, Л. В.* Количественные характеристики проявления социальной конкурентоспособности личности / Л. В. Скитневский // Физическая культура в школе. — 2021. — № 7. — С. 49—54.

11. *Фатхутдинов, Р. А.* Конкурентоспособность: Россия и мир 1992—2015 / Р. А. Фатхутдинов. — Москва : Экономика, 2005. — 605 с.

12. *Фещенко, Е. К.* Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / Е. К. Фещенко. — Санкт-Петербург, 1999. — 136 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15977350> (дата обращения: 22.05.2024).

13. *Хазова, С. А.* Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография / С. А. Хазова. — Майкоп, 2011. — 371с. — URL: <https://studylib.ru/doc/660479/monografiyu--adygejskij-gosudarstvennyj-universitet> (дата обращения: 22.05.2024).

14. *Широбоков, С. Н.* Международный проект как средство развития конкурентоспособности современной молодежи / С. Н. Широбоков // Человек и общество в нестабильном мире : материалы международной научно-практической конференции / Ответственный редактор Г.И. Тюменцева. — Омск : Омская юридическая академия, 2018. — С. 237—241. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35134726_81414925.pdf (дата обращения 26 июня 2024 г).

Оценка готовности студентов педагогического направления к профессионально-личностному саморазвитию



В. Н. МЕЗИНОВ
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и образовательных
технологий Елецкого государственного
университета им. И. А. Бунина (Елец)
vmezinov127@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается значимость и необходимость изучения готовности будущего учителя к профессионально-личностному саморазвитию. Цель данного исследования заключается в анализе понятий «саморазвитие», «готовность к профессионально-личностному саморазвитию» и разработке условий, обеспечивающих готовность профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе. Применялся набор теоретических и эмпирических методов: анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по вопросам исследования; метод педагогической интерпретации, сравнение, обобщение, конкретизация, эксперимент. Выделены компоненты готовности педагога к профессионально-личностному саморазвитию. Сделан вывод о том, что студенты, которые считают профессионально-личностное саморазвитие важной ценностью в своей жизни, осознают его необходимость и значимость в будущей профессиональной деятельности.

Abstract. The article reveals the significance and necessity of studying a future teacher's readiness for professional and personal self-development. The purpose of this study is to analyse the concepts of "self-development", "readiness for professional and personal self-development" and to develop the conditions that ensure a future teacher's readiness for professional and personal self-development in higher education. A set of theoretical and empirical methods is used: analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodological literature on the research issues; method of pedagogical interpretation, comparison, generalisation, concretisation, experiment. The components of a teacher's readiness for professional and personal self-development are identified. A conclusion is made that students who consider professional and personal self-development as an important value in their life, realise its necessity and significance in their future professional activity.

Ключевые слова: *саморазвитие, готовность к профессионально-личностному саморазвитию, педагогическая деятельность*

Keywords: *self-development, readiness for professional and personal self-development, pedagogical activity*

Современная система образования характеризуется процессами модернизации, обусловленными политическими, социальными и экономическими изменениями, происходящими в обществе. Это обстоятельство оправдывает повышенные требования к учителю. Перед высшей школой стоит задача подготовить конкурентоспособных, компетентных, ответственных специалистов, готовых к профессиональному и личностному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Актуальность исследования определяется следующими обстоятельствами:

✓ необходимостью уметь выстраивать и реализовывать траекторию профессионально-личностного саморазвития;

✓ низкой эффективностью технологий, используемых при формировании готовности к профессионально-личностному саморазвитию;

✓ недостаточным использованием возможностей педагогического образования в целом для этого процесса.

В рамках профессионального развития меняется субъектная позиция педагога, ориентирующая личность на самосовершенствование, самореализацию и творческое изменение себя как профессионала в сфере образования [5].

Актуальность исследования усиливается тенденцией перехода от образовательно-дисциплинарной к личностной парадигме образовательной деятельности. Предполагается, что образование должно носить творческий и инновационный характер и обеспечивать становление индивидуальности человека и раскрытие его потенциала. Знания конструируются, обнаруживаются, трансформируются и расширяются обучающимися. Целью образовательной деятельности становится развивающаяся личность.

Целью данного исследования является анализ понятий «саморазвитие», «готов-

ность к профессионально-личностному саморазвитию» и разработка условий, обеспечивающих готовность профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе.

В настоящее время в связи с цифровой трансформацией образования ученые отмечают, что саморазвитие относится к основным категориям педагогики и определяется как непрерывный процесс постановки и достижения человеком конкретных целей путем изменения собственной деятельности, поведения, самого себя [4,9,12].

Различные вопросы, связанные с проблемой саморазвития студентов педагогического направления, находятся в центре внимания современных ученых. Так, В. В. Байлук отмечает, что специфика профессионально-личностного саморазвития будущего учителя заключается в его функциональной особенности, связанной с саморегуляцией поведения на основе изменения системы ценностей в условиях цифровизации образования [1].

Суть саморазвития заключается в приобретении положительных качеств, жизненного опыта, которые содействуют личностному росту, способствуют развитию стремления обучающегося к творчеству, чувства ответственности, изменению самого человека [3,8,12].

Понятие «саморазвитие» часто рассматривается учеными в кругу таких категорий, как «профессиональное саморазвитие», «самосовершенствование», «профессиональное самосовершенствование».

В свою очередь, по словам В. А. Скопа, профессионально-личностное саморазвитие — сложный процесс, который строится из коллективных и индивидуальных действий, является результатом сочетания личных, социальных и институциональных факторов, которые способствуют достижению высокого уровня профессионального, нравственного самосознания и поведения [10].

Мы считаем, что профессионально-личностное саморазвитие — это процесс

В настоящее время в связи с цифровой трансформацией образования ученые отмечают, что саморазвитие относится к основным категориям педагогики.

диалектически внутренне обусловленного поступательного самопреобразования, связанный с динамикой качественных изменений, которые проявляются в трудовой деятельности человека.

Саморазвитие влияет на личную сферу будущего педагога, которая включает в себя чувства, мотивацию, доступность и ориентированность на профессиональную деятельность, относящуюся к знаниям и концепциям, а также к визуализации воздействия практики на учащихся и социальную область жизни человека, которая соответствует оценке командной работы и вовлеченности в общественный контекст отношений.

Саморазвитие — это внутренний процесс самопознания, на основе которого индивид определяет персональные цели преобразования собственной жизни на более высокий уровень организации.

Профессионально-личностное саморазвитие будущего педагога предполагает последовательное прохождение следующих этапов: выявление проблем этого процесса в собственной деятельности через самопознание, определение цели самосовершенствования, рефлексии и обоснование педагогической позиции в профессиональной деятельности.

На основе изучения научных работ мы пришли к выводу, что готовность к профессионально-личностному саморазвитию — это системная характеристика, динамичное образование, совокупность профессиональных и педагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Готовность обучающегося к профессионально-личностному саморазвитию в выбранной профессии определяет его конкурентоспособность и потенциал успеха и представляет собой сопряжение мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Исследования профессионально-личностного саморазвития показывают, что стать профессионалом в определенной профессии возможно только в результате сочетания профессионализма и личностного развития [6,7,11,13].

Исследование проводилось на базе Елецкого государственного университета имени И. А. Бунина в 2020/21 и 2021/22 учебных годах. Общая численность испытуемых составила 125 студентов 1-го и 2-го курсов, получающих образование по направлениям подготовки:

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Эксперимент осуществлялся в процессе преподавания педагогических дисциплин.

Для достижения целей данного исследования мы применили набор теоретических и эмпирических методов: анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по вопросам исследования, метод педагогической интерпретации, сравнение, обобщение, конкретизация, эксперимент.

В процессе исследования нами применялся следующий комплекс условий: смещения акцента с обучения как пассивного процесса и внутреннего детерминизма на саморазвитие. Принцип, лежащий в основе саморазвития будущего учителя, основанный на его собственных знаниях, опыте и способностях к самоэффективности, саморегуляции, самоподдержке, интерпретации. Приобретение академических конкретных знаний имеет решающее значение, но для этого студентам необходимо развивать необходимые метакомпетенции, такие как критическое мышление, способность решать проблемы и стратегии саморазвития.

Следующее условие — организация взаимодействия личности и цифровой образовательной среды. Цифровая среда университета сегодня является, в определенном смысле, ресурсной платформой для студентов и преподавателей не только для информационного и когнитивного обогащения, но и для удовлетворения социогенных потребностей в самоактуализации, персонализации и самореализации путем значительного расширения границ личностной репрезентации.

Исследования профессионально-личностного саморазвития показывают, что стать профессионалом в определенной профессии возможно только в результате сочетания профессионализма и личностного развития.

Цифровая среда служит источником информации, может быть направлена на открытие новых форм деятельности, восполнение коммуникативных дефицитов, знакомство с представителями своего профессионального сообщества; это участие в виртуальных проектах и конкурсах, разнообразные формы обучения, игровая площадка.

Еще одним условием профессионально-личностного саморазвития будущего педагога выступает оптимизация образовательного процесса университета за счет целенаправленного совершенствования содержания, форм, средств и методов преподавания, структуры учебных дисциплин и активизации познавательной активности студентов, внедрения новых форм, методов, методик обучения и воспитания; совершенствования индивидуализации обучения, самообразования и самообразовательной деятельности обучаемых.

Существенным педагогическим условием, обеспечивающим эффективность профессионально-личностного саморазвития будущего педагога, является применение интерактивных технологий, направленных на повышение качества образования, мотивации, конкурентоспособности. Они позволяют вовлекать студентов в процесс самообразования, обеспечивают обратную связь, дают возможность добиться успехов

Интерактивные технологии позволяют рассматривать проблему с другой точки зрения, изменять традиционную деятельность обучающегося за счет преобладающей активности, обмена знаниями, совместного творчества.

в обучении, обеспечивают взаимодействие, удерживают внимание учащихся, расширяют их участие в образовательном процессе.

Интерактивные технологии позволяют рассматривать проблему с другой точки зрения, изменять традиционную деятельность обучающегося за счет преобладающей активности, обмена знаниями, совместного творчества.

При проведении эксперимента нами были реализованы специальные приемы и методы.

Интерактивные технологии позволяют рассматривать проблему с другой точки зрения, изменять традиционную деятельность обучающегося за счет преобладающей активности, обмена знаниями, совместного творчества.

Совместная работа студентов.

Этот прием помогает учащимся активно участвовать в обработке новой информации. В процессе совместной деятельности осуществляется обмен идеями и опытом, сотрудничество, развитие положительной мотивации к обучению. Таким образом, учащиеся могут отстаивать свои позиции, переосмысливать новые идеи, понимать точки зрения других людей и лучше понимать предмет изучения;

Моделирование педагогических ситуаций, приближенных к школьной практике, ориентированных как на учебный процесс, так и на конечный результат, в котором обучающийся становится главным действующим лицом своего обучения. Осуществлялось применение личностных и проективных технологий: тренинги, проекты, тематическая апперцепция, онлайн-консультации, деловые игры и т. д.;

Организация самоконтроля обучающихся. Самоконтроль — аспект мотивированного целенаправленного поведения, является действенным средством, поскольку он побуждает учащихся сосредоточить свое внимание на определенном аспекте мышления, активности в освоении учебных дисциплин, способствует повышению самоэффективности при решении академических задач.

Исследование уровней развития мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов проходило в соответствии с обоснованными показателями.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется направленностью на конкретную цель, поиском способов саморазвития, самоопределением, личностным ростом.

Когнитивный компонент определяется профессиональной компетентностью, постижением понятий, методами научного исследования, готовностью к самопознанию, способностью выстраивать путь саморазвития.

Деятельностный компонент вклю-

Профессиональная компетенция будущих специалистов

чает в себя умения целеполагания, планирования, выбор адекватных инструментов для своего саморазвития и профессионального роста; качества и способности, необходимые для достижения результата.

Рефлексивный компонент представляет собой развитие рефлексивных навыков: способность оценивать, анализировать собственные действия в процессе целенаправленного профессионально-личност-

ного саморазвития, способность корректировать профессиональное саморазвитие.

На рисунке 1 и 2 представлены эмпирические данные сформированности компонентов готовности будущего педагога к профессионально-личностному саморазвитию и динамика их развития у студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

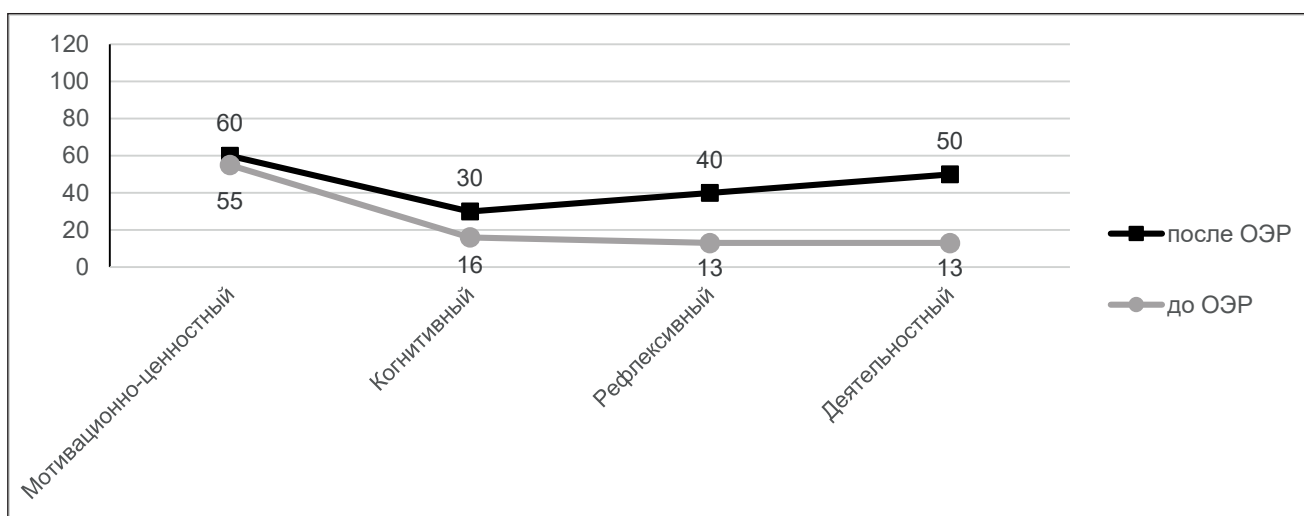


Рис. 1. Динамика сформированности компонентов готовности в ЭГ (в %)

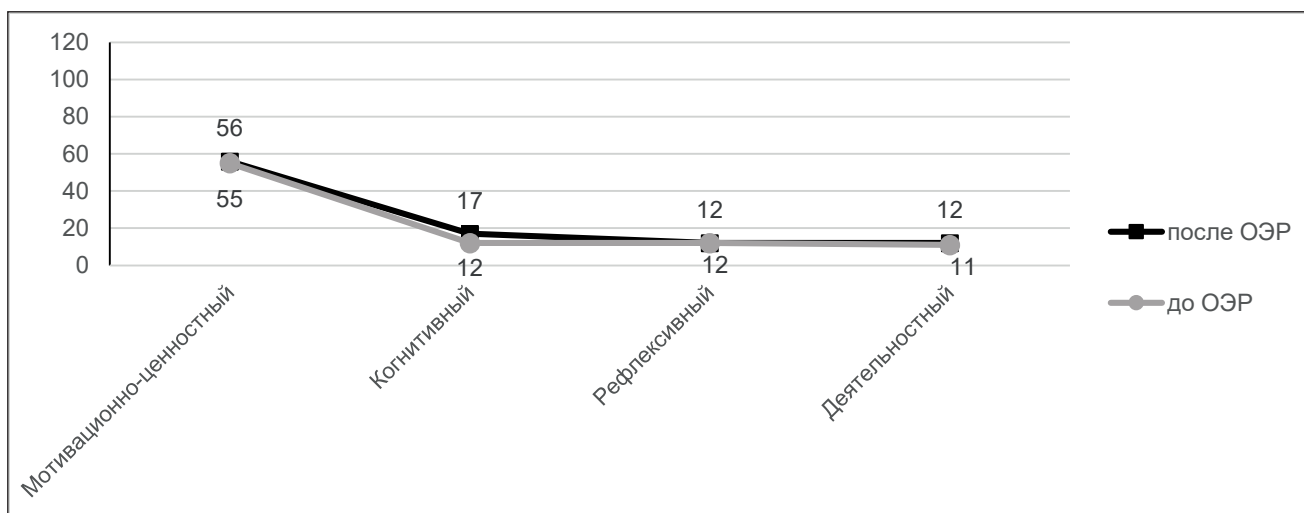


Рис. 2. Динамика сформированности компонентов готовности КГ (в %)

Статистическая оценка результатов экспериментальной работы осуществлялась с помощью критерия Вилкоксона для двух связанных выборок, в двух разных условиях: до и после проведенного эксперимента.

Мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в наиболее часто встречающемся направлении и формулируем H_0 -гипотезу следующим образом: интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность в нетипичном направлении. Расчеты показывают, что $T_{эмп} = 17$. При $n = 24$ $T_{кр}(0,01) = 69$, $T_{кр}(0,05) = 91$. $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ и попадает в зону значимости. То есть H_0 -гипотеза подтвердилась. Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, статистически значимы.

Исследование показало, что мотивационно-ценностный компонент готовности у студентов экспериментальной группы вырос с 55 % до 60 %, когнитивный — с 16 % до 30 %, рефлексивный — с 13 % до

40 %, деятельностный — с 13 % до 50 %, в контрольной группе выявлена незначительная динамика сформированности компонентов.

Полученные диагностические данные дали возможность проверить предположения о структуре и содержании компонентов готовности студентов педагогического направления к профессионально-личностному саморазвитию.

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что эффективность профессионально-личностного саморазвития будущих учителей определяется реализацией теоретически обоснованных педагогических условий, применяемых методов, приемов, технологий.

В целом результаты этого исследования показали, что студенты, которые считают профессионально-личностное саморазвитие важной ценностью в своей жизни, осознают его необходимость и значимость в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Байлук, В. В. О саморазвитии личности / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 12. — С. 51—59.
2. Васютенкова, И. В. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях цифровизации современного общества / И. В. Васютенкова, В. А. Машарова. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-86 // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2020. — Выпуск 3. — С. 757—765.
3. Грушевский, С. П. Основные направления профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов в вузе / С. П. Грушевский, О. В. Иванова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. — 2017. — № 131. — С. 1015—1024.
4. Гущина, И. Н. Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды / И. Н. Гущина // Интернет-журнал «Мир науки». — 2018. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).
5. Дышлюк, И. С. Проблемы профессионально-личностного развития учителя в современных социальных условиях / И. С. Дышлюк // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Том 8. — № 6. — С. 77.
6. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История. — 2014. — 376 с.
7. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального

стандарта / А. Л. Коблева, В. В. Красильников, Т. Ф. Маслова [и др.] // Учебное пособие. — Ставрополь. — 2018. — 207 с.

8. *Столярова, И. Н.* Профессионально-личностное развитие будущего учителя иностранного языка средствами лингвотеоретических дисциплин / И. Н. Столярова, Е. В. Васильева, Е. А. Бабушкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — Том 12. — № 5. — С. 413—417.

9. *Скопа, В. А.* Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в контексте компетентного подхода / В. А. Скопа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, серия: гуманитарные науки. — 2021. — № 8. — С. 104—107.

10. *Скопа, В. А.* Компетентностный подход как основа саморазвития будущего учителя / В. А. Скопа // Обзор педагогических исследований. — 2021. — Том 3. — № 6. — С. 158—161.

11. *Хазыкова, Т. С.* Принципы проектирования будущими учителями авторской системы профессионально-личностного саморазвития / Т. С. Хазыкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Том 8. — № 1 (26). — С. 275—279.

12. *Чудина, Е. Е.* Профессионально—личностное саморазвитие будущего учителя в реализации требований фгос 3+ / Е. Е. Чудина // Евразийский союз ученых. — 2014. — № 6—2. — С. 53—55.

13. *Чудина, Е. Е.* Professional and personal self—development of the prospective teacher as a condition for creating an educational environment in the summer camp / Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2019. — № 1 (134). — С. 22—25.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед направлением статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не соглашается с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции +7 831 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, к. 517 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: niobr2008@niro.nnov.ru.

Перечень представляемых авторами материалов

- ✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).
- ✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.
- ✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.
- ✓ Ключевые слова к статье (не менее 10 единиц) на русском и английском языках.
- ✓ Список литературы (не менее 20 источников, расположенных по алфавиту).
- ✓ Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.
- ✓ Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

- ✓ Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.
- ✓ Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.
- ✓ Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.
- ✓ Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала www.nizhobr.niornn.ru

Справки по телефону +7 831 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

Из истории народного образования

- Юбилейные даты



Юбилейные даты

К 95-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ У. В. УЛЬЕНКОВОЙ
(5 НОЯБРЯ 1929 — 21 ИЮЛЯ 2013)

Проблема саморегуляции в работах У. В. Ульянковой и ее учеников



Л. Э. СЕМЕНОВА

доктор психологических наук, профессор кафедры
возрастной и клинической психологии
Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета
им. Н. И. Лобачевского, профессор кафедры
коррекционной педагогики и специальной психологии
Нижегородского института развития образования
(Нижний Новгород)

verunechka08@list.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы саморегуляции и ее разработкам в научном наследии нижегородского психолога Ульяны Васильевны Ульянковой и некоторых ее учеников. Представлены некоторые основополагающие идеи У. В. Ульянковой относительно сущности саморегуляции, ее месте и роли в общей способности к учению, процессе становления ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности, возможностях диагностики саморегуляции и необходимости формирования у детей старшего дошкольного возраста. Показана связь идей У. В. Ульянковой с другими научными разработками в современной психологии и их актуальность в современной практике работы с детьми дошкольного возраста.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of self-regulation and its developments in the scientific heritage of Nizhny Novgorod psychologist Ulyana Ulenkova and some of her students. Some fundamental ideas of Ul. Ulenkova concerning the essence of self-regulation, its place and role in the general ability to learn, the process of formation of a child as a subject of educational and cognitive activity, the possibilities of diagnostics of self-regulation and the necessity of its formation in children of senior preschool age are presented. The connection of Ul. Ulenkova's ideas with other scientific research in modern

psychology and their relevance in the modern practice of work with preschool children are presented.

Ключевые слова: саморегуляция, общая способность к учению, старшие дошкольники, ребенок как субъект учебно-познавательной деятельности, критериально-ориентированный подход

Keywords: self-regulation, general ability to learn, senior preschoolers, child as a subject of learning and cognitive activity, criterion-oriented approach

В настоящее время проблема саморегуляции как особой психологической реальности активно изучается в отечественной и зарубежной психологии и педагогике (П. Кароли, О. А. Конопкин, Ю. Куль, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, А. О. Прохоров, Е. А. Сергиенко и др.). В частности, говоря об отечественной психологии следует, прежде всего, отметить исследования, выполненные в контексте проблемы произвольного внимания (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия) и воли (В. А. Иванников, В. И. Селиванов), в русле структурно-функционального подхода (работы О. А. Конопкиной), в том числе в разработанных в рамках этого подхода концепции индивидуального стиля саморегуляции (В. И. Моросанова) и концепции регуляторного опыта (А. К. Осницкий), а также в русле системно-деятельностной теории психической саморегуляции психических состояний (Л. Г. Дикая, А. О. Прохоров), концепции самоконтроля поведения и деятельности (Е. А. Сергиенко) и др. Кроме того, целый цикл исследований посвящен проблеме развития саморегуляции в онтогенезе, т. е. в контексте ее возрастных особенностей (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Г. И. Морева, Е. О. Смирнова, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон и др.).

Интерес к саморегуляции со стороны психолого-педагогической науки и практики не случаен, а вполне закономерен, поскольку, как подчеркивал А. Г. Асмолов, ее изучение позволяет раскрыть суть изменяющейся личности в изменяющемся мире [2]. При этом особенно остро эта проблема

звучит на фоне нарастающей тенденции слабоволия и инфантилизации подрастающего поколения, роста численности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), который является одним из самых распространенных расстройств поведения и обучаемости у современных детей [3; 19 и др.].

Еще со времен Л. С. Выготского известно, что саморегуляция и по своему происхождению, и по содержанию, а также по своим механизмам является исключительно социальным образованием, в развитии которого на этапах раннего онтогенеза ключевую роль играет речь, речевое общение ребенка со взрослым.

Общепризнана роль саморегуляции в достижении осознанно поставленных и субъектно принятых целей любой деятельности (продуктивной, учебной, профессиональной), управлении и контроле процессом ее выполнения, в организации познавательных процессов [8], в управлении и контроле поведения, в том числе за соблюдением норм общения и общежития в соответствии с требованиями социальной морали. Иными словами, будучи специфической формой активности человека, саморегуляция обеспечивает управление психической активностью человека в целом, т. е. предполагает овладение собой, своими действиями, поведением.

С. Л. Рубинштейн определял регуляторный процесс в качестве одного из важных компонентов любой способности человека.

В свою очередь, согласно Е. А. Сергиенко, индивидуальный паттерн саморегуляции создает система самоконтроля,

включающая в себя когнитивный, эмоциональный и волевой контроль.

Именно с идеями С. Л. Рубинштейна и подходом Е. А. Сергиенко перекликаются научные разработки Ульяны Васильевны Ульянковой, выполненные в области детской и специальной психологии [12; 13; 14; 15 и др.].

У. В. Ульянкова придерживалась точки зрения тех ученых, которые связывают возникновение саморегуляции с дошкольным возрастом, точнее — старшим дошкольным. В центре ее внимания стала проблема саморегуляции старших дошкольников в интеллектуальной (познавательной / учебной) деятельности. Вслед за С. Л. Рубинштейном, З. И. Калмыковой и Н. А. Менчинской, Ульяна Васильевна рассматривала саморегуляцию как значимый компонент общей способности к учению и была первой, кто перенесла эту проблему из возрастной (детской) в сферу специальной психологической готовности детей 6—7 лет к школьному обучению и рассматривала ее в плане реализации возрастных возможностей развития саморегуляции в дошкольном детстве. Отмечая роль саморегуляции в подготовке детей к школе, Ульяна Васильевна продолжила развитие



У. В. Ульянкова

и реализацию идей классиков отечественной психологии — Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др.

Свои научные разработки У. В. Ульянкова вела на базе Горьковского государственного педагогического института (ныне Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина), а также на экспериментальных площадках, созданных по ее инициативе и под ее руководством в дошкольных группах коррекционной направленности.

Ульяной Васильевной была разработана концепция общей способности к учению, в рамках которой и изучалась

саморегуляция детей как неинтеллектуальный компонент этой способности, а по итогам ее экспериментального изучения была предложена типология сформированности этого компонента у детей старшего дошкольного возраста, включая детей с нарушениями в развитии, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР).

У. В. Ульянкова считала, что в плане овладения познавательной / учебной деятельностью дошкольного типа к концу дошкольного возраста саморегуляция становится важной (сущностной) характеристикой ребенка как субъекта этой деятельности и тем самым служит важным показателем овладения ребенком ею [14]. К таким выводам она пришла, выявляя причины пониженной обучаемости детей, проведя экспериментальное изучение своеобразия мыслительной деятельности 6-летних детей с ЗПР и их сверстников без нарушений развития. При этом эвристичной и педагогически оправданной оказалась мысль Ульяны Васильевны о том, что уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности:

1) принятие или самостоятельная выработка общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения;

2) реализация программы деятельности через конкретную систему действий и операций;

3) сличение полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного.

При этом каждое действие самоконтроля, соответствующее тому или иному этапу деятельности, в свою очередь, состоит из ряда частных действий, которые формируются по законам становления любого умственного, внутреннего действия на основе интериоризации внешнего, практического» [14, с. 79].

Ульяной Васильевной была раскрыта связь саморегуляции как неинтеллектуального компонента интеллектуальной деятельности (учебной деятельности дошкольного типа) с ее интеллектуальным компонентом — умственными способностями детей и показаны оптимальные возможности становления саморегуляции к концу дошкольного детства как в условиях онто-, так и дизонтогенеза (при ЗПР). Без благоприятных психолого-педагогических условий, предполагающих развитие саморегуляции в различных видах детской деятельности (игровая, продуктивные — рисование, лепка, аппликация, конструирование, трудовая — самообслуживание, бытовой труд и др., а также познавательная / учебная дошкольного типа) в групповой и индивидуальной работе с опорой на зону ближайшего развития ребенка под специальным руководством взрослых (педагоги, психологи, родители), которое обеспечивает компенсацию негативных особенностей.

Для выявления индивидуально-типических особенностей саморегуляции в интеллектуальной деятельности у 6-летних детей с ЗПР и без нарушений развития У. В. Ульяenkовой была разработана экспериментальная критериально-ориентированная методика «Черточки — палочки», моделирующая учебную деятельность дошкольного типа, которая позволяла диагностировать уровень сформированности и качественные характеристики саморегуляции, а также потенциальные возможности ее становления как в условиях группового занятия, так и индивидуально. Иными словами, содержательная оценка саморегуляции осуществлялась посредством четких содержательных оценочных (количественно-качественные) критериев, в соответствии с которыми было выделено пять уровней сформированности саморегуляции (от высшего — I к низшему — V). При этом в качестве критериев Ульяна Васильевна определила следующие: степень полноты принятия и сохранения задания, качество само-

контроля по ходу его выполнения и при оценке результата, возможность замечать ошибки при анализе результата и характер его оценивания [15].

В диагностической практике данная методика используется и по сей день.

Таким образом, в исследованиях У. В. Ульяenkовой были доказаны следующие факты:

✓ саморегуляция является не только важным структурным компонентом общей способности к учению, но и одновременно необходимым условием формирования этой способности, и, как следствие, общим фактором успешности протекания интеллектуальной деятельности 6-летних детей;

✓ уровень сформированности саморегуляции у детей находится в прямой зависимости от сформированности у них действий самоконтроля на всех основных этапах этой деятельности (планирование, выполнение, оценка достигнутого результата);

✓ содержательная оценка саморегуляции ребенка возможна посредством применения критериально-ориентированной диагностики, предполагающей особое построение применяемых с этой целью методик;

✓ формирование действий самоконтроля на всех этапах деятельности определяется в качестве важного направления коррекционной работы с детьми (помощь в овладении предварительным, текущим и последующим контролем).

Дальнейшие разработки проблемы саморегуляции были продолжены в исследованиях учеников Ульяны Васильевны: Е. Б. Аксеновой, Г. И. Ефремовой, В. В. Кисовой, Ю. Л. Левицкой, Л. А. Метиевой, Н. Л. Росиной и др. При этом в изучении проблем саморегуляции ученики У. В. Ульяenkовой перешли от субъекта познавательной деятельности к субъекту игровой и продуктивных видов деятельности и личностного

У. В. Ульяenkовой была разработана экспериментальная критериально-ориентированная методика «Черточки — палочки».

развития, а также от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Так, исследование Е. Б. Аксеновой было посвящено формированию саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР в ведущем виде деятельности — сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях. В частности, было показано, что в игровой деятельности дети с ЗПР не только формально принимают предложенные взрослым роли, но и не осознают необходимости игровых правил и подчинения им своего поведения, а потому и выполнение ими роли происходит через отдельные игровые действия с игрушками, что не позволяет игре по-настоящему стать ведущей деятельностью [1].

Продолжая идеи У. В. Ульенковой, Г. И. Ефремова изучала саморегуляцию в отношении морального развития (нравственно-этического поведения) старших дошкольников с ЗПР в сравнении с их сверстниками без нарушений развития. Автором были получены конкретные данные, иллюстрирующие индивидуально-типические особенности проявления нравственной саморегуляции поведения детей по отношению к взрослым и сверстникам, а также предложена программа коррекционной помощи в плане развития сферы нравственной саморегуляции поведения дошкольников с ЗПР как субъектов личностного развития [4].

Наиболее последовательно и основательно идеи У. В. Ульенковой получили дальнейшую разработку в исследованиях В. В. Кисовой.

Прежде всего, Вероникой Вячеславовной была подтверждена гипотеза о возможности формирования саморегуляции как общей способности к учению у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами продуктивных видов деятельности и, в частности, показано, что такая работа становится более эффективной, если начинается с 5-летнего возраста [5; 16].

В дальнейшем, подтверждая выводы

У. В. Ульенковой о значимости саморегуляции для успешности протекания познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, В. В. Кисовой было доказано наличие тесной положительной связи между уровнем развития саморегуляции старших дошкольников и некоторыми дескрипторами их познавательной деятельности, а именно: произвольная память, произвольное внимание, уровень интеллекта, уровень развития связной речи, познавательный интерес. При этом также было установлено, что наибольший вклад в развитие самоконтроля и, как следствие, саморегуляции к концу дошкольного детства вносит произвольное внимание [7].

Кроме того, В. В. Кисовой была предложена психодиагностическая модель исследования саморегуляции старших дошкольников на основе продуктивной деятельности (конструирования), где выделены конкретные критерии исследования саморегуляции как сложного многоаспектного феномена и описаны типологические уровни ее проявления на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Согласно В. В. Кисовой, структура саморегуляции представлена когнитивным, аффективно-мотивационным и волевым компонентами, представленными действиями самоконтроля и самооценки на всех этапах деятельности, а каждый из уровней ее проявления представляет собой вариант сформированности саморегуляции, позволяющий выявить ее качественные характеристики и определить пути и средства ее формирования [6].

Многие исследования последних лет показывают слабость произвольной сферы современных детей, неразвитость навыков самоконтроля, низкий уровень овладения структурой учебной деятельности дошкольного типа [10; 11; 18 и др.], то есть психологическую неготовность значительной части дошкольников к школьному обучению и одновременно подчеркивают значение произвольной регуляции для психического здоровья детей, их социаль-

Многие исследования последних лет показывают слабость произвольной сферы современных детей, неразвитость навыков самоконтроля.

но-эмоционального развития и успеха в школе [9]. Более того, в современной психологии процессы саморегуляции познавательной деятельности все чаще называют метакогнитивными, которые служат отражением субъектной позиции человека в познавательной деятельности, обеспечивая ее регуляцию: инициацию,

организацию и контроль, определяя ее содержание и ход [17].

В этой связи по-прежнему крайне актуально звучат идеи Ульяны Васильевны Ульянковой о значимости саморегуляции и необходимости ее формирования уже на этапах раннего онтогенеза, в частности, в старшем дошкольном возрасте.

Список литературы

1. *Аксенова, Е. Б.* Формирование саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях : диссертация на соискание степени кандидата психологических наук / Е. Б. Аксенова. — Нижний Новгород, 1992. — 193 с.
2. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание человека. — Москва : Смысл, Академия, 2007. — 528 с.
3. *Васильева, А. А.* Саморегуляция деятельности ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью как основа его психического здоровья / А. А. Васильева // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. — 2019. — Выпуск 1 (46). — С. 27—32.
4. *Ефремова, Г. И.* Формирование саморегуляции поведения у старших школьников с задержкой психического развития : диссертация на соискание степени кандидата психологических наук / Г. И. Ефремова. — Нижний Новгород, 1997. — 194 с.
5. *Кисова, В. В.* Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития : диссертация на соискание степени кандидата психологических наук: 19.00.10 / В. В. Кисова. — Нижний Новгород, 2000. — 186 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-samoregulyatsii-kak-obshchei-sposobnosti-k-ucheniyu-sredstvami-produktivnykh-vi> (дата обращения: 15.12.2023).
6. *Кисова, В. В.* Психодиагностическая модель изучения саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников / В. В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2014. — Том 16. — № 2. — С. 114—120.
7. *Кисова, В. В.* Экспериментальное исследование связей дескрипторов познавательной деятельности и уровней развития саморегуляции у старших дошкольников / В. В. Кисова, А. В. Семенов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2012. — Том 14. — № 2 (5). — С. 1214—1218.
8. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 705 с.
9. *Савина, Е. А.* Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии / Е. А. Савина. — DOI: 10.17759/jmfp.2015040407 // Современная зарубежная психология. — 2015. — Том 4. — № 4. — С. 45—54.
10. *Семенова, Л. Э.* Особенности общей способности к учению 6—7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова. — DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03 // Системная психология и социология. — 2020. — № 1 (33). — С. 38—50.
11. *Смирнова, Е. О.* Специфика современного дошкольного детства / Е. О. Смирнова. — DOI: 10.11621/nprj.2019.0207 // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 2 (34). — С. 33—40.
12. *Ульянкова, У. В.* Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова // Дефектология. — 1982. — № 4. — С. 46—50.

13. Ульenkova, У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними : диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. — Москва, 1983. — 368 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-doshkolnikov-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya-i-korrektsi> (дата обращения: 12.11.2023).

14. Ульenkova, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova. — Москва : Педагогика, 1990. — 184 с.

15. Ульenkova, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova. — Нижний Новгород : НГПУ, 1994. — 230 с.

16. Ульenkova, У. В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova, В. В. Кисова // Дефектология. — 2001. — № 1. — С. 26—32.

17. Чернокова, Т. Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Т. Е. Чернокова // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2012. — № 4. — С. 62—67.

18. Чернокова, Т. Е. Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте / Т. Е. Чернокова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2014. — Том 6. — № 4. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Chernokova.phtml> (дата обращения: 29.03.2024).

19. Шнайдер, Н. А. Метод адаптивной саморегуляции с использованием ЧСС сигнала обратной связи при коррекции СДВГ у детей / Н. А. Шнайдер, Г. С. Пилина, А. В. Жукова // Аутизм и нарушения развития. — 2006. — Том 4. — № 4. — С. 21—39.

К 95-летию ГБОУ ДПО НИРО

История кафедры начального образования Нижегородского института развития образования: особенности, этапы, направления



С. К. ТИВИКОВА
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой начального
образования Нижегородского института
развития образования
(Нижний Новгород)
svetlanativ@yandex.ru



Н. Ю. ЯШИНА
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального
образования Нижегородского института
развития образования
(Нижний Новгород)
yashina-nata58@mail.ru

Аннотация. В статье описаны исторические вехи рождения, становления и развития кафедры начального образования Нижегородского института развития образования. Рассмотрены особенности кафедры как структурного подразделения, представлены достижения, связанные с различными направлениями деятельности кафедры: повышением квалификации педагогов, научно-исследовательской и организационно-методической работой, педагогическим сопровождением образовательного процесса в начальной школе, инновационной деятельностью.

Ключевые слова: кафедра начального образования, направления деятельности, повышение квалификации, инновации, педагогическое сопровождение, достижения

Abstract. The article describes the historical milestones of the birth, formation and development of the Department of Primary Education of the Nizhny Novgorod Institute of Education Development. The features of the department as a structural unit are considered, achievements related to various areas of

the department's activities are presented: advanced training of teachers, research and organizational and methodological work, pedagogical support of the educational process in primary school, innovative activities.

Keywords: *department of primary education, activity areas, advanced training, innovation, pedagogical support, achievements*

Кафедра начального образования — структурное подразделение ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» со своими сложившимися традициями и особенностями. В одной статье трудно отразить весь путь развития кафедры, поэтому остановимся на самых существенных направлениях, этапах, вехах.

В качестве особенностей кафедры как структурного подразделения НИРО можно выделить следующие. Во-первых, понимание всеми членами кафедры своей деятельности как миссии, которая соответствует миссии НИРО в целом и заключается в реализации ведущей идеи кафедры — развитии профессиональной компетенции педагогов в условиях инновационного образования. Во-вторых, организация деятельности кафедры на основе принципов единой команды, способной системно решать научно-исследовательские, методические, практические задачи, связанные с развитием регионального начального образования. В-третьих, четкая регуляция функций каждого члена команды, объединенной общими целями и ценностями, и как следствие — результативность деятельности, достижение управленческого эффекта.

История кафедры начального образования ведет отсчет с 1993 года, когда она была создана на базе кабинета начального обучения Горьковского института усовершенствования учителей (далее — ИУУ), который возглавляла Заслуженный учитель РФ Галина Петровна Фирсова.

Заведующим кабинетом начального обучения с 1965—1981 гг. была И. Б. Мурашкина, которая вместе с методистом кабинета Г. П. Якушевой осуществляла огромную работу по повышению квали-

фикации учителей начальных классов города Горького и Горьковской области, связанную с переходом начальной школы с четырехлетнего на трехлетнее обучение младших школьников. По их инициативе с целью оказания методической помощи педагогам был создан актив кабинета начального обучения. В него вошли лучшие учителя начальных классов города и области — заслуженные учителя РФ Н. С. Храмушина, Е. С. Лебедева, А. Д. Кузина и др.

С годами появилась традиция, сохранившаяся и сегодня в работе кафедры: тесная взаимосвязь с городскими и районными методическими службами, преподавателями факультета педагогики и методики начального обучения ГГПИ им. М. Горького (ныне — НГПУ им. К. Минина), руководителями опорных школ, стажерских и инновационных площадок. Члены актива кабинета занимались изучением и распространением опыта учителей-новаторов; принимали участие в экспертизе новых учебников и программ для начальной школы по заданию Министерства образования и науки РФ; оказывали методическую помощь сотрудникам кабинета в осуществлении контроля за качеством знаний младших школьников — в составлении областных контрольных работ для учащихся начальных классов образовательных учреждений города и области.

С 1981—1984 гг. кабинет начального обучения ИУУ возглавляла А. А. Загуменова. Этот период был посвящен огромной работе по переходу на четырехлетнее обучение детей с шести лет, а с 1981/82 учебного года — экспериментальной деятельности по данному направлению, осуществляемой под руководством НИИ школ при Министерстве образования

и науки РФ. Вместе с авторами новых программ и учебников, а также сотрудниками кабинета дошкольного воспитания Горького института усовершенствования учителей В. Н. Дроздовской и Г. Д. Дюпинской работники кабинета отслеживали продвижение в развитии и обучении шестилетних детей в образовательных учреждениях Городецкого и Лукояновского районов, средних школ № 8 и № 73 города Горького.

С 1984—1992 гг. заведование кабинетом начального обучения осуществлялось Н. Ю. Просвириной (Яшиной). Много внимания в то время уделялось развитию малокомплектной начальной школы. Совместно с сотрудниками кабинета А. А. Загуменновой и С. В. Фроловой курсы повышения квалификации педагогов проводились как в институте, так и на базе районов области. К деятельности в этом направлении кабинет активно привлекал преподавателей факультета педагогики и методики начального обучения ГГПИ им. М. Горького Т. Г. Пешкову, Е. Я. Кулину, Л. Н. Изволенскую, В. В. Ягина, С. Ф. Жуйкову, С. К. Тивикову, учителей-экспериментаторов Л. Г. Замелину, Л. К. Седову, Н. Г. Стрежневу, Л. Д. Фадееву, З. Н. Удалову, Н. А. Чистоткину, Е. В. Оболяеву, В. И. Воробьеву, К. Ф. Герасимову и других.

В 1989 году по инициативе Н. Ю. Яшиной и заслуженного учителя К. Ф. Герасимовой была создана областная творческая группа учителей начальных классов. Сотрудничество работников кабинета и учителей-практиков позволяло решать такие методические проблемы, как обучение чтению и письму шестилеток, проведение интегрированных уроков и выездных семинаров на базе школ, командировки в школы к учителям-новаторам (к Е. Н. Потаповой — в Москву, к И. П. Щетинину — в Краснодар), презентации своего опыта на курсах повышения квалификации в АПК в Москве и ИПК в г. Талас (Киргизия) и т. п.

В этот период значительное место в работе заняла экспертная деятельность — одно из важнейших направлений работы не

только на региональном, но и на федеральном уровнях. Сначала кабинет, а затем и кафедра начального образования совместно с НПГУ и нижегородскими учителями в конце 80-х годов XX века были основными региональными экспертами учебников нового поколения по литературному чтению «Родная речь», которые пришли на смену учебников объяснительного чтения. В качестве экспертов выступали такие члены кафедры, как Н. Ю. Яшина, С. К. Тивикова, В. Ф. Одегова.



Состав кафедры начального образования НИРО

В 1993 году институт повышения квалификации работников образования был преобразован в Нижегородский институт развития образования, а кабинет — в кафедру начального обучения и воспитания, которую возглавила кандидат психологических наук Е. А. Сорокоумова. Главным в деятельности кафедры стало освоение вариативности начального образования, особенностей построения новых авторских программ и разнообразных УМК.

В 1994 году заведующим кафедрой начального образования стала С. К. Тивикова, кандидат педагогических наук, доцент, которая долгое время сотрудничала с кабинетом начального обучения как преподаватель педагогического института. Сегодня под ее руководством на протяжении тридцати лет работает стабильный, высоко профессиональный научно-преподавательский состав: 2 кандидата педагогических наук (В. Ф. Одегова, Н. Ю. Яшина), 4 кандидата психологических наук (И. И. Бондарева, О. Ю. Дедова, Т. А. Рунова, Е. А. Цилина), старшие преподавателя (Н. Н. Морозова, И. Н. Мохова, М. К. Приятелева).

Важнейшей целью работы кафедры начального образования НИРО в течение всего этого времени является непрерывное профессиональное образование педагогов начальной школы, повышение их теоретического уровня и профессиональной

компетентности, что позволяет реализовывать приоритетные задачи современного начального образования. Особое внимание в последние годы уделялось таким видам профессиональной компетентности, как коммуникативная, аксиологическая, квалитологическая, информационно-аналитическая, социокультурная [5; 27; 33; 34; 37].

Достижение этой цели стало возможным благодаря системно-деятельностному подходу, который позволяет объединить для решения той или иной проблемы такие виды деятельности кафедры, как образовательная, научно-исследовательская, организационно-методическая, инновационная (опытно-экспериментальная), публикационная, экспертная.

Реализация данной цели потребовала изменения некоторых подходов к непрерывному профессиональному образованию педагогов начальной школы. За эти годы кафедрой разработаны и внедрены в деятельность Нижегородского института развития образования такие инновационные модели повышения квалификации, как каскадная модель, модульные курсы, педагогические мастерские и мастер-классы (командная модель) и соответствующие им формы зачетных работ (проекты уроков, экспресс-диктанты, кейс-задания, банки диагностических методик и дифференцированных заданий, анализ и презентации методической литературы и др.) [8; 33].

Повышение квалификации и выбор тем для программ дополнительного профессионального образования проводится кафедрой начального образования в соответствии со следующими критери-

ями: определение важнейших направлений в развитии начального образования; необходимость ознакомления учителей с нормативной базой начального образования; выделение приоритетных систем и

моделей начального образования; популяризация результатов инновационной (опытно-экспериментальной) деятельности; учет образовательных потребностей педагогов.

С целью осуществления непрерывности профессионального образования педагогов начальной школы по инициативе двух образовательных организаций — НИРО и НГПУ — в 2005 году при кафедре была создана лаборатория проблем формирования профессиональной компетенции учителей начальной школы под руководством Т. М. Сорокиной, доктора психологических наук, профессора, заведующей кафедрой СППиПМНО ГОУ ВПО НГПУ. Сотрудниками лаборатории были разработаны, апробированы и внедрены в процесс повышения квалификации учителей начальных классов пособия нового поколения, в том числе сделанные в форме методического блокнота-решешника [39].

Подобный подход к повышению квалификации учителей потребовал определения и решения проблем, связанных с инновационными процессами в начальном образовании и разработкой прикладных научно-педагогических исследований.

В силу специфики кафедры, объединяющей специалистов по разным предметным областям, наиболее эффективными и востребованными в практике работы начальной школы оказались междисциплинарные исследования в сфере образования.

Выделим некоторые из проблем, разрабатываемых на кафедре.

В начале 2000-х годов в связи с развитием вариативности начального образования возникла потребность в анализе возможностей различных систем и УМК, выявлении их соответствия принципам развивающего обучения. Организация методического и научно-исследовательского сопровождения данного процесса позволила выявить преимущества систем Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, УМК «Гармония», «Планета знаний», «Начальная школа XXI века».

Проведенный анализ сделал востре-



Авторские семинары
Ш. А. Амонашвили в НИРО

бованным и необходимым разработку системы дифференцированного подхода к обучению младших школьников, результаты которой отражены в ряде публикаций, в том числе в центральных издательствах и апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы и на курсах повышения квалификации [10; 12]. Данная проблема перекликалась с проблемой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в создании специальных условий обучения и воспитания, в том числе в общеобразовательной школе, что нашло отражение в диссертации Е. А. Захаровой (Цилиной) [13].

Второй проблемой, разными аспектами которой занимается кафедра, является преемственность начального, дошкольного и основного образования, что требует объединения деятельности различных структурных подразделений ГБОУ ДПО НИРО как в образовательной, так и в научно-исследовательской и экспертной деятельности [7]. Особую роль здесь сыграла лаборатория гуманно-личностных моделей образования, в которую была преобразована в 2008 году лаборатория проблем формирования профессиональной компетенции учителей начальной школы. Под руководством заведующей лабораторией Н. Ю. Яшиной в 2008—2011 гг. проводилось опытно-экспериментальное исследование по теме «Содержательные и организационно-методические основы вариативно-личностных моделей образования детей 5—11 лет», результаты которого были отражены в публикациях и выступлениях на конференциях и педагогических чтениях [6]. Главным научным сотрудником лаборатории был Ш. А. Амонашвили, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Международного Центра Гуманной Педагогики. Важнейшим результатом работы лаборатории стала и защита кандидатской диссертации О. Ю. Дедовой [8].

В этот же период кафедра начального образования в сотрудничестве с другими

образовательными организациями неоднократно инициировала внедрение и разработку в образовательное пространство Нижегородской области новых программ по обучению и воспитанию младших школьников. Так, с 2001 года в течение 14 лет в школах Нижегородской области успешно работали по интегрированному курсу русского языка и литературного чтения «Живой родник», одним из авторов которого является С. К. Тивикова.

С середины 90-х годов и по настоящее время еще одним из ведущих направлений работы кафедры является педагогическое сопровождение духовно-нравственного воспитания и развития личности младшего школьника, формирования основ его гражданской идентичности. Сотрудниками кафедры одними из первых в России в соавторстве с преподавателями НГПУ им. К. Минина были созданы, апробированы в ходе научной и опытно-экспериментальной деятельности в образовательных организациях Нижегородской области, а затем введены в базисный учебный план региональные учебные интегрированные курсы «Гражданское образование в начальных классах» [31] с понятными для детей названиями учебников «Кораблик» и «Жар-птица» (авт. С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина), УМК по литературному краеведению «Нижегородская сторона» (авт. В. Ф. Одегова, Н. Н. Морозова) [16], обеспеченные учебными пособиями для обучающихся, методическими пособиями для педагогов и мультимедийным сопровождением. В дальнейшем эта линия была продолжена и другими членами кафедры. По данной проблематике были защищены две кандидатские диссертации — Н. Ю. Яшиной [38] и И. И. Бондаревой [1]. В 2014 г. издана коллективная монография «Формирование основ гражданской идентичности у младших школьни-



ков» [35], в которой представлены результаты экспериментальных исследований и многолетнего опыта практической деятельности по данной проблеме.

В качестве особого периода в жизни кафедры можно выделить психолого-педагогическое, учебно-методическое и организационное сопровождение внедрения Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения (2009 г.). С этой целью были разработаны и внедрены каскадная и модульная модели повышения квалификации педагогов начальной школы [3; 9; 33], издано несколько методических пособий, в том числе одно из них — в центральном издательстве («Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС НОО») [24; 29].

В соответствии с ФГОС НОО второго поколения в целях организации внеурочной деятельности младших школьников сотрудниками кафедры были разработаны программы внеурочной деятельности и отдельные УМК: «Дорогою открытий и добра» (Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина), «Мы — нижегородцы!» (В. Ф. Одегова), «Уроки для души» (Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина), «СОКРАТ» (И. Н. Мохова), «ИГРУСИЧИ» (М. К. Приятелева), «УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников» (автор С. К. Тивикова), «Образ и мысль» (И. И. Бондарева, С. К. Тивикова) [2; 22; 32; 39], имеющие сертификаты научно-методического экспертного совета ГБОУ ДПО НИРО и областного экспертного совета Министерства образования и науки Нижегородской области. Лучшие из перечисленных программ вошли в сборник программ «Организация внеурочной деятельности младших школьников» (2013, Москва, ООО «Русское слово — учебник») [23]. В 2023 г. опубликованы программа «Юный

нижегородец» (автор М. К. Приятелева), реализация которой широко идет в образовательных организациях города Нижнего Новгорода и области с использованием рабочей тетради «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» [30], учебно-методическое пособие «Родники: гражданско-патриотическое воспитание юных нижегородцев» (под общей ред. Н. Ю. Яшиной) [28].

С 2012 г. кафедра начального образования в тесном сотрудничестве с кафедрой истории и обществоведческих дисциплин под руководством В. К. Романовского занималась подготовкой педагогов к преподаванию учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в 4 классе [21]. Кафедра продолжает сотрудничество с кафедрой истории и общественных дисциплин по созданию «Истории Нижегородского края» с 1 по 9 классы.

Сегодня приоритетными для кафедры становятся такие проблемы, как формирование различных видов функциональной грамотности младших школьников [17; 20; 41; 44], социальное партнерство школы и семьи [4; 25], преподавание русского языка как родного и литературного чтения на родном русском языке [18; 19; 40], возможности музейной и театральной педагогики, исследование истории Нижегородского края (регионоведческой составляющей образования) и др.

С 2022/23 учебного года кафедра реализует региональный комплекс мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, утвержденный Министерством образования и науки Нижегородской области: осуществляет научное руководство инновационной деятельностью по проблеме, проводит ежегодные курсы повышения квалификации педагогов «Социокультурная и языковая адаптация обучающихся начальной школы»; обобщает и распространяет лучшие педагогические практики. В 2024 году в помощь педагогам издано учебно-методическое пособие «Выявление



«Юный нижегородец» (автор М. К. Приятелева), реализация которой широко идет в образовательных организациях города Нижнего Новгорода и области с использованием рабочей тетради «Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области» [30], учебно-методическое пособие «Родники: гражданско-патриотическое воспитание юных нижегородцев» (под общей ред. Н. Ю. Яшиной) [28].

уровня владения русским языком у детей иностранных граждан, обучающихся в начальной школе: Диагностические материалы» (Н. Ю. Яшина) [43].

Кафедра начального образования работает не только с педагогами начальной школы, ее аудитория довольно широка: заместители директоров школ, психологи, учителя-предметники, методисты ИДЦ и ИДК, курирующие начальные классы. С 2013 года кафедра занимается профессиональной переподготовкой специалистов, не имеющих квалификацию «учитель начальных классов».

Сотрудники кафедры постоянно востребованы и образовательными организациями Нижегородской области в организации и проведении инновационной деятельности, в экспертных формах работы, в том числе конкурсах для младших школьников, педагогов и студентов педагогических вузов и колледжей, конференциях всерос-

сийского, межрегионального и областного уровней.

Деятельность кафедры начального образования НИРО за все годы ее существования оставалась эффективной, а ее результаты — практикоориентированными и востребованными.

Конкретные факты и цифры, иллюстрирующие работу кафедры начального образования и отраженные в публикациях и на сайте НИРО, благодарности от образовательных организаций, правительственные награды, победы сотрудников кафедры в конкурсах различных уровней свидетельствуют об эффективности ее деятельности.

Несомненно, что кафедра будет и дальше вносить свой вклад в совершенствование начального образования Нижегородской области. Она, как и прежде, устремлена в будущее и готова к дальнейшему развитию. История кафедры продолжается...

Список литературы

1. *Бондарева, И. И.* Психологические условия развития системы социальных навыков и умений гражданского поведения у младших школьников диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. И. Бондарева. — Нижний Новгород : НГПУ, 2007. — 194 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16121506> (дата обращения: 06.06.2024).
2. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе: программа, методические рекомендации / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с.
3. *Бондарева, И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
4. *Бондарева, И. И.* Учитель и родитель: психолого-педагогические аспекты образовательного партнерства / И. И. Бондарева, Т. А. Рунова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 111 с.
5. *Бондарева, И. И.* Квалитологическая компетентность педагога как необходимое условие управления качеством образования / И. И. Бондарева, Т. А. Рунова // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции в 2 частях. — Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2018. — С. 26—28.
6. Гуманное взаимодействие взрослых и детей на предшкольной ступени образования : методическое пособие / О. Ю. Дедова, В. Ф. Одегова, Т. М. Сорокина [и др.]. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 148 с.
7. *Дедова, О. Ю.* Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми образовательными стандартами / О. Ю. Дедова. — Москва : АРКТИ, 2017. — 96 с. — ISBN 979-5-89415-602-5.

8. Дедова, О. Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального) / диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. Ю. Дедова. — Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2012. — 230 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29272668> (дата обращения: 15.05.2024).

9. Дедова, О. Ю. Педагогическая мастерская как эффективная модель управления развитием коммуникативной компетентности педагога / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 5. — С. 70—75.

10. Деменева, Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики : методическое пособие / Н. Н. Деменева. — Москва : АРКТИ, 2005. — 87 с.

11. Деменева, Н. Н. Деятельностный аспект музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников / Н. Н. Деменева, О. В. Колесова, С. К. Тивикова // Социальные отношения. — 2020. — № 4 (35). — С. 6—18.

12. Дифференцированный подход к младшим школьникам в процессе обучения : сборник статей / ответственный редактор Н. Н. Деменева : Нижегородский институт развития образования. — Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 199 с. — ISBN 978-5-7565-0292-3.

13. Захарова, Е. А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. А. Захарова. — Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 2011. — 237 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19242389> (дата обращения: 18.06.2024).

14. Много голосов – один мир : сборник детских переводов / составители С. К. Тивикова, Д. Н. Венидиктова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2022. — 78 с. — ISBN 978-5-7565-0902-1.

15. Одегова, В. Ф. Научно-методические средства оптимизации обучения русскому языку в начальной школе / В.Ф. Одегова / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 1998. — 55 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29268980>

16. Одегова, В. Ф. Нижегородская сторона : программа интегрированного курса литературного краеведения для начальной школы / В. Ф. Одегова. — Нижний Новгород : Белый цвет, 2013. — 32 с.

17. Одегова, В. Ф. Пути формирования читательской компетентности младших школьников : учебно-методическое пособие для педагогов начальных классов / В. Ф. Одегова, Н. В. Самойлова; под ред. акцией В.Ф. Одеговой. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2018. — 267 с.

18. Одегова, В. Ф. Литературное чтение юных нижегородцев на родном русском языке: 1 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций Нижегородской области / автор-составитель В. Ф. Одегова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. — 59 с. — ISBN 978-5-7565-0920-5.

19. Одегова, В. Ф. Литературное чтение юных нижегородцев на родном русском языке: 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций Нижегородской области / автор-составитель В. Ф. Одегова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. — 110 с. — ISBN 978-5-7565-0927-4.

20. *Одегова, В. Ф.* Литературное чтение: пути реализации ФГОС НОО : учебное пособие для учителей начальных классов по основам преподавания литературного чтения / В. Ф. Одегова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. — 140 с. — ISBN 978-5-7565-0681-5.
21. Основы религиозных культур и светской этики : сборник учебно-методических материалов / Редакционный коллектив: С. А. Максимова, В. К. Романовский; (ответственный редактор: С. К. Тивикова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 187 с. — ISBN 978-5-7565-0504-7.
22. Организация внеурочной деятельности младших школьников : сборник программ / составители С. К. Тивикова, М. К. Приятелева. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 319 с. — ISBN 978-5-7565-0470-5.
23. Организация внеурочной деятельности младших школьников : сборник программ / автор-составитель С. К. Тивикова. — Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2013. — 128 с. — ISBN 978-5-00007-233-2.
24. Организация учебно-воспитательного процесса в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО : учебно-методическое пособие / под редакцией Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2019. — 124 с. — ISBN 978-5-7565-0806-2.
25. *Приятелева М. К.* Семейный воспитательный потенциал как условие социального партнерства школы и семьи / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 153 — 156.
26. *Приятелева, М. К.* Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 40—46.
27. *Приятелева, М. К.* Развитие социокультурной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 113—119.
28. Родники: гражданско-патриотическое воспитание юных нижегородцев : учебно-методическое пособие / под общей редакцией Н. Ю. Яшиной. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2023. — 240 с. — ISBN 978-5-7565-0970-0.
29. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС : методическое пособие / под редакцией Н. Н. Деменевой. — Москва : АРКТИ, 2013. — 152 с. — ISBN 978-5-89415-879-2.
30. Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области : рабочая тетрадь для младших школьников / автор-составитель М. К. Приятелева. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2022. — 68 с. — ISBN 978-5-7565-0931-1.
31. *Тивикова, С. К.* Гражданское образование в начальных классах : программа курса (3-е издание, исправленное и дополненное) / С. К. Тивикова, Н. Н. Деменова, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 32 с.
32. *Тивикова, С. К.* УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников : программа внеурочной деятельности для начальной школы / С. К. Тивикова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 40 с. — ISBN 978-5-7565-0639-6.
33. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования : коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Нижний Новгород : НИРО, 2013. — 212 с. — ISBN 978-5-7565-0525-2.
34. *Тивикова, С. К.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополни-

тельного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 135 с. — ISBN 978-5-7565-0665-5.

35. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под редакцией Н. Н. Деменевой, С. К. Тивиковой : Нижний Новгород : НИРО, 2014. — 230 с. — ISBN 978-5-7565-0605-1.

36. Цилина, Е. А. Особенности формирования информационной культуры младших школьников с нарушениями письменной речи / Е. А. Цилина, И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 71—75.

37. Цилина, Е. А. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры взрослых участников образовательных отношений / Е. А. Цилина, И. Н. Мохова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 157—163.

38. Яшина Н. Ю. Гражданское образование в начальной школе как педагогическое условие формирования нравственных представлений у младших школьников : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Ю. Яшина. — Москва : Московский государственный педагогический университет; Нижний Новгород, 2002. — 182 с. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15993736> (дата обращения: 23.04.2024).

39. Яшина, Н. Ю. Формирование лингвистических понятий у младших школьников : методическое пособие / автор-составитель Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 109 с.

40. Яшина, Н. Ю. Преподавание русского языка как родного в начальной школе: проблемы и пути их решения / Н. Ю. Яшина // Этническая культура. — 2020. — № 2 (3). — С. 115—118.

41. Яшина, Н. Ю. Педагогическое сопровождение формирования функциональной грамотности у младших школьников в процессе изучения русского языка / Н. Ю. Яшина // Нижегородское образование. — 2022. — № 5. — С. 104—114.

42. Яшина, Н. Ю. Уроки для души : духовно-нравственное воспитание младших школьников : методическое пособие / Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 146 с.

43. Яшина, Н. Ю. Выявление уровня владения русским языком у детей иностранных граждан, обучающихся в начальной школе: диагностические материалы : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2023. — 41 с. — ISBN 978-5-7565-0974-8.

44. Яшина, Н. Ю. Формирование и оценивание функциональной грамотности при изучении русского языка в начальной школе : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2023. — 171 с. — ISBN 978-5-7565-0975-5.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Enhanced Human Development as a Prerequisite for Students' Self-determination and Professional Orientation in the Digital Society

(*E. A. Okunkova*, Candidate of Philological Sciences, Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Rector of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development; *I. N. Leskina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Informatics and Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development; *T. I. Kanyanina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatics and Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development)

Regional Innovation Site as a Tool for Scientific and Methodological Support of Teachers and Managerial Personnel

(*E. P. Sedykh*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod; *T. N. Sergeeva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Centre for Continuous Professional Development of Teachers of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod; *A. V. Shakurova*, Candidate of Sociological Sciences, Tutor at the Centre for Continuous Professional Development of Teachers of Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod)

Institute for Educational Development: Development Trends and Organisational Structure

(*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher of Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Professor at the Department of Theory and Practice of Education and

Additional Education, Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Nizhny Novgorod)

Educational Environment as a Factor in Improving Learning Outcomes of Foreign Language Acquisition at School

(*A. N. Shamov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod)

Modelling the Process of Development of the Emotional Sphere of Students with Intellectual Disabilities in Correctional Classes

(*N. I. Hakobyan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Special Education of Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno)

Teacher's Professional and Personal Development in a Changing World: Problem Setting

(*A. V. Kandaurova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education and Social Work of Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg; *N. G. Milovanova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General and Social Pedagogy of the School of Education of Tyumen State University, Tyumen)

Sociocultural Aspects of Subjectivity of Teacher's Pedagogical Activity

(*N. A. Lurya*, Doctor of Philosophy, Chief Researcher at the Laboratory of Quality of Scientific and Pedagogical Research of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk; *V. A. Starodubtsev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Education Management of Tomsk State Pedagogical University, Tomsk).

Pedagogical Algorithm for Minimising Teachers' Professional Deficiencies in Forming Functional Literacy of Schoolchildren (on the Example of AIS "Personnel in Education. Samara Oblast")

(*V. A. Akopyan*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Minister for Education and Science of Samara Region, Samara)

Co-working as an Effective Format for Professional Development of Teachers

(*T. B. Volobueva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work of Donetsk Republican Institute for Education Development, Donetsk)

Styles of Mentor Leadership in Children and Youth Communities

(*E. Y. Ilaltdinova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Children and Youth Associations and Communities of Russian Academy of Education, Moscow; *A. A. Kovyteva*, Chief Analyst of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Children and Youth Associations and Communities of Russian Academy of Education, Moscow; *O. Gavrilova*, Chief Analyst, Laboratory of Scientific and Methodological Support of Children's and Youth Associations and Communities of Russian Academy of Education, Moscow)

Features of Competitiveness Manifestation in Different Categories of Students

(*L. V. Skitnevsky*, Deputy Minister of Youth Policy of Nizhny Novgorod Region, Nizhny Novgorod)

Evaluation of Pedagogical Students' Readiness for Professional and Personal Self-Development

(*V. N. Mezinov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy of Educational Technologies, Bunin Elets State University, Elets)

The Problem of Self-Regulation in the Works of U.I. Ulenkova and Her Students

(*L. E. Semenova*, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General and Social Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Professor at the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

History of the department of primary education of the Nizhny Novgorod institute of education development: features, stages, directions

(*S. K. Tivikova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod; *N. Y. Yashina*, Candidate of Pedagogy, Assistance Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod)

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов,
опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции,
ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2024

Оригинал-макет подписан в печать 08.08.2024. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,86.
Тираж 400 экз. Заказ 2846.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.
Дата выхода в свет 04.09.2024
Цена 275 руб.



Для заметок