



СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Том 6. № 4(23) 2023

ИЗДАЕТСЯ С 2015 ГОДА

Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование

Сетевое издание

Том 6. № 4 (23)

Главный редактор И. И. Калина

Ответственный секретарь редколлегии

И. В. Насикан

Литературный редактор А. Ю. Сергиенко

Редактор иностранного текста Т. В. Мухлаева

Дизайн и верстка Е. В. Бутенко

Учредитель

ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Научно-методический журнал издается с 2015 года
Журнал размещен в каталоге научной периодики
РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки
eLibrary.ru

ISSN 2414-1186

Адрес учредителя и издателя

Россия, 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8,
корп. 2а

e-mail: academy@apkpro.ru, <https://apkpro.ru/>

Адрес редакции

Россия, 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8,
корп. 2а

e-mail: redactor@apkpro.ru, <https://apkpro.ru/o-zhurnale/>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 17.06.2015

Регистрационный номер: Эл № ФС 77–62085

© ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА

Халадов Х.-А. С.

Приветственное слово..... 8

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Пискунова Е. В.

Исследование дефицитов научно-методического сопровождения
профессиональной деятельности педагогов 9

Сенькина Г. Е.

Об особенностях использования цифровых сервисов ФГАОУ ДПО
«Академия Минпросвещения России» будущими педагогами..... 18

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Луговая И. В., Ганаева Е. А., Муратова А. А.

Проектирование адресной модели научно-методического сопровождения
педагогических работников и управленческих кадров..... 26

Кудрявцева Д. А., Несмелова М. Л., Тарабукин И. М.

Развитие регионального сегмента единой федеральной системы
научно-методического сопровождения педагогических работников
и управленческих кадров: поиск проектных решений 38

Гумерова О. В., Калинин К. А., Репина А. В.

Сетевое взаимодействие педагогических вузов в области
научно-методического сопровождения учителя сельской школы..... 49

Коротков А. М., Николаева М. В.

Научно-методическое сопровождение взаимодействия педагогического вуза
и региональной системы образования..... 58

Сухоруков А. А.

Роль педагогического университета в системе научно-методического
сопровождения педагогических работников региона..... 70

Кохан Н. В.

Ключевые управленческие компетенции:
распознавание готовности и потенциала 81

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Башманова Е. Л., Балашов О. Л., Трофименко Т. В.

Условия успешной реализации воспитательного потенциала педагогического взаимодействия в сети Интернет 89

Елисеев В. К., Дормидонтов Р. А., Коробова М. В., Романова Ю. В.

Психологические и социальные детерминанты мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности 97

Синицын И. С., Груздев М. В.

Типология дидактических решений по развитию глобальных компетенций учащихся (на примере содержательной категории «глобальные проблемы человечества») 110

Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Труфанова Г. К.

Готовность молодых педагогов к реализации инклюзивного образования: проблемы и пути их преодоления 122

Гапонова Ж. К., Никкарева Е. В., Пономарева М. Г.

Современная литература для подростков как ресурс формирования функциональной грамотности: разработка дидактического инструментария в системе научно-методического сопровождения учителя-словесника 131

Сорокова М. Г., Леонова О. И., Ботова Ю. Б., Пятаков Е. О.

Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода 143

НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ И ШКОЛЬНИКОВ

Мёдова Н. А., Смалёха Е. А.

Повышение готовности будущих учителей-логопедов к дефектологической деятельности 157

Шульга И. И.

Педагогический технопарк: новые возможности в опережающем образовании будущих учителей 164

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Кравцов Сергей Сергеевич

Министр просвещения Российской Федерации, доктор педагогических наук, доцент

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Васильева Татьяна Викторовна

Заместитель Министра просвещения Российской Федерации, кандидат педагогических наук

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Аникеев Александр Сергеевич

Министр образования и науки Калужской области

Биктуганов Юрий Иванович

Министр образования и молодежной политики Свердловской области, кандидат педагогических наук, доцент

Благинин Алексей Геннадьевич

Директор Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства просвещения Российской Федерации

Бронштейн Илья Михайлович

Министр образования Московской области

Кузьмин Павел Владимирович

Директор Департамента подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения Российской Федерации, кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИЯ

Калина Исаак Иосифович

Главный редактор, доктор педагогических наук, доцент, советник ректора ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Халадов Хож-Ахмед Султанович

Заместитель главного редактора, кандидат философских наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Головина Инна Валентиновна

Кандидат химических наук, доцент, начальник управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Насикан Инна Витальевна

Начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», ответственный секретарь редколлегии

Папуткова Галина Александровна

Доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Калина Исаак Иосифович

Доктор педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, советник ректора ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Халадов Хож-Ахмед Султанович

Кандидат философских наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ РЕДКОЛЛЕГИИ

Насикан Инна Витальевна

Начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Бучек Альбина Александровна

Доктор психологических наук, руководитель Федерального методического центра ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Казакова Елена Ивановна

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики С.-Петербургского государственного университета

Ковальчук Ольга Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Коротков Александр Михайлович

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Крупченко Анна Константиновна

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

Куликова Светлана Вячеславовна

Доктор педагогических наук, Почетный профессор Российской академии образования, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

Мансурова Светлана Ефимовна

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

Нугуманова Людмила Николаевна

Доктор педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Папуткова Галина Александровна

Доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Рыжова Наталья Ивановна

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

Тараданова Ирина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Тюнников Юрий Станиславович

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

Цыренов Владимир Цыбикжапович

Доктор педагогических наук, доцент ГАОУ ДПО Республики Бурятия «Бурятский республиканский институт образовательной политики»

Червова Альбина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, советник директора Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Шаталов Максим Анатольевич

Доктор педагогических наук, доцент, проректор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Халадов Хож-Ахмед Султанович

Кандидат философских наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО



Хож-Ахмед Султанович Халадов
Проректор ФГАОУ ДПО «Академия
Минпросвещения России»

Очередной выпуск журнала «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование» представляет деятельность научно-методических центров, созданных на базе образовательных организаций высшего образования и обеспечивающих сопровождение непрерывного профессионального развития педагогических работников.

Научно-методические центры, реализуя ключевую задачу – обеспечение трансфера научных разработок в региональные образовательные системы, формируют и реализуют эффективные решения по актуальной для образовательных организаций различного уровня проблематике.

В предлагаемом выпуске представлены разделы, отражающие научные и практические достижения научно-педагогических коллективов вузов: «Опережающее профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров», «Региональные модели формирования единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников и управленческих

кадров», «Прикладные исследования образовательных систем» и «Научно-просветительская деятельность для молодежи и школьников».

Научные работы, представленные в первом разделе, охватывают широкий круг вопросов, связанных с научно-методическим сопровождением педагогической деятельности: от изучения проблем в сфере дефицитов и особенностей потребностей педагогов в профессиональной деятельности, исследования методического инструментария в образовании, в том числе и цифрового, а также предложение инновационного опыта научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров.

Во втором разделе в фокусе внимания – демонстрация успешных практик формирования региональных моделей единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Следует отметить опыт проектирования эффективных сетевых моделей взаимодействия образовательных организаций, модели повышения качества образования, исследования по определению ключевых управленческих компетенций педагогических кадров.

Прикладные исследования, представленные в третьем разделе, предлагают результаты научной работы деятельности научно-методических центров по различным исследовательским направлениям. Материалы статей этого раздела представляют интерес как для ученых, так и практиков системы образования.

В заключительной части предложен передовой опыт научно-просветительской деятельности для молодежи и школьников, целью которой является выявление педагогически одаренной молодежи и сопровождения профессионального развития будущих педагогов и молодых учителей.

Редакционный совет благодарит всех участников выпуска журнала и выражает надежду на продолжение сотрудничества по научному освещению деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников на страницах нашего издания. Рассчитываем на интерес к публикациям выпуска со стороны педагогических кадров, осуществляющих педагогическую, воспитательную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую деятельность.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Научная статья
УДК 371.134

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕФИЦИТОВ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Елена Витальевна Пискунова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, l_piskunova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования потребности педагогов в научно-методическом сопровождении. Анализ ответов респондентов на вопросы специально созданного опросника позволил определить востребованность научно-методического сопровождения по регионам РФ, а также по некоторым проблемам современного общего образования. Выявлена наиболее актуальная тематика сопровождения педагогов – организация проектной и исследовательской деятельности школьников, определены наиболее востребованные формы научно-методического сопровождения, а также сделан вывод о необходимости использования образовательного, исследовательского и инфраструктурного потенциала педагогических университетов для научно-методического сопровождения педагогических работников.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, профессиональное развитие педагогов, потребность в научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности

Для цитирования: Пискунова Е. В. Исследование дефицитов научно-методического сопровождения педагогов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 9–17.

ADVANCED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF AND MANAGEMENT PERSONNEL

Original article

THE STUDY OF THE DEFICITS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

Elena Vitalevna Piskunova

The Herzen State Pedagogical University of Russia, L_piskunova@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study of the needs of teachers in scientific and methodological support. The analysis of the respondents' answers to the questions of a specially created questionnaire made it possible to determine the relevance of scientific and methodological support in the regions of the Russian Federation, as well as on some problems of modern general education. The most relevant topic of teacher support has been identified – the organization of project and research activities of schoolchildren, the most popular forms of scientific and methodological support have been defined, and a conclusion has been made about the need to use the educational, research and infrastructural potential of pedagogical universities for scientific and methodological support of teachers.

Keywords: scientific and methodological support, professional development of teachers, the need for scientific and methodological support of professional activities

For citation: Piskunova E. V. The study of the deficits of scientific and methodological support for the professional activities of teachers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 9–17.

Введение. Профессиональная деятельность педагога сегодня представляет собой социально значимую активность, направленную на решение актуальных образовательных и культурных задач. Идея обучения в течение всей жизни предполагает непрерывную подготовку педагогических работников для ответа на серьезнейшие вызовы современности, системную заботу об обеспечении качественного образования на всех этапах его получения. В стране выстроена система профессионального развития педагогических работников, куда входят образовательные организации, реализующие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и переподготовки. Однако

фиксируется по крайней мере два противоречия в их деятельности:

- программы недостаточно ориентированы на конкретный запрос педагогических работников, не основаны в этом плане на данных о профессиональных потребностях и дефицитах;
- результаты освоения педагогическими работниками дополнительных профессиональных программ не становятся основанием изменений в ежедневной профессиональной деятельности педагогов.

В связи с этим становится актуальной задача научно-методического сопровождения педагогических работников, ориентиры решения которой представлены в Концепции создания

единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76 [1]. В соответствии с Концепцией единая федеральная система представляет собой совокупность взаимосвязанных и интегрированных между собой, но при этом относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности федерального, регионального и муниципального уровней, обеспечивающих сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации, переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построения на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства, а также использования стажировочных площадок, сетевых форм взаимодействия и внедрения механизмов наставничества. Важным элементом единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров являются федеральные научно-методические Центры сопровождения педагогических работников, которые представляют собой подразделения образовательных организаций высшего (педагогического) образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации.

Целями такого Центра, работающего в РГПУ имени А. И. Герцена [6], являются: во-первых, научно-методическая деятельность, обеспечивающая сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации, переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построения на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства; во-вторых, вовлечение педагогических работников в национальную систему педагогического роста на основе реализации комплекса мероприятий, направленных на обеспечение повышения квалификации и профессионального развития педагога / групп педагогов и разрабатываемых на основе диагностики профессиональных целей педагога / групп педагогов, образовательных потребностей и профессиональных дефицитов в контексте целей развития образования РФ.

Материалы и методы. Для организации эффективного научно-методического сопровождения необходимо представление, с одной стороны, о профессиональных дефицитах, с другой – о потребностях педагогов в сфере профессионального развития, в том числе о потребностях в научно-методическом сопровождении.

Для успешного профессионального развития педагога требуется сформированная картина образования будущего и его личной профессиональной перспективы; актуализация потребностей в профессиональном саморазвитии и росте на основе понимания разрывов между актуальными и требуемыми профессиональными навыками; готовность и стремление изменять свою профессиональную деятельность, инновационная активность, непрерывное профессиональное обучение с целью опережающего развития профессиональных компетенций; организационно-методическая поддержка сформированного в ходе обучения инновационного стиля деятельности.

При этом деятельностный подход [5] становится надежной методологической основой для использования конкретных кейсовых, проектных, исследовательских практик преодоления негативных сценариев реализации профессиональной деятельности педагогов [4].

Качество образования сегодня может быть обеспечено за счет повышения инновационной культуры образовательной системы и ее субъектов [7].

При этом при разработке содержания современных образовательных программ необходимо учитывать, что подобная деятельность никогда еще не осуществлялась в дошкольной образовательной организации или школе в массовом порядке, и в связи с этим готовность к ней демонстрируют не все педагоги [3].

Наконец, важно отметить, что трудности в обучении и развитии детей все чаще становятся предметом особого внимания педагогических работников и позволяют им сформулировать ряд важных запросов к системе повышения квалификации.

При этом необходимо выработать единый инструментальный исследовательский подход на всем пути освоения дополнительных

профессиональных программ – от этапа диагностики актуальных профессиональных дефицитов педагогического работника до получения и практического воплощения основных результатов и эффектов обучения по этим программам [1].

Проблему исследования дефицитов научно-методического сопровождения педагогов в первую очередь определяет противоречие между наличием большого числа дополнительных профессиональных образовательных программ и их содержательной и технологической неконкурентоспособностью, отсутствием направленности на предложение научно-обоснованных решений актуальных проблем профессиональной деятельности педагогических работников.

С целью выявления профессиональных дефицитов и методических ожиданий педагогического сообщества от деятельности Научно-методического центра РГПУ имени А. И. Герцена в мае – июне 2022 г. проведено исследование среди педагогов и руководителей образовательных организаций при содействии органов исполнительной власти в сфере образования регионов Российской Федерации. Адресатом специально разработанной анкеты-опросника стали педагоги и руководители образовательных организаций. Выявлялись общие дефициты научно-методического сопровождения педагогов, а также конкретно по направлениям деятельности Центра РГПУ имени А. И. Герцена – обучение и воспитание школьников в поликультурной среде; организация проектной и исследовательской деятельности школьников; современные технологии раннего развития детей.

Вопросы 1-го блока анкеты связаны с выяснением субъективных представлений респондентов о востребованности научно-методического сопровождения в образовательных организациях РФ в целом, в том числе по отдельным направлениям деятельности Центра. В процессе анкетирования было выявлено, по каким конкретным направлениям наиболее востребовано научно-методическое сопровождение, осуществляется ли оно в образовательных организациях, принявших участие в исследовании, и если осуществляется, то какими именно способами.

В последующих блоках вопросов анкеты выясняются конкретные методические ожидания педагогов от деятельности направлений Центра: «Обучение и воспитание школьников в поли-

культурной среде» (2-й блок), «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников» (3-й блок), «Современные технологии раннего развития детей» (4-й блок). Информация собиралась средствами открытых вопросов о проблемах в образовательном процессе, с которыми сталкиваются респонденты по каждому из направлений, а также по желаемой тематике программ дополнительного профессионального образования, которые могли бы разработать и предложить для целевой аудитории Центра.

Последний блок анкеты связан с выяснением информации о респонденте и образовательной организации, которую он представляет, в том числе ее географическое местоположение.

Сбор данных осуществлялся при помощи анонимного электронного опроса. Всего в процессе мониторинга было собрано 24 220 ответов педагогов и руководителей образовательных организаций из восьми федеральных округов и семидесяти регионов России. Среди них учителей (учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-организаторы, музыкальные руководители, инструкторы и проч.), специалистов (психологи, дефектологи, социальные педагоги, тифлопедагоги), воспитателей (воспитатели, вожатые, тьюторы), педагогов дополнительного образования, методистов, библиотекарей – 21 730 человек (90%), административно-управленческих кадров – 2490 человек (10%).

Результаты. В исследовании выявлена субъективная оценка педагогами потребности в научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности в федеральных округах РФ (M – среднее значение). Так, средние значения в оценке потребности в научно-методическом сопровождении колеблются от 2,90 до 3,44 баллов. Наиболее остро такая потребность ощущается педагогами Приволжского (M = 3,42), Уральского (M = 3,44) и Северо-Западного (M = 3,42) федеральных округов, наименее всего потребность выражена в Северо-Кавказском федеральном округе (M = 2,9), где, как показало исследование, 83% респондентов отмечают реализацию практики научно-методического сопровождения в своей образовательной организации (рис. 1).

Больше всего педагоги всех федеральных округов заинтересованы в научно-методиче-

- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов в целом
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде»
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников»
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Современные технологии раннего развития детей»

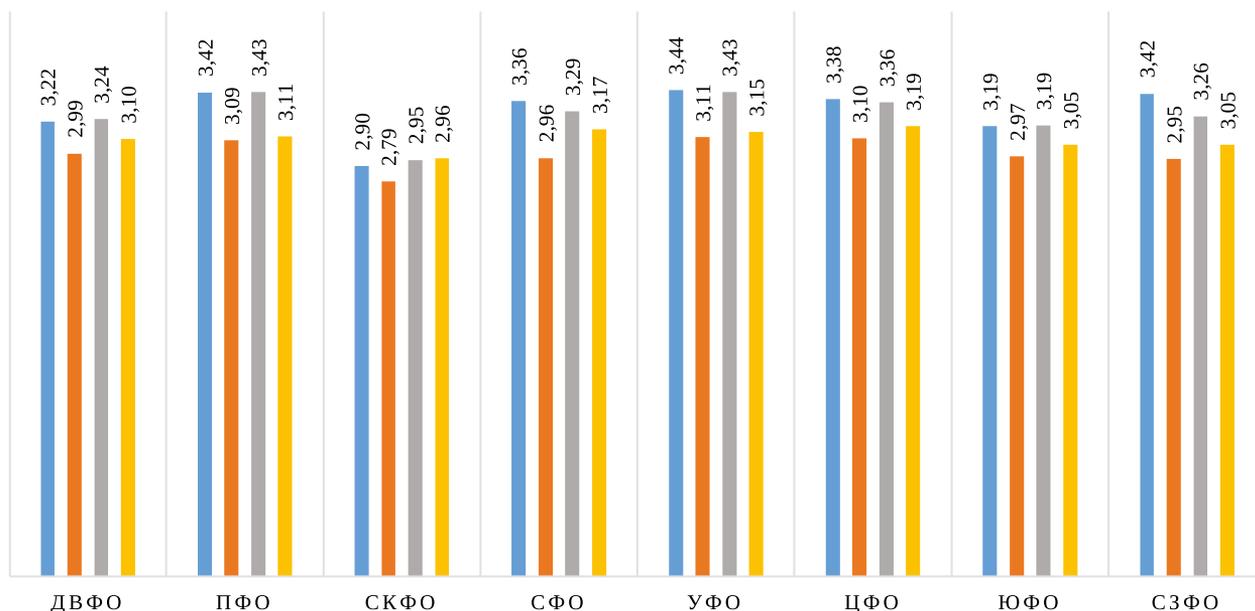


Рис. 1. Средний балл оценки педагогами потребности в научно-методическом сопровождении образовательных организаций в федеральных округах РФ (ДВФО – Дальневосточный федеральный округ, ПФО – Приволжский федеральный округ, СКФО – Северо-Кавказский федеральный округ, УФО – Уральский федеральный округ, ЦФО – Центральный федеральный округ, ЮФО – Южный федеральный округ, СЗФО – Северо-Западный федеральный округ)

ском сопровождении по направлению деятельности Центра «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников» (средние значения колеблются от 2,95 до 3,43), особенно в Приволжском и Уральском федеральных округах ($M = 3,43$). Сопровождение педагогических работников по направлению «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде» больше всего востребовано в Уральском ($M = 3,11$) и Центральном ($M = 3,1$) федеральных округах, как и по направлению «Современные технологии раннего развития детей» ($M = 3,15$ и $M = 3,19$ соответственно). Полученные результаты свидетельствуют о необходимости научно-методического сопровождения педагогических работников в образовательных организациях всех федеральных

округов, особенно в Приволжском, Уральском, Северо-Западном и Центральном (рис. 2).

Как видно из рисунка 2 наибольшая потребность в научно-методическом сопровождении среди педагогов наблюдается в Архангельской области ($M = 4,03$), в том числе по каждому из направлений деятельности Центра в отдельности. В сопровождении педагогов по разным направлениям мы наблюдаем ту же тенденцию, что и в федеральных округах: наиболее востребовано направление «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников» (средние показатели (M) колеблются в значениях от 3,25 до 3,88, наибольшая востребованность прослеживается в Архангельской области ($M = 3,88$), в Республике Карелия ($M = 3,75$).

- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов в целом
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде»
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников»
- Потребность в научно-методическом сопровождении педагогов по направлению «Современные технологии раннего развития детей»

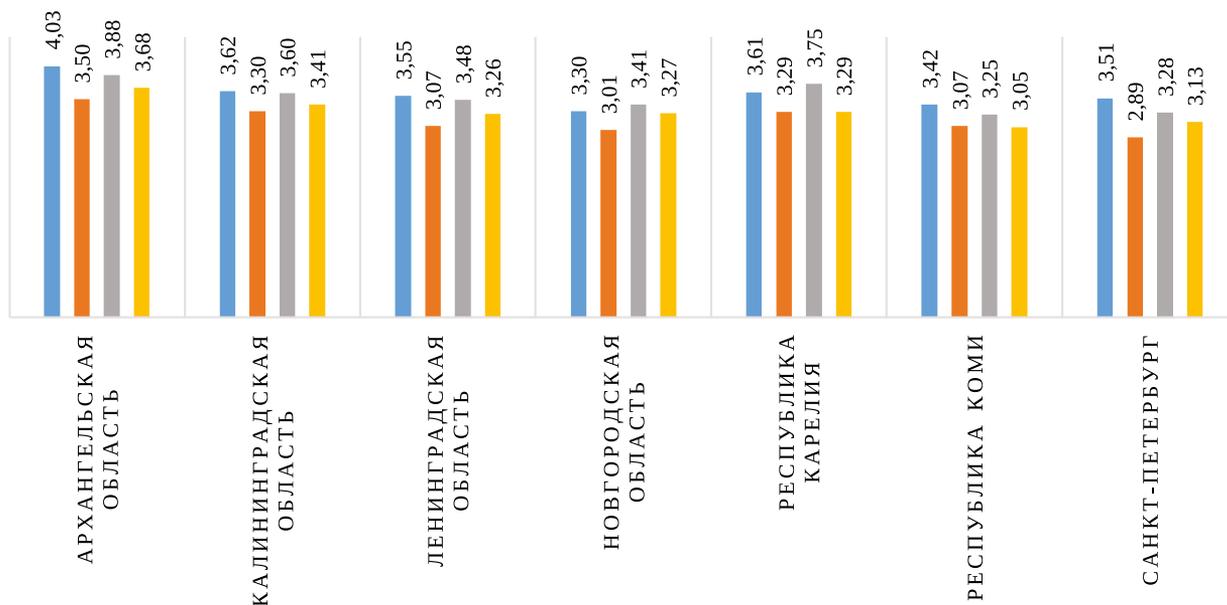


Рис. 2. Средний балл оценки педагогами потребности в научно-методическом сопровождении образовательных организаций в регионах Северо-Западного федерального округа

и Калининградской области ($M = 3,6$). По направлению «Обучение и воспитание школьников в поликультурной среде» высокие субъективные оценки педагогов о востребованности научно-методического сопровождения наблюдаются в Архангельской области ($M = 3,5$), как и по направлению «Современные технологии раннего развития детей» ($M = 3,68$).

Наряду со статистическим анализом ответов респондентов был также проведен контент-анализ ответов о востребованных видах научно-методического сопровождения педагогических работников. Так, выявлено, что для педагогов наиболее актуально взаимодействие в рамках обмена опытом с другими педагогами (87% респондентов), посещение круглых столов (63% респондентов) и открытых уроков (в том числе онлайн) (82% респондентов). При этом педагоги отмечают ряд дефицитов научно-методического сопровождения. В частности, наиболее востребо-

ванным является направление «Работа с электронными образовательными ресурсами» (92% респондентов). В своих ответах педагоги конкретизировали, какое именно содержание их интересует в работе с электронными ресурсами: навигация по существующему пулу открытых образовательных платформ, по их содержанию, разработанные и утвержденные компетентным органом рабочие программы по предметам, поурочные разработки с учетом обновленных ФГОС, шаблоны документов, необходимые в работе классному руководителю и педагогу, открытые уроки успешных современных педагогов, профессиональные публикации, научно-популярные фильмы для учащихся.

Следующие позиции в рейтинге дефицитов занимают индивидуальное консультирование специалистов в сфере науки и образования по конкретным запросам, включая наставничество университетских преподавателей (89%

респондентов); повышение квалификации по актуальным проблемам развития современного образования (по проблематике изменений и обновлений) (81% респондентов).

Обсуждение. Результаты исследования показали, что в целом педагоги нуждаются в научно-методическом сопровождении, что подтверждает необходимость создания и функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров и, в частности, сети научно-методических центров сопровождения педагогических работников.

Как показало исследование, чрезвычайно востребованным является направление «Организация проектной и исследовательской деятельности школьников», что говорит о недостаточной обеспеченности направления средствами формирования необходимых профессиональных компетенций. Кроме того, данное направление охватывает значительное число педагогов, поскольку проектная и исследовательская деятельность в соответствии с Федеральным государственным стандартом общего образования является обязательным аспектом профессиональной деятельности учителей всех школьных предметов.

В исследовании выявлено, что в качестве средств профессионального развития педагоги как наиболее актуальное определяют обучение у коллег, – педагогам важно делиться своим опытом, получать обратную связь, узнавать опыт коллег. Высоко оценивая важность посещения открытых уроков, круглых столов и других методических мероприятий, педагоги высказываются о важности участия высококвалифицированных специалистов в анализе своего опыта или опыта коллег.

Результаты исследования демонстрируют заинтересованность педагогов в получении консультаций специалистов в сфере науки и образования по конкретным запросам, а также консультаций по разрешению проблемных ситуаций. Исследование показывает, что респонденты испытывают потребность в педагогической супервизии, некоторые отмечают, что для грамотного научно-методического сопровождения необходимы программы наставничества образовательных организаций специалистами вузов.

Заключение. Таким образом, размышляя о содержании научно-методического сопровождения педагогов на основании результатов исследования дефицитов такого сопровождения, можно сделать следующие выводы.

Зафиксированная в исследовании потребность педагогов в научно-методическом сопровождении может быть реализована через использование потенциала университетов, которые обладают необходимым научным и образовательным потенциалом.

Содержание программ дополнительного профессионального педагогического образования и мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагогов, должно основываться на изучении профессиональных дефицитов педагогов в условиях обновления образовательных стандартов и программ. При этом еще раз подчеркнем выраженную потребность педагогических работников в научном обосновании решения проблем обновления содержания учебных предметов и технологий организации образовательного процесса, что подчеркивает необходимость обращения к потенциалу педагогических университетов.

Организация научно-методического сопровождения педагогов как средствами программ дополнительного профессионального образования, так и иными мероприятиями и событиями, нацеливает на использование персонифицированного подхода в сопровождении педагогических работников, что может быть реализовано через тьюторское сопровождение педагогов силами научно-педагогических кадров университетов.

Источник финансирования. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Исследование влияния результатов освоения дополнительных профессиональных программ на профессиональную деятельность педагога».

Source of financing. The research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "The study of the impact of the results of mastering additional professional programs on the professional activity of teachers".

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
2. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения: 25.08.23).
3. Латыпова И. В. Формирование умений педагогов разрабатывать программы педагогической деятельности в ходе проектирования образовательной программы общеобразовательного учреждения // Современная школа. 2013. № 2(15). С. 84–90.
4. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46. № 2. С. 67–83.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Научно-методический центр сопровождения педагогических работников РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/centers/fcnmsp/> (дата обращения: 25.08.23).
7. Шпаковская О. А. Формирование инновационного образовательного поведения учителя с позиции требований современного образования // Современное педагогическое образование. 2019. № 3. С. 225–229.

References

1. Vorotkova I.Yu., Usacheva A. V. (2022). Diagnosis of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*, 2, 105–112.
2. *The concept of creating the unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel*. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (data obrashcheniya: 25.08.23).
3. Latypova I. V. (2013). Formation of teachers' skills to develop programs of pedagogical activity during the design of the educational program of a general education institution. *Sovremennaya shkola – Modern school*, 2(15), 84–90.
4. Lectorsky V. A. (2023). Psychological theory of A. N. Leontiev's activity and modern cognitive research. *Vestnik Mosvovskogo universiteta. Bulletin of the Moscow State University. Series 14. Psychology*, 46(2), 67–83.
5. Leontiev A. N. (1975). *Activity, consciousness, personality*. Politizdat. 304 p.
6. *Scientific and Methodological center for the support of teaching staff of the Herzen State Pedagogical University of Russia*. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/centers/fcnmsp/> (data obrashcheniya: 25.08.23).
7. Shpakovskaya O. A. (2019). Formation of innovative educational behavior of a teacher from the perspective of the requirements of modern education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern pedagogical education*, 3, 225–229.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 29.08.2023; approved after reviewing on 28.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторе

Пискунова Елена Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики школы Института педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Author information

Piskunova Elena Vitalievna – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the School of the Institute of Pedagogy of the Herzen State Pedagogical University of Russia



Научная статья
УДК 373, 377, 378

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ ФГАОУ ДПО «АКАДЕМИЯ МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ» БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

Гульжан Ержановна Сенькина

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, gulzhan.senkina@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов исследования по применению будущими педагогами цифровых сервисов ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», проведенного в рамках деятельности федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников на базе Смоленского государственного университета. В качестве выборки определены студенты старших курсов педагогических направлений бакалавриата физико-математического факультета СмолГУ. Выявлены особенности применения будущими педагогами таких цифровых сервисов и информационных систем как «Опросникум», «Библиотека ЦОК», «Экосистема ДПО». Показано, какие сервисы являются особенно востребованными и полезными с точки зрения опрошенных. Установлено, что не все функции сервисов одинаково востребованы либо освоены будущими педагогами. Так, наиболее популярными являются электронный сервис «Опросникум», а также средства визуализации образовательных материалов в рамках «Библиотеки ЦОК» (видеоролики, интерактивные тренажеры, тесты и виртуальные лаборатории). В заключении сделаны выводы о необходимости целенаправленного обучения студентов-будущих педагогов использованию цифровых сервисов ФГАОУ «Академия Минпросвещения России» как в техническом, так и в содержательном, методическом и организационном аспектах.

Ключевые слова: цифровые сервисы, инструменты, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», профессиональное образование, педагогическое образование, бакалавриат, цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, будущие педагоги

Для цитирования: Сенькина Г. Е. Об особенностях использования цифровых сервисов Академии Минпросвещения будущими педагогами // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 18–25.

Original article

ON THE PECULIARITIES OF USE OF DIGITAL SERVICES OF THE ACADEMY OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION BY FUTURE TEACHERS

Gulzhan Erzhанovna Senkina

Smolensk State University, Smolensk, Russia, gulzhan.senkina@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the results of a study on the use by future teachers of digital services of the Academy of Ministry of education of the Russian Federation, conducted as part of the activities of the federal center for scientific and methodological support of pedagogical workers on the basis of Smolensk State University. As a sample, senior students of the pedagogical areas of undergraduate studies of the Faculty of Physics and Mathematics of the Smolensk State University were identified. The features of the use by future teachers of such digital services and information systems as the Questionnaire, the Library of Digital Educational Content, the Ecosystem of Additional Professional Education are revealed. It is shown which services are especially in demand and useful from the point of view of the respondents. It has been established that not all functions of services are equally in demand or mastered by future teachers. Thus, the most popular are the electronic service "Oprosnikum", as well as visualization tools for educational materials within the CSC Library (videos, interactive simulators, tests and virtual laboratories). In conclusion, conclusions are drawn about the need for targeted training of student-future teachers in the use of digital services of the Academy of the Ministry of education of the Russian Federation, both in technical and in content, methodological and organizational aspects.

Keywords: digital services, tools, Academy of the Ministry of education of the Russian Federation, vocational education, teacher education, bachelor's degree, digital transformation, digital educational environment, future teachers

For citation: Senkina G. E. On the peculiarities of use of digital services of the Academy of the Ministry of education by future teachers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 18–25.

Введение. В данной работе обсудим результаты исследования, посвященного применению цифровых сервисов, разработанных ФГАОУ «Академия Минпросвещения России» (далее – Академия Минпросвещения) в рамках нацпроекта «Образование»: федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [1]. Данный проект рассчитан на 6 лет (до конца 2024 г.) и направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным обо-

рудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности.

Очень важно еще в процессе разработки проекта увидеть особенности применения новых цифровых сервисов и инструментов в практике профессиональной подготовки будущих педагогов. Именно студенты наиболее чутко реагируют на появление новых технологий, быстро ими овладевают, помогают в освоении новых цифровых сервисов и инструментов своим коллегам после окончания вуза, а также во время педагогической практики.

Постановка проблемы. Проблема внедрения новых цифровых технологий в практику работы пе-

дагогических работников не только не теряет своей актуальности, но и приобретает новое звучание в условиях формирования единой цифровой образовательной среды. Уже на этапе разработки цифровых сервисов и инструментов возникают проблемы, связанные с обеспечением их доступности, удобства, прозрачности, оптимальности, надежности, востребованности. Исследуются проблемы цифровой трансформации как методологического, технического, технологического, так и социального, образовательного, научно-методического характера [2, 3, 4, 5, 6, 7 и др.]. Разнородность и разноуровневость проблем определяются также большим разбросом потребительских предпочтений и готовностью педагогов к применению цифровых инструментов и сервисов. Наличие технических и технологических стандартов для разработки цифровых образовательных продуктов, сервисов и инструментов не гарантируют грамотного научно-методического применения готовых сервисов и инструментов. Зачастую используется только часть предоставляемых ими функций по различным причинам. В рамках статьи сделана попытка выявить причины такого рода проблем.

Материалы и методы исследования. Исследование особенностей использования цифровых сервисов и инструментов проводилось среди студентов старших курсов направления «Педагогическое образование» физико-математического факультета Смоленского государственного университета. Студенты уже прошли первую педагогическую практику в основной

школе, часть из них (30%) работают в школе учителями, некоторые уже с 3-го курса. Обучающиеся предварительно ознакомились с некоторыми сервисами во время педагогической практики, применяя их во время проведения уроков либо во внеурочной деятельности. На занятиях по современным методам обучения, а также курсу по выбору «Интеллектуальное развитие учащихся в условиях цифровизации» студенты были ознакомлены в целом с «Библиотекой ЦОК», а также с отдельными сервисами, инструментами, ресурсами, информационными системами Академии Минпросвещения.

Специального целенаправленного изучения и применения цифровых сервисов организовано не было, поскольку приоритет отдавался интеллектуальному развитию школьников либо созданию методических проектов. В конце семестра студентам был предложен опрос «Ресурсы и сервисы Академии Минпросвещения», причем с использованием электронного сервиса «Опросникум», представленного на сайте Академии.

На вопрос «Какие ресурсы и сервисы Академии Минпросвещения вам известны?» 100% ответили, что знакомы с «Опросникумом», 57% – с «Библиотекой ЦОК», 29% – тестами, опросами, в том числе с интерактивными. Всего 14% знают о цифровом кабинете методиста и цифровой экосистеме ДПО, а также знакомы с виртуальными лабораториями, тренажерами, подкастами, видеороликами, картами, причем, это в основном студенты, работающие учителями.

«Опросникум»

56

В целом
«Библиотека
ЦОК»

28

Цифровой
кабинет
методиста

8

Цифровая
экосистема
ДПО в целом

8

Рис. 1. Использование респондентами сервисов Академии Минпросвещения, %

На вопрос «Какими сервисами Академии Минпросвещения вы пользуетесь?» ответы распределились несколько иначе (рис. 1). Чуть более половины используют «Опросникум», в целом «Библиотекой ЦОК» пользуются 28% и лишь по 8% используют цифровой кабинет методиста и цифровую экосистему ДПО.

При этом опрошенные хотели бы на уроке использовать из предлагаемых средств визуализации: 50% – интерактивные тренажеры, 43% – видеоролики, 36% – тесты, опросы, 14% – виртуальные образовательные путешествия, в качестве другого средства визуализации студенты назвали более привычные им Desmos и Geogebra (по 7%), а также цифровую экосистему ДПО (7%). Интересно также, что 7% опрошенных предпочитают использовать все предлагаемые средства визуализации.

Однако на рисунке 2 видно, что наиболее полезными опрашиваемые считают видеоролики (19,7%), на втором месте – интерактивные тренажеры (18,18%), на третьем – тесты и виртуальные лаборатории (по 15,15%), далее – инфографика (12,12%), виртуальные образовательные путешествия (10,61%), подкасты (6,06%) и карты (3,03%).

Как выяснилось, по-разному используются респондентами функции различных сервисов. Так, на вопрос «Какие из функций

«Опросникума» предпочитаете использовать на уроках?» ответили следующими образом (рис. 3); наиболее предпочтительными являются тесты (22,03%) (что закономерно и соответствует основной функции сервиса), опросы (20,34%) и генерирование QR-кодов (18,64%), затем создание кроссвордов (11,86%) и анкеты (10,17%). Неожиданно, но только 8,47% опрошенных оценили оперативную обратную связь, всего 1,69% – сокращение ссылок, зато почти 7% считают, что на уроке можно использовать и другие интересные функции «Опросникума». Полезно в дальнейшем дифференцировать, какие именно другие функции интересны будущим педагогам.

Было важно выяснить, с содержательной и методической точек зрения, на каких этапах урока опрашиваемые предпочитают использовать материалы из «Библиотеки ЦОК» (рис. 4).

Здесь респонденты особенно выделяют введение в тему урока и подведение итогов в конце занятия (по 21,28%), достаточно важным считают применение ресурсов при освоении нового материала и проверке приобретенных знаний и умений (19,15 и 17,02% соответственно), а также при применении изучаемого материала и выполнении домашнего задания (по 10,64%).

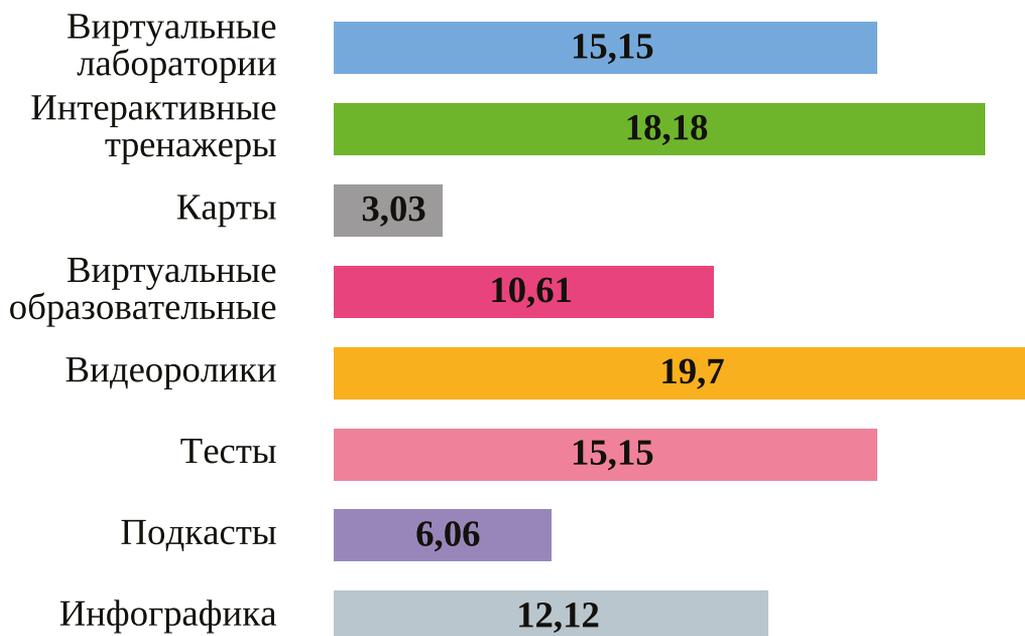


Рис. 2. Наиболее полезные по мнению респондентов средства визуализации материалов, %

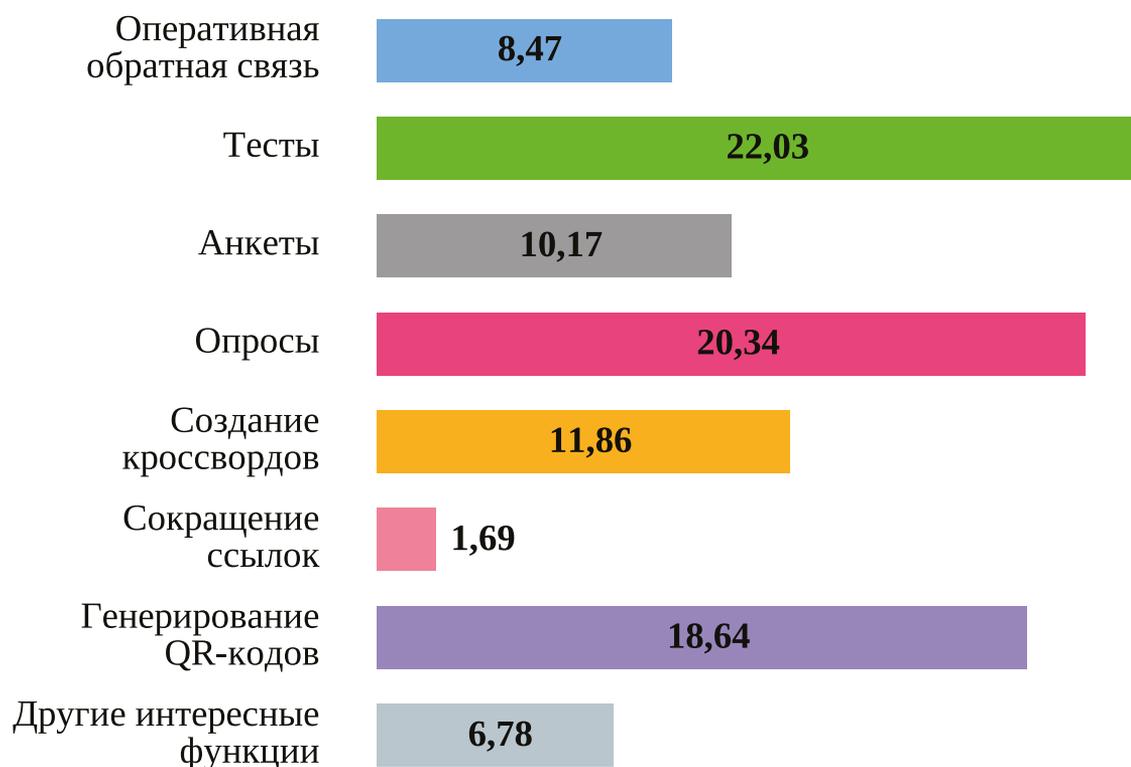


Рис. 3. Предпочтения по использованию различных функций «Опросникума», %



Рис. 4. Предпочтения по использованию ресурсов «Библиотеки ЦОК» на различных этапах урока, %

Заметим, что ни один из респондентов не усомнился в целом в полезности цифровых сервисов Академии Минпросвещения. Напротив, многие из них при ответе на вопрос о пожеланиях по совершенствованию ресурсов, инструментов и сервисов Академии ответили «пожеланий нет», «все хорошо и удобно», «все устраивает» (в целом, практически половина опрошенных). Пожелания в основном были связаны с оформлением сайта, его навигацией, интерфейсом, разъяснением функций и возможностей применения содержания ресурсов «Библиотеки ЦОК» в составлении уроков:

- а) по оформлению:
 - сделать нормальную навигацию;
 - сделать более понятный интерфейс;
 - упрощение интерфейса сайта;
- б) по содержанию:
 - более грамотное оформление сайта, качественная проверка готовых конспектов;
 - более внимательно относиться к математическому содержанию конспектов (есть ошибки);
 - больше интересной и понятной информации;
- в) организационно-методические:
 - показать возможность применения содержания библиотеки в составлении уроков;
 - было бы интересно разобрать, как составлять опросник, какие есть варианты обратной связи;
 - пожелание, чтобы его (сайт, сервисы, ресурсы) скорее доделали.

Заключение. Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволил сделать следующие *выводы*:

1. В целом проблема разработки цифровой образовательной среды на единых методологических, технических, технологических и методических основаниях является весьма актуальной, а ее решение с централизованным размещением ресурсов и сервисов на сайте Академии Минпросвещения – своевременным и достаточно конструктивным.

2. Необходима целенаправленная и систематическая работа по выявлению потребностей потенциальных потребителей (педагогов, обучающихся, родителей, управленцев), связанная с профессиональными, образовательными дефицитами и профицитами педаго-

гов, обучающихся и, возможно, их родителей для своевременного пополнения и коррекции контента, совершенствования предлагаемых цифровых сервисов и инструментов. Очень важно при этом иметь не только службу технической поддержки, но и научно-методического, экспертного сопровождения. Есть также необходимость своевременной, возможно, автоматизированной, как грамматической, так и содержательно-предметной коррекции ошибок на основе *оперативной обратной связи* с пользователями для соблюдения дидактического принципа *научности* содержания. Досадные грубые ошибки могут в целом снижать статус доверия к сервисам и контенту.

3. Необходимо активное продвижение предлагаемых Академией Минпросвещения цифровых сервисов и инструментов не только среди действующих педагогов, но и в сфере профессиональной подготовки на педагогических направлениях бакалавриата и магистратуры университетов и педагогических вузов. Здесь отслеживается большая проблема охвата *классических* университетов, как региональных, так и центральных, занимающихся подготовкой будущих педагогов, которые не относятся непосредственно к Министерству просвещения Российской Федерации. На данный момент не имеется действенных институциональных структур, связывающих Министерства просвещения и образования и науки в создании единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогического образования. Имеющиеся Центры научно-методического сопровождения педагогических работников не могут справиться с такой серьезной задачей ввиду их малой численности (из 21 Центра НМС, созданных в России, всего два действуют на базе классических университетов).

В целом можно подвести итог: необходимо целенаправленное обучение студентов – будущих педагогов использованию цифровых сервисов Академии Минпросвещения как в техническом, так и в содержательном, методическом и организационном аспектах, введение соответствующего материала в программы учебных методических дисциплин, представление в тематике курсовых проектов предлагаемых цифровых инструментов и сервисов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Национальный проект «Образование» (утвержден 24 декабря 2018 года). [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 12.07.2023).
2. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
3. Богатырева Ю. И., Привалов А. Н., Ситникова Л. Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (дата обращения: 14.07.2023).
4. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 16–25.
5. Архипова Е. Б., Бородкина О. И. Проблемы и противоречия цифровой трансформации социальных служб в России // Социология науки и технологий, 2021. Т. 12. № 4. С. 117–133.
6. Карлов И. А., Киясов Н. М., Ковалев В. О., Кожевников Н. А., Патаракин Е. Д., Фрумин И. Д., Швиндт А. Н., Шонов Д. О. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 72 с.
7. Панюкова С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-метод. пособие. М.: Про-Пресс, 2020. 33 с.

References

1. Natsional'nyy proyekt "Obrazovaniye" utverzhdn (24 dekabrya 2018 goda). [Elektronnyy resurs]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (data obrashcheniya: 12.07.2023).
2. Problemy i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitaye. II Rossiysko-kitayskaya konferentsiya issledovateley obrazovaniya "Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt". Moskva, Rossiya, 26–27 sentyabrya 2019 g. / A.Yu. Uvarov, S. Van, Ts. Kan i dr.; otv. red. I. V. Dvoret'skaya; per. s kit. N. S. Kuchmy; Nats. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki". Moscow: Izd. dom Vyshey shkoly ekonomiki, 2019. 155 s.
3. Bogatyreva Yu.I., Privalov A. N., Sitnikova L. D. Klassifikatsiya tsifrovyykh instrumentov obucheniya dlya proyektirovaniya i realizatsii obrazovatel'nogo protsessa // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. No. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (data obrashcheniya: 14.07.2023).
4. Starichenko B.Ye. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: realii i problemy // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2020. No. 4. S. 16–25.
5. Arkhipova Ye.B., Borodkina O. I. Problemy i protivorechiya tsifrovoy transformatsii sotsial'nykh sluzhb v Rossii // Sotsiologiya nauki i tekhnologiy. 2021. Vol. 12. No. 4. S. 117–133.
6. Karlov I. A., Kiyasov N. M., Kovalev V. O., Kozhevnikov N. A., Patarakin Ye.D., Frumin I. D., Shvindt A. N., Shonov D. O. Analiz tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov i servisov dlya organizatsii uchebnogo protsessa shkol. Moscow: NIU VSHE, 2020. 72 s.
7. Panyukova S. V. Tsifrovyye instrumenty i servisy v rabote pedagoga: uchebno-metodicheskoye posobiye. Moscow: Pro-Press, 2020. 33 s.

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 25.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

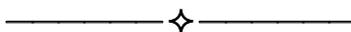
The article was submitted on 14.06.2023; approved after reviewing on 25.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторе

Сенькина Гульжан Ержановна – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», заведующий кафедрой информационных и образовательных технологий, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе Смоленского государственного университета

Author information

Senkina Gulzhan Erzhanovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution higher education “Smolensk State University”, Head of the Department of Information and Educational Technologies, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Teachers on the basis of Smolensk State University



РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Научная статья
УДК 005.96:37-051

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДРЕСНОЙ МОДЕЛИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

*Ирина Валерьевна Луговая¹✉, Елена Аркадьевна Ганаева²,
Анжелика Артуровна Муратова³*

¹⁻³ Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия

¹✉ uko@ospu.su

² elganaeva@mail.ru

³ lictor-z@yandex.ru

Аннотация. В статье описан алгоритм проектирования адресной модели научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Дано нормативно-правовое обоснование реализации исследуемого феномена в современном российском образовании. На основе отечественных и зарубежных исследований представлены результаты конкретизации и сравнительного анализа категорий «адресность», «персонификация». Авторы обосновывают адресность как разработку субъектами региональной системы научно-методического сопровождения образовательного предложения для целевой группы педагогических работников и управленческих кадров, раскрывают особенности реализации принципа адресности в образовании, выделяют этапы проектирования адресной модели научно-методического сопровождения. Описывается опыт реализации Оренбургским государственным педагогическим университетом адресной модели сопровождения управленческих команд школ с низкими образовательными результатами. Представлена логика разработки дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для адресной группы. Раскрываются особенности дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, нацеленной на преодоление профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров. Акцентируется необходимость посткурсового сопровождения как значимого этапа повышения качества результата дополнительного профессионального образования. Авторы утверждают, что проектирование адресной модели научно-методического сопровождения позволяет обеспечить профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров за счет эффективного использования региональных, сетевых и цифровых ресурсов.

Ключевые слова: адресная модель научно-методического сопровождения, принцип адресности, единая федеральная система, непрерывное профессиональное образование, дополнительная профессиональная программа, профессиональный дефицит, управленческие команды школ

Для цитирования: Луговая И. В., Ганаева Е. А., Муратова А. А. Проектирование адресной модели научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 26–37.

REGIONAL MODELS FOR THE FORMATION OF A SINGLE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SPACE SUPPORT OF TEACHERS AND MANAGEMENT PERSONNEL

Original article

DESIGNING THE ADDRESS MODEL SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL WORKERS AND MANAGEMENT STAFF

Irina Valerevna Lugovaya^{1✉}, *Elena Arkadevna Ganaeva*²,
*Anzhelika Arturovna Muratova*³

¹⁻³ Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

^{1✉} uko@ospu.su

² elganaeva@mail.ru

³ lictor-z@yandex.ru

Abstrakt. The article describes the algorithm for designing a targeted model of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. The normative-legal substantiation of the implementation of the studied phenomenon in modern Russian education is given. On the basis of domestic and foreign studies, the results of concretization and comparative analysis of the categories “targeting”, “personification” are presented. The authors substantiate targeting as the development by the subjects of the regional system of scientific and methodological support of an educational proposal for the target group of pedagogical workers and managerial personnel, reveal the features of the implementation of the principle of targeting in education, identify the stages of designing a targeted model of scientific and methodological support. The experience of implementation by the Orenburg State Pedagogical University of the targeted model of supporting the management teams of schools with low educational results is described. The logic of developing an additional professional advanced training program for the target group is presented. The features of an additional professional advanced training program aimed at overcoming the professional deficits of teachers and managers are revealed. The necessity of post-course support as a significant step in improving the quality of the result of additional professional education is emphasized. The authors argue that the design of a targeted model of scientific and methodological support allows for the professional development of teaching staff and management personnel through the effective use of regional, network and digital resources.

Keywords: targeted model of scientific and methodological support, principle of targeting, unified federal system, continuing professional education, additional professional program, professional deficit, school management teams

For citation: Lugovaya Irina Valerevna, Ganaeva Elena Arkadevna, Muratova Anzhelika Arturovna Designing the address model scientific and methodological support of pedagogical workers and management staff // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 26–37.

Введение. Анализ нормативных документов и педагогических исследований позволил выделить ведущие положения научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров:

- непрерывность процесса профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров является условием развития человеческого капитала и обеспечения соответствия его качества современным профессиональным задачам, общественным и личностным потребностям;

- методологической основой концепции научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров выступает персонифицированный / лично ориентированный подход к их профессиональному развитию. Этот подход ориентирует всех субъектов непрерывного образования на учет и актуализацию лично-профессиональных потребностей и возможностей педагогического работника, направленность на выбор им содержания, форм, времени и места обучения;

- единым основанием научно-методического сопровождения служит «индивидуальный образовательный маршрут», учитывающий профессиональные дефициты, личностные ресурсы педагогического работника, возможности и ресурсы системы сопровождения;

- формальное, неформальное и информальное образование представляют собой равнозначные компоненты непрерывного профессионального развития.

Однако реализация этих положений в условиях реальных региональных систем научно-методического сопровождения затруднена в связи с рассогласованностью целей, возможностей и действий участников системы, неполным учетом имеющихся ресурсов, недостаточным уровнем прогноза и стратегических решений. Организация научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров предполагает создание условий как для профессионального роста отдельно взятого работника с учетом его профессиональных затруднений, потребностей и возможностей, так и для команды педагогических работников на основе адресного применения мер научно-методической поддержки. Это определяет необходимость детального анализа понятий «адресность», «персонификация», «индивидуальный образовательный маршрут», поскольку указанные понятия иногда используются как си-

нонимы, иногда дополняют друг друга, а иногда трактуются как самостоятельные. Несмотря на то что в концепции единой федеральной системы (далее – ЕФС) достаточно полно охарактеризована структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, есть потребность проектирования адресной модели с учетом региональных, сетевых и цифровых ресурсов.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Одной из стратегических задач развития ЕФС на настоящем этапе, связанной с вызовом в области содержательно-методического сопровождения, выступает развитие системы адресного научно-методического сопровождения субъектов [17].

Несмотря на достаточно часто используемое понятие «адресность», можно констатировать неопределенность в отношении сущностных характеристик принципа адресности в образовании, синонимичное использование понятий «индивидуальный образовательный маршрут / траектория», «персонифицированное обучение / образование», «персонализированное обучение / программа», «адресная образовательная программа».

В работе [12] персонификация рассматривается как учет возможностей обучающегося, в отличие от персонализации – учета его потребностей; а индивидуальная образовательная траектория представляет собой обобщение персонализации, персонификации и кастомизации (учете требований внешнего заказчика). Другие исследователи персонифицированный подход связывают с созданием условий, удовлетворяющих уровню подготовки обучающегося с учетом их интересов и личностных смыслов педагогической деятельности [7]; с разработкой программы повышения квалификации на основании выявленных затруднений [3]; с требованием предоставлять обучаемым варианты образовательных услуг, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями, потребностями, карьерными перспективами [6]. Отметим исследование [1] персонифицированной среды обучения, сущностными характеристиками которой являются мотивация к самообразованию, продуктивный диалог, нелинейность и событийность.

Принцип адресности изначально относится к построению электронно-вычислительных машин и предусматривает нумерацию ячеек памяти компьютера (содержащих единицы информации), что дает возможность процессору обратиться

в произвольный момент к любой ячейке. Проведя аналогию, можно сделать вывод, что адресность предполагает структуризацию некой информации и номинацию получившейся группы.

Принцип адресности в финансовой деятельности означает доведение финансовых (бюджетных) средств до конкретных получателей. Адресность социальных услуг реализуется в предоставлении социальной помощи тем лицам, которые действительно в ней нуждаются [4].

Обратимся к адресности в образовании. Адресность помощи школам с низкими образовательными результатами обучающихся в проекте ФИОКО [14] понималась как система мер поддержки каждой образовательной организации с учетом результатов комплексной диагностики. При этом диагностика и выбор школ для участия в проекте предполагал заранее определенный перечень факторов / показателей. Интересен опыт превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения Челябинской области [10]. На региональном уровне проект поддержки школ предполагал реализацию трех модельных программ, включающих разные технологические инструменты. На муниципальном уровне адресность реализовывалась посредством формирования перечня критериев отбора школ и разработку конкретных стратегий поддержки каждой школы.

Принцип адресности в системе непрерывного образования рассматривается как реализация индивидуализации / персонификации [например: 5, 8, 11], как средство персонализации [16]. Выделим, что адресность связана с опережающим характером помощи и возможностью динамики прогнозирования [8].

Интересным и продуктивным представляется кластерно-модульный подход к проектированию инфраструктуры непрерывного повышения квалификации [13].

Для зарубежной практики характерно понимание адресной поддержки как целевой поддержки (targeted support), которая предполагает как предоставление финансового ресурса нуждающимся образовательным организациям, так и обучение педагогов по специализированным программам профессионального развития с использованием сетевых возможностей, предоставляемых региональными центрами передового опыта [20].

В отчете Национального комитета по развитию персонала (NSDC, 2019) о текущем состоянии развития учителей в Соединенных Штатах и за рубе-

жом определены характеристики эффективного профессионального развития, т. е. обучение, которое обогащает профессиональную практику учителя, влияющую на улучшение результатов учащихся:

- интенсивный и непрерывный характер профессионального развития, непосредственно связанного с практикой;
- сосредоточение на работе с учащимися и преподавании конкретного содержания образовательной программы;
- соответствие приоритетам и целям совершенствования школы;
- выстраивание рабочих отношений между учителями.

Дополнительными эффективными стратегиями профессионального развития, согласно отчету, выступают: школьный коучинг, обеспечивающий совместное осмысление и пересмотр учебной практики; программы наставничества и вводного курса для новых учителей как средство профессиональной поддержки и поощрения; создание продуктивных профессиональных сообществ, включающих: совместные профессиональные исследования, взаимообучение в формах наставничества и коучинга.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Принцип адресности противостоит принципу универсальности, но понимается либо как учет конкретного индивида / конкретной организации (по сути, речь идет о персонификации), либо как тип (категория индивида / категория организаций).

Имеющиеся публикации в большей степени обобщают опыт повышения квалификации без учета единой федеральной системы научно-методического сопровождения. Наш опыт функционирования научно-методического центра при Оренбургском государственном педагогическом университете (далее – ОГПУ) позволяет сделать вывод о выходе таких центров в поле неформального образования, что служит основанием актуализации существующих моделей сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров.

Цель статьи – охарактеризовать проектирование адресной модели научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Материалы и методы исследования. При написании статьи использовался анализ публикаций

по проблемам непрерывного профессионального развития педагогических работников / управленческих кадров, обобщающих опыт реализации программ повышения квалификации, поддержки школ и т. п. В качестве нормативных оснований моделирования и проектирования адресного сопровождения выступили федеральные документы, закрепляющие принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников, методологические, организационные и содержательные основы непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Продуктивно использовано обобщение педагогического опыта Оренбургского государственного педагогического университета по сопровождению и реализации непрерывного профессионального образования.

Результаты исследования. Адресность научно-методического сопровождения – направленность системы сопровождения на определенную целевую группу педагогических работников / управленческих кадров.

Мы считаем, что эффективное научно-методическое сопровождение в настоящих условиях возможно в рамках адресной региональной модели. Целесообразность ее разработки и реализации определяется: 1) формированием единого образовательного пространства научно-методического сопровождения и, соответственно, портфеля профессиональных задач; 2) типовыми профессиональными дефицитами и запросами педагогических работников / управленческих кадров; 3) сложившейся практикой организационно-технологических форматов профессионального развития.

Адресная модель научно-методического сопровождения определяет целевые установки, критериально-оценочные основания, организационные механизмы, содержательные направления обеспечения профессионального развития.

Проектирование адресной модели научно-методического сопровождения предполагает следующие этапы / действия:

- 1) описание целевых групп и составление профилей педагогического работника / руководителя;
- 2) моделирование содержания / форм / форматов / видов научно-методического сопровождения;
- 3) разработка образовательного предложения (конструктора индивидуального образовательного маршрута): соотнесение профиля педагогического работника / руководителя и возможных форм научно-методического сопровождения.

Для выделения целевых групп и составления профиля педагогического работника / руководителя могут быть использованы различные критерии, например педагогический / управленческий стаж, тип образовательной организации, образовательные запросы/потребности. Наиболее часто используемый критерий – «профессиональные дефициты». Подчеркнем, что выбранные критерии должны быть значимыми для регионального контекста научно-методического сопровождения. При отборе критериев считаем необходимым соблюдение принципа достаточности и экономичности. Безусловно, большое количество диагностических инструментов позволяет спроектировать более индивидуализированный образовательный маршрут, но готовы ли управляющие субъекты научно-методического сопровождения так детально изучать педагога и имеется ли возможность наполнить проектируемый маршрут с учетом выявленных дефицитов и потребностей? Кроме того, при выделении целевых групп важно понимать как качественные, так и количественные характеристики группы педагогических работников, чтобы более целесообразно распределять ресурсы.

На этом этапе формулируются целевые установки и критериально-оценочные основания эффективности научно-методического сопровождения. Целевые установки формулируются в соответствии с актуальными потребностями / точками роста, имеющими частный, свойственный категории образовательной организации или группе педагогических работников / управленческих кадров характер.

Основные субъекты этого этапа: научно-методические центры, институты развития образования, ЦНППМ.

Моделирование содержания предполагает составление избыточного портфеля возможных форматов формального и неформального образования на основе имеющихся региональных и сетевых (партнерских) ресурсов, в том числе стажировочных площадок, наставничества, цифровых ресурсов. Это позволяет спроектировать организационные механизмы (выбор форматов, естественно, предполагает определение субъектов реализации), содержательные направления научно-методического сопровождения.

В разработку видов научно-методического сопровождения должны включаться все субъекты региональной системы, сетевые партнеры. Например, научно-методические центры включают научно-практические мероприятия; регио-

нальные учебно-методические объединения – методические активности; профессиональные педагогические сообщества – наставничество. Координатором этого этапа выступает, на наш взгляд, ЦНППМ, который формирует общее образовательное предложение.

На следующем этапе необходимо «упаковать» возможные форматы научно-методического сопровождения для разных целевых групп, что создает основу для разработки индивидуального образовательного маршрута – своеобразный конструктор образовательного предложения. Адресность при разработке форматов научно-методического сопровождения позволяет более полно учитывать образовательные потребности и профессиональные дефициты, снижать риск неостребованности научно-методических активностей, неэффективного использования ресурсов.

Приведем опыт Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов в формате индивидуальных образовательных программ осуществляется на основе пакета диагностических инструментов: диагностика затруднений и потребностей; самоанализ затруднений; диагностика уровня саморазвития и профессиональной педагогической деятельности; выявление профессиональных затруднений, препятствующих обучению, развитию, саморазвитию учителя; опросник «Психологический портрет учителя»; диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности и др. [19].

ОГПУ имеет опыт проектирования и реализации адресных моделей научно-методического сопровождения управленческих и педагогических работников. Структурным подразделением ОГПУ, реализующим дополнительное профессиональное образование педагогических работников и управленческих кадров, является Институт непрерывного образования, сохраняющий за собой статус одной из ведущих организаций дополнительного профессионального педагогического образования в регионе. С 2021 г. на базе ОГПУ функционирует научно-методический центр.

В данной статье рассмотрим реализацию модуля «Профессиональное развитие педагога» дополнительной профессиональной программы «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами», адресованной управленческим командам школ [2].

Дополнительная профессиональная программа была разработана и реализована работниками Института непрерывного образования, тьюторами научно-методического центра ОГПУ в рамках прикладного научного исследования «Сравнительный анализ эффективности различных подходов к повышению качества работы ШНОР» под руководством Российской академии наук. Форма обучения – заочная, с применением дистанционных образовательных технологий, включающих онлайн-консультации.

Целевая аудитория программы – управленческие команды школ с низкими образовательными результатами.

В соответствии с федеральными критериями выделения школ с низкими образовательными результатами региональным министерством образования был сформирован перечень общеобразовательных организаций, имеющих проблемные рисковые профили. Тьюторами научно-методического центра ОГПУ была проведена сегментация перечня по критерию профессионального дефицита, выраженного низкой эффективностью управления в образовательной организации в части несформированности внутришкольной системы повышения квалификации.

Профессиональный дефицит школьных команд был выявлен посредством анализа документов, экспертной оценки и самооценки в ходе анкетирования респондентов.

В рамках исследования были проанализированы: программа развития, отчеты о самообследовании, локальные акты. Анализ документов осуществлялся в единой логике, согласно разработанным тьюторами научно-методического центра ОГПУ чек-листам, позиции которых позволяли соотнести степень проявления профессионального дефицита с недостатками, имеющимися в исследуемых документах.

Анкета, разработанная тьюторами научно-методического центра ОГПУ, включала следующие вопросы:

- Какой документ регламентирует проектирование индивидуального / группового маршрута в образовательной организации?
- Каков механизм реализации во внутришкольной системе повышения квалификации индивидуального / группового маршрута педагога / руководителя / управленческой команды?
- Какие локальные нормативные акты школы регулируют реализацию системы наставничества в образовательной организации? Какие

модели наставничества реализуются в школе? Каковы ожидаемые результаты и критерии эффективности реализации целевой модели наставничества?

- Какой документ регламентирует организацию конкурсной деятельности в образовательной организации? Что включает регламент организации конкурсной деятельности? Каков механизм методического сопровождения педагога в конкурсном движении? Каковы критерии эффективности участия в конкурсе?

- Какие формы обобщения и распространения педагогического опыта используются в школе? Какие возникают трудности в анализе и обобщении собственной педагогической деятельности?

Результаты анализа документов образовательной организации, анкетирования способствовали определению актуального содержания методических материалов, разрабатываемых в рамках исследования, а также содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для управленческих команд школ-участниц.

Исходя из анализа результатов анкетирования было спроектировано содержание формального и неформального образования для данной адресной группы (табл. 1).

В процессе адресного сопровождения управленческие команды школ были обеспечены научно-методическими материалами, разработанными командой тьюторов научно-методического центра ОГПУ, такими как конструкторы для разработки моделей, макеты дорожных карт, шаблоны презентаций для демонстрации управленческого и педагогического опыта.

Сопровождение процесса разработки продуктов управленческими командами осуществлялось посредством группового и индивидуального онлайн-консультирования, в ходе которого расставлялись смысловые акценты, уточнялись инструменты преодоления рисков. Очная презентация управленческих и педагогических практик преодоления рисков низких образовательных результатов состоялась на международной научно-практической конференции «Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождения, окна возможностей».

Адресность сопровождения проявлялась в индивидуальном и групповом консультировании с учетом ресурсного потенциала конкретной образовательной организации в курсовой и посткурсовой период. В частности, были разработаны инструменты для различных субъектов региональной системы образования.

Таблица 1

Учебный план модуля «Профессиональное развитие педагога» дополнительной профессиональной программы «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» и виды занятий

Наименование темы	Количество часов			
	Всего	Контактная работа		Самостоятельная работа
		Лекция	Практическое занятие	
Нормативные основания профессионального развития педагога на современном этапе развития образования	2	1		1
Диагностика сформированности методической компетентности учителя	4	1	2	1
Формы внутришкольного повышения квалификации учителей	3	1	1	1
Проектирование индивидуального и/или группового маршрута руководителя и педагога во внутришкольной системе повышения квалификации	6	1	4	1
Мониторинг реализации системы наставничества в образовательной организации	6	1	4	1
Организация деятельности по подготовке к участию педагогов в конкурсах профессионального мастерства	3	1	1	1
Итого	24	6	12	6

Для руководителей общеобразовательных организаций, муниципальных методических служб:

- чек-листы как инструментарий оценки стратегических документов школ (Программа развития школы, Отчет о самообследовании) для выявления степени проявления риска;
- конструктор для разработки моделей минимизации рисков;
- макет дорожных карт как операционального плана стратегии образовательной организации, направленной на преодоление рисков низких образовательных результатов;
- шаблон для описания эффективных управленческих и педагогических практик повышения качества образовательных результатов.

Для разработчиков программ дополнительного профессионального образования созданы:

- модульная дополнительная профессиональная программа для обучения школьных команд «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами» для обучения в соответствии с функциональными ролевыми позициями управленцев по трекам «Управление», «Обучение», «Воспитание»;
- инструментарий для выявления профессиональных дефицитов управленческих команд школ с целью последующего построения индивидуальных и групповых маршрутов руководителей образовательной организации.

Выводы. Проектирование региональной модели научно-методического сопровождения педагогических кадров на основе адресности позволить

преодолеть следующие противоречия в практике профессионального развития педагога / руководителя:

- между разнообразной активностью субъектов ЕФС, обладающих научно-методическим потенциалом, и недостаточной согласованностью целей, технологий этих активностей, неразработанностью инструментария сопровождения различных категорий работников;
- между типовыми профессиональными дефицитами и запросами педагогических работников и недостаточно гибкими инструментами управления профессиональным развитием с учетом региональных возможностей и особенностей;
- между потребностью педагогического работника, тьютора в наполнении индивидуального образовательного маршрута и недостаточным уровнем информационной открытости возможностей региональной системы научно-методического сопровождения.

Адресная модель научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров отражает единое региональное пространство, обеспечивающее педагогу и руководителю возможность «закрывать» профессиональные дефициты (удовлетворять образовательные потребности) в каждый момент времени. При этом региональное пространство выступает элементом единого федерального пространства посредством учета государственной образовательной политики, использования возможностей сетевых и цифровых ресурсов.

Список источников

1. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход. [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 43–49. URL: <https://xn--80aabdcobephfrk1bfed7a7j.xn--p1ai/issue.2020.4.12.4-65/> (дата обращения 28.06.2023).
2. Алешина С. А., Ганаева Е. А., Муратова А. А. Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона как условие профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 1(20). С. 23–31.
3. Борченко И. Д., Малютин Е. В. Персонифицированная программа повышения квалификации как эффективный инструмент адресной поддержки педагогов в преодолении их профессиональных затруднений. [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-programma-povysheniya-kvalifikatsii-kak-effektivnyy-instrument-adresnoy-podderzhki-pedagogov-v-preodolenii-ih> (дата обращения: 14.05.2023).
4. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ (ред. от 14.07.2023 г.; принят Государственной Думой 17 июля 1998 г.). [Электронный ресурс] // Гарант.

- URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/12112604/paragraph/10692866:0> (дата обращения: 27.07.2023).
5. Вейд В. П. Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности. [Электронный ресурс] // Калининградский вестник образования. 2022. № 3(15). С. 14–24. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (дата обращения: 17.04.2023).
 6. Галкина Т. Э. Персонализированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 39 с.
 7. Гукаленко О. В., Китикарь О. В., Колоколова И. В. Персонализированный подход в системе подготовки педагогов. [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 3(73). С. 11–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannyy-podhod-v-sisteme-podgotovki-pedagogov> (дата обращения: 10.06.2023).
 8. Забашта Е. Г., Мулюкова В. А. Адресное методическое сопровождение педагогических работников как одно из приоритетных направлений в непрерывном повышении профессионального мастерства. [Электронный ресурс] // Кубанская школа. 2022. № 3(67). С. 67–72. URL: <http://xn---7sbabb7cccjpp5aw1f5e.xn--p1ai/2020/11/%d0%b2%d1%8b%d0%bf%d1%83%d1%81%d0%ba%d0%b8/> (дата обращения: 27.07.2023).
 9. Золотарева А. В. Адресное сопровождение в системе непрерывного профессионального развития педагога. [Электронный ресурс] // Евразийской образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. С. 371–377. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48011968_90767037.pdf (дата обращения: 27.07.2023).
 10. Ильина А. В., Коптелов А. В., Машуков А. В., Обоскалов А. Г., Солодкова М. И. Подходы к организации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне. [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 98–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-organizatsii-preventivnoy-i-adresnoy-podderzhki-shkol-s-nizkimi-rezultatami-obucheniya-na-munitsipalnom-urovne> (дата обращения: 17.06.2023).
 11. Ильясов Д. Ф., Кеспииков В. Н., Солодкова М. И., Селиванова Е. А. Проектирование адресных программ поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, но не являющихся аутсайдерами. [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6(131). С. 151–155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-adresnyh-programm-podderzhki-shkol-nahodyaschihsya-v-neblagopriyatnyh-usloviyah-no-ne-yavlyayushchisya-avtсайдерами> (дата обращения: 10.06.2023).
 12. Лопанова Е. В., Савина Н. В. Соотношение понятий персонализация, персонафикация и кастомизация образования. [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021 № 72. С. 181–184. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-personalizatsiya-personifikatsiya-i-kastomizatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 13.06.2023).
 13. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Развитие современной инфраструктуры сопровождения непрерывного образования педагогических кадров: кластерно-модульный подход. [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2023. № 1. С. 76–84. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410025111-7-1> (дата обращения: 17.06.2023). DOI: 10.54884/S181570410025111-7.
 14. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (дата обращения: 13.03.2023).
 15. Методические рекомендации по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение Мини-

- стерства просвещения Российской Федерации от 27 августа 2021 г. № Р-201. [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 20.07.2023).
16. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-метод. пособие. [Электронный ресурс] / Е. А. Чиганова, Н. Ф. Ильина, И. Ю. Степанова и др. Красноярск, 2022. 88 с. URL: https://mbdou96-kapelki.ucoz.ru/uchebno-metodicheskoe_posobie.pdf (дата обращения: 20.07.2023).
 17. О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303. [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/> (дата обращения: 20.07.2023).
 18. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста (с изменениями на 20 августа 2021 г.): распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (дата обращения: 13.03.2023).
 19. Реализация педагогическими работниками индивидуальных образовательных маршрутов развития профессионального мастерства: учебно-метод. пособие. [Электронный ресурс]. Челябинск, 2020. 52 с. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/96f/96f43065f05fc88da0db7101e03c2049.pdf?ysclid=lk27xoh99d85929300> (дата обращения: 13.06.2023).
 20. Targeted Support. Districts, Schools and Educators. [Электронный ресурс]. URL: <https://education.mn.gov/MDE/DSE/MDE073986> (дата обращения: 13.06.2023).

References

1. *Aksenova A. Yu., Primchuk N. V. Sushchnostnye harakteristiki personifikacii obucheniya: sredovyy podhod. [Elektronnyj resurs] // Chelovek i obrazovanie. 2020. No. 4(65). S. 43–49. URL: https://xn--80aabdcobephfrk1bfed7a7j.xn--p1ai/issue.2020.4.12.4-65/* (дата обращения: 28.06.2023).
2. *Aleshina S. A., Ganaeva E. A., Muratova A. A. Integraciya pedagogicheskogo vuza v obrazovatel'noe prostranstvo regiona kak uslovie professional'nogo razvitiya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6. No. 1(20). S. 23–31*
3. *Borchenko I. D., Malyutina E. V. Personificirovannaya programma povysheniya kvalifikacii kak effektivnyj instrument adresnoj podderzhki pedagogov v preodolenii ih professional'nyh zatrudnenij. [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2018. No. 2(35). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-programma-povysheniya-kvalifikatsii-kak-effektivnyy-instrument-adresnoj-podderzhki-pedagogov-v-preodolenii-ih* (дата обращения: 14.05.2023).
4. *Byudzhjetnyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 31.07.1998 no. 145-FZ (red. ot 14.07.2023 g.): prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 17 iyulya 1998 g. [Elektronnyj resurs] // Garant. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/12112604/paragraph/10692866:0* (дата обращения: 27.07.2023).
5. *Vejd V. P. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga: sodержanie i napravleniya deyatel'nosti. [Elektronnyj resurs] // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2022. No. 3(15). S. 14–24. URL: https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/* (дата обращения: 17.04.2023).

6. *Galkina T. E.* Personificirovannyj podhod v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery: avtoref. dis. ... d-r ped. nauk. M., 2011. 39 s.
7. *Gukalenko O. V., Kitikar' O. V., Kolokolova I. V.* Personificirovannyj podhod v sisteme podgotovki pedagogov. [Elektronnyj resurs] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. No. 3(73). S. 11–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannyj-podhod-v-sisteme-podgotovki-pedagogov> (data obrashcheniya: 10.06.2023).
8. *Zabashtha E. G., Mulyukova V. A.* Adresnoe metodicheskoe soprovozhdenie pedagogicheskikh rabotnikov kak odno iz prioritetnykh napravlenij v nepreryvnom povyshenii professional'nogo masterstva. [Elektronnyj resurs] // Kubanskaya shkola. 2022. No. 3(67). S. 67–72. URL: <http://xn---7sbabb7cccjpp5aw1f5e.xn--p1ai/2020/11/%d0%b2%d1%8b%d0%bf%d1%83%d1%81%d0%ba%d0%b8/> (data obrashcheniya: 27.07.2023).
9. *Zolotareva A. V.* Adresnoe soprovozhdenie v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagoga. [Elektronnyj resurs] // Evrazijskoj obrazovatel'nyj dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma / pod red. I. V. Lobody, A. V. Zolotarevoj. Yaroslavl': GAU DPO YAO IRO, 2021. S. 371–377. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48011968_90767037.pdf (data obrashcheniya: 27.07.2023).
10. *Il'ina A. V., Koptelov A. V., Mashukov A. V., Oboskalov A. G., Solodkova M. I.* Podhody k organizacii preventivnoj i adresnoj podderzhki shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya na municipal'nom urovne. [Elektronnyj resurs] // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. No. 9. S. 98–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-organizatsii-preventivnoj-i-adresnoj-podderzhki-shkol-s-nizkimi-rezultatami-obucheniya-na-munitsipalnom-urovne> (data obrashcheniya: 17.06.2023).
11. *Il'yasov D. F., Kespikov V. N., Solodkova M. I., Selivanova E. A.* Proektirovanie adresnykh programm podderzhki shkol, nahodyashchihsy v neblagopriyatnykh social'nykh usloviyah, no ne yavlyayushchihsy autsajderami. [Elektronnyj resurs] // Kazanskij ped. zhurnal. 2018. No. 6(131). S. 151–155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-adresnykh-programm-podderzhki-shkol-nahodyaschihsya-v-neblagopriyatnykh-sotsialnykh-usloviyah-no-ne-yavlyayushchihsy> (data obrashcheniya: 10.06.2023).
12. *Lopanova E. V., Savina N. V.* Sootnoshenie ponyatij personalizaciya, personifikaciya i kastomizaciya obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. No. 72. S. 181–184. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatij-personalizatsiya-personifikatsiya-i-kastomizatsiya-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 13.06.2023).
13. *Maron A. E., Rezinkina L. V.* Razvitie sovremennoj infrastruktury soprovozhdeniya nepreryvnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov: klasterno-modul'nyj podhod. [Elektronnyj resurs] // Chelovek i obrazovanie. 2023. No. 1. S. 76–84. URL: <https://chelovekiobrazovanie.rf/S181570410025111-7-1> (data obrashcheniya: 17.06.2023). DOI: 10.54884/S181570410025111-7.
14. Metodika okazaniya adresnoj metodicheskoy pomoshchi obshcheobrazovatel'nym organizaciyam, imeyushchim nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchihsy. [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (data obrashcheniya: 13.03.2023).
15. Metodicheskie rekomendacii po poryadku i formam diagnostiki professional'nykh deficitov pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov obrazovatel'nykh organizacij s vozmozhnost'yu polucheniya individual'nogo plana: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 27 avgusta 2021 g. no. R-201. [Elektronnyj resurs] // URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhdenii/> (data obrashcheniya: 20.07.2023).
16. Metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga v processe sostavleniya i realizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: uchebno-metod. Posobie. [Elektronnyj resurs] / E. A. Chiganova, N. F. Il'ina, I.Yu. Stepanova i dr. Krasnoyarsk, 2022. 88 s. URL: https://mbdou96-kapelki.ucoz.ru/uchebno-metodicheskoe_posobie.pdf (data obrashcheniya: 20.07.2023).

17. O vnesenii izmenenij v Konceptiyu sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, utverzhdenuyu rasporyazheniem ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrya 2020 g. no. R-174: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 15 dekabrya 2022 g. no. R-303. [Elektronnyj resurs] // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/5420/> (data obrashcheniya: 20.07.2023).
18. Ob utverzhdenii osnovnykh principov nacional'noj sistemy professional'nogo rosta pedagogicheskikh rabotnikov Rossijskoj Federacii, vklyuchaya nacional'nuyu sistemu uchitel'skogo rosta (s izmeneniyami na 20 avgusta 2021 goda): Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 dekabrya 2019 goda No. 3273-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (data obrashcheniya: 13.03.2023).
19. Realizaciya pedagogicheskimi rabotnikami individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov razvitiya professional'nogo masterstva: uchebno-metod. posobie. [Elektronnyj resurs]. Chelyabinsk, 2020. 52 s. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/96f/96f43065f05fc88da0db7101e03c2049.pdf?ysclid=lk27xoh99d85929300> (data obrashcheniya: 13.06.2023).
20. Targeted Support. Districts, Schools and Educators. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://education.mn.gov/MDE/DSE/MDE073986> (data obrashcheniya: 13.06.2023).

Статья поступила в редакцию 31.07.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 31.07.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Луговая Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», начальник отдела управления качеством образовательной деятельности

Ганаева Елена Аркадьевна – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой управления образованием

Муратова Анжелика Артуровна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», руководитель Института непрерывного образования

Author information

Lugovaya Irina Valerevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University", Head of the Department of Quality Management of Educational Activities

Ganaeva Elena Arkadevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University", Head of the Department of Education Management

Muratova Anzhelika Arturovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University", Head of the Institute for Continuing Education



Научная статья
УДК 371.14

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО СЕГМЕНТА ЕДИНОЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ: ПОИСК ПРОЕКТНЫХ РЕШЕНИЙ

*Дарья Александровна Кудрявцева¹, Марина Леонидовна Несмелова^{2✉},
Иван Михайлович Тарабукин³*

¹⁻³ Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия

¹ da.kudryavtseva@mpgu.su

^{2✉} ml.nesmelova@mpgu.su

³ im.tarabukin@mpgu.su

Аннотация. Статья отражает промежуточные результаты выполнения МПГУ государственного задания по реализации мероприятий, направленных на формирование и обеспечение функционирования регионального сегмента единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. В ходе анкетирования, анализа региональной ситуации и выездных проектных сессий в восьми субъектах РФ были выявлены наиболее актуальные и схожие проблемы регионов, среди которых разобщенность субъектов региональной системы научно-методического сопровождения, организация диагностики профессиональных компетенций, нехватка педагогических кадров и поддержка молодых педагогов, помощь педагогическим работникам общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами и малокомплектным школам, слабая реализация научной составляющей методической поддержки педагога, а также ослабление интереса к традиционным способам повышения квалификации педагогов в пользу их индивидуализации через институты наставничества, тьюторства, формирование индивидуальных образовательных маршрутов, неформальное и информальное повышение профессионального мастерства педагога. Был сделан вывод об эффективности выездных проектных сессий с точки зрения установления более тесной профессиональной коммуникации между субъектами регионального сегмента единой федеральной системы, расширению сотрудничества с другими регионами России, в том числе педагогическими вузами этих регионов. Также отмечена заинтересованность и готовность участников проектных сессий к выработке проектных идей по конструктивному решению обозначенных проблем в условиях деловой игры, мозгового штурма и инновационного педагогического проектирования.

Ключевые слова: единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров; стратегическая сессия; МПГУ; наставничество, индивидуальный образовательный маршрут, молодой педагог, субъект РФ; деловая игра; анкетирование, проект, проектные решения

Для цитирования: Кудрявцева Д. А., Несмелова М. Л., Тарабукин И. М. Развитие регионального сегмента единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: поиск проектных решений // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 38–48.

Original article

DEVELOPMENT OF A REGIONAL SEGMENT OF THE UNIFIED FEDERAL SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHING EMPLOYEES AND MANAGEMENT STAFF: SEARCH FOR PROJECT SOLUTIONS

*Daria Alexandrovna Kudryavtseva*¹, *Marina Leonidovna Nesmelova*²✉,
*Ivan Mikhailovich Tarabukin*³

¹⁻³ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ da.kudryavtseva@mpgu.su

²✉ ml.nesmelova@mpgu.su

³ im.tarabukin@mpgu.su

Abstract. The article reflects the intermediate results of the implementation of the state task of MPGU on the implementation of measures aimed at the formation and maintenance of the functioning of a regional segment of the unified federal system of scientific and methodological support for teaching employees and management staff. During the survey, analysis of the regional situation and conducting field project sessions in eight subjects of the Russian Federation, the most relevant and similar problems of the regions were identified: fragmentation of subjects of a regional system of scientific and methodological support, organization of diagnostics of professional competencies, shortage of teaching staff and support for young teachers, support for teaching employees of general educational organizations with low educational results and small schools, weak implementation of a scientific component of the methodological support for teacher, as well as decrease in interest in traditional ways of improving the qualifications of teaching employees in favor of their individualization through the institutions of mentoring, tutoring, the formation of individual educational routes, informal and informal improvement of the professional skills of a teacher. The conclusion is made about the effectiveness of visiting project sessions in terms of establishing closer professional communication between the subjects of the regional segment of the Unified federal system, enhanced cooperation with other subjects of the Russian Federation, including pedagogical universities in these regions. Also, was noted the interest and willingness of project session participants to develop project ideas for a constructive solution to the identified problems. in business play, brainstorming and innovative instructional design.

Keywords: Unified federal system of scientific and methodological support for teaching employees and management staff; strategy session; MPGU; mentorship; individual educational route; young teacher; subject of the Russian Federation; business game; questionnaire, project, project solution

For citation: Kudryavtseva D. A., Nesmelova M. L., Tarabukin I. M. Development of a regional segment of the unified federal system of scientific and methodological support for teaching employees and management staff: search for project solutions // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 38–48.

Образование является базовой отраслью, формирующей кадровый потенциал страны. Подготовленные в системе педагогического образования специалисты призваны провести обновление российской системы общего образования в целях достижения национальных приоритетов развития.

Важным условием качественной подготовки и эффективной работы педагогических кадров является непрерывность образования от ранней профориентации (создания условий для проявления педагогической одаренности еще в школе), высокого качества подготовки в колледжах и вузах до эффективной системы постдипломного сопровождения, возможности постоянного профессионального роста и повышения педагогического мастерства.

Для достижения этих целей была сформирована и внедрена единая федеральная система научно-методического сопровождения кадров сферы образования (далее – ЕФС).

Важным этапом внедрения ЕФС стало создание структур федерального значения (научно-методических центров (далее – НМЦ) сопровождения педагогических работников) и регионального значения (центров непрерывного повышения педагогического мастерства (далее – ЦНППМ)). Работа этих центров позволила вывести методическую поддержку педагогов на новый уровень: оказывать не только систематическую практическую помощь педагогам по наиболее актуальным профессиональным дефицитам, но и научное сопровождение такой работы.

К концу 2022 г. по итогам первого этапа формирования ЕФС научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров стало очевидно, что в серьезном обновлении нуждается ее региональный сегмент [1, 2]. Здесь, на наш взгляд, наблюдаются две основные проблемы. Первая – отсутствие реального взаимодействия между его субъектами, которые формально обозначены в Положениях о региональных системах, прежде всего между институтами развития образования (далее – ИРО), институтами повышения квалификации (далее – ИПК) и вузами, задействованными в подготовке педагогических кадров, а также муниципальными методическими службами. Вторая проблема связана с решением новых государственных и общественных задач в области образования, региональных «вы-

зовов», ответа на которые в каждом отдельно взятом субъекте Российской Федерации пока не выработано.

Проведение в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации стратегических сессий по развитию регионального сегмента ЕФС во всех 89 субъектах Российской Федерации призвано решать эти проблемы, а также выявить как уникальные, так и типологически сходные региональные проблемы научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров и предложить разнообразные проектные идеи, которые могут быть использованы как в регионе, так и транслированы в другие субъекты РФ. Таким образом, формируется банк апробированных проектных решений наиболее актуальных региональных проблем и «вызовов» в сфере научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Особую значимость данной работе придает объявление 2023 г. Годом педагога и наставника, на открытии которого Президент России В. В. Путин отметил необходимость активного сотрудничества всех субъектов системы образования и необходимость непрерывного профессионального развития учителя: «... именно вместе, в открытом диалоге нам нужно искать наилучшие решения, направленные на повышение социального статуса педагогов, наставников, на формирование современных условий вашего труда, возможностей для обмена опытом» [9].

Целью данной статьи является описание опыта проведения выездных проектных сессий Московским педагогическим государственным университетом (далее – МПГУ) в регионах Российской Федерации и выявление наиболее значимых с точки зрения формирования и функционирования ЕФС «точек роста» и проблем, имеющих в данных регионах.

Материалы статьи основаны на анализе приоритетных направлений развития образования в России, нормативных документов системы образования, прежде всего обновленной в декабре 2022 г. Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – Концепция), а также психолого-педагогических работ в области организации деловых игр и педагогического проектирования.

МПГУ в период с марта по ноябрь 2023 г. проводит стратегические сессии по развитию ЕФС в восьми субъектах Российской Федерации: Республике Дагестан, Республике Ингушетия, Кабардино-Балкарской Республике, Карачаево-Черкесской Республике, Республике Северная Осетия – Алания, Чеченской Республике, Ставропольском крае и Калининградской области.

Планируя их проведение, содержательно мы опирались на наиболее актуальные направления и задачи, сформулированные в обновленной Концепции. Относительно региональных сегментов в ней выделены ключевые направления, и нами отобраны следующие задачи в соответствии с каждым направлением.

Направление 1. «Управление системой научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»:

- координация взаимодействия субъектов ЕФС федерального и регионального уровней;
- координация взаимодействия субъектов региональной системы научно-методического сопровождения (далее – РС НМС), деятельности региональных методистов;
- оценка эффективности РС НМС, отдельных субъектов.

Направление 2. «Непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров»:

- диагностика профессиональных компетенций;
- проектирование и сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного повышения профессионального мастерства;
- совершенствование качества образовательного контента программ ДПО, в том числе представляемых к включению в Федеральный реестр;
- активное сетевое взаимодействие между субъектами научно-методической деятельности, обеспечивающее синергетический эффект от объединения и использования ресурсов партнеров для разработки и внедрения инновационных моделей повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- внедрение системы наставничества педагогических работников, включая педагогических работников до 35 лет в первые три года работы.

Направление 3. «Содержательно-методическое обеспечение непрерывного профессионального (педагогического) образования»:

- связь между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой;

- вовлечение педагогических работников в экспертную деятельность;

- оказание методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами [7, с. 23–28].

В соответствии с этими направлениями рабочая группа МПГУ разработала анкету для участников Стратегических сессий. Анкетирование было организовано на платформе Академии Минпросвещения России «Опросникум», в нем приняли участие 462 человека из восьми субъектов РФ: из Республики Ингушетия – 38 чел.; Чеченской Республики – 77 чел.; Республики Дагестан – 109 чел.; Карачаево-Черкесской Республики – 40 чел.; Ставропольского края – 94 чел.; Кабардино-Балкарской Республики – 29 чел.; Республики Северная Осетия – Алания – 35 чел.; из Калининградской области – 40 чел.

Проведенный анализ мнений сотрудников региональных органов исполнительной власти, образовательных организаций общего и профессионального образования, а также участников региональных учебно-методических объединений и методических советов позволил выявить на уровне управленческого блока несколько общих характеристик формирования и развития региональных сегментов ЕФС на сегодняшний день.

Так, вопрос «Отметьте, какие субъекты единой федеральной системы регионального уровня входят в состав системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в вашем регионе» позволил определить организации дополнительного профессионального образования (ИРО, ИПК и ППРО), а также созданные на их базе ЦНППМ как основных участников функционирования регионального сегмента ЕФС (организации ДПО отметило в анкете 65% респондентов, ЦНММП – 60%). В меньшей степени представлены в научно-методическом сопровождении региональные учебно-методические объединения, профессиональные педагогические сообщества и методические советы (в зависимости от субъекта РФ их участие в работе ЕФС варьируется в диапазоне слабо-средневыраженного). Большинство респондентов не выделило региональные органы исполнительной власти, а также организации высшего

и среднего профессионального образования, осуществляющие подготовку педагогических кадров, как субъекты ЕФС регионального уровня, что говорит о недостаточном уровне участия данных структур в научно-методической работе с педагогическими работниками и управленческими кадрами.

Вопросы «Укажите формы и механизмы взаимодействия между имеющимися в вашем регионе субъектами научно-методической деятельности» и «Какие формы и механизмы взаимодействия между региональными субъектами научно-методической деятельности вы считаете наиболее эффективными?» позволили определить преимущественные формы и механизмы взаимодействия субъектов научно-методической деятельности, а также выделить наиболее эффективные из них, по мнению респондентов. Так, самые частые в реализации формы/механизмы: совместные форумы, конференции и проч. (82%), образовательные и просветительские мероприятия (72%) и диагностики профессиональных компетенций (60%) оцениваются респондентами как малоэффективные. В то же время высокую оценку эффективности респонденты отдают в недостаточной, с их точки зрения, степени распространенным механизмам – подготовке и внедрению единой информационной системы (28%), разработке и реализации ИОМ, программ стажировок и сетевых программ дополнительного профессионального образования (31%), инновационным проектам и площадкам (40%), что с учетом дифференции опрошенных по профессиональным категориям и привлечением мнения региональных специалистов и экспертов позволяет говорить о тенденции к индивидуализации в научно-методическом сопровождении.

Ответы на вопрос «Отметьте направления деятельности по методическому сопровождению педагогических работников и управленческих кадров, реализация которых в вашем регионе связана с наибольшими трудностями» позволили выявить несколько дефицитов – значительная доля респондентов (статистические значения по регионам в незначительной степени варьируются) выделяет как проблемы трансфер научных исследований в профессиональную практику педагогов (40%), сопровождение и поддержку педагогически одаренной молодежи (35%), диагностику и профилактику профессиональных дефицитов педагогов (33%),

построение и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов (далее ИОМ), развитие института наставничества, а также разработку модели непрерывного педагогического образования (соответственно по 30%).

На основе результатов оценки по шкале от 0 до 10 (где 0 – очень низкий, а 10 – максимально высокий) уровня эффективности сетевого взаимодействия субъектов научно-методической деятельности в регионе, были выявлены преимущественно низкие и средние показатели этого уровня: более 60% респондентов оценивают эффективность на средний балл и ниже, в зависимости от субъекта показатели варьируются в диапазоне от 55 до 80%. Схожие результаты получены и в ответах на вопрос «Оцените по шкале от 0 до 10 (где 0 – не эффективна, а 10 – максимально эффективна) эффективность функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» – 64% респондентов оценивают эффективность функционирования регионального сегмента ЕФС на низком/среднем уровне, самая частая оценка – «5» выбрана 20% опрошенных.

Результаты ответа на вопрос «Что, на ваш взгляд, может повысить эффективность функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и качество научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в вашем регионе?» коррелируются с тенденциями, отмеченными выше: респонденты выделяют необходимость внедрения ИОМ, разработку единого научно-методического пространства и цифровых ресурсов его сопровождения, потребность в реализации программ индивидуальных стажировок.

На уровне содержательного блока анкетирования имеется возможность обозначить особенности (преимущества и дефициты), свойственные именно субъектам Северо-Кавказского федерального округа (далее СКФО), что отражено как в схожести/аналогичности статистических данных по семи регионам, так и в отсутствии подобной тенденции в показателях, выявленных на основе работы с респондентами из Калининградской области.

Средний уровень был установлен по готовности педагогов СКФО к работе в дистанционном и смешанном форматах, а готовность к применению цифровых образовательных ресурсов

в образовательном процессе в большинстве регионах была определена как низкая и средняя (за исключением КБР, продемонстрировавшей высокие показатели по данной позиции). В то же время преподаватели Калининградской области по данным позициям были высоко оценены большинством опрошенных.

Низкую среднюю оценку поставили респонденты из СКФО готовности педагогов к реализации углубленного уровня образовательных программ, внедрению программ профильного обучения и предпрофессионального образования. Только в Республике Дагестан значительная доля опрошенных (около 35%) оценила положительно готовность преподавателей региона к подобной деятельности, положительные показатели прочих субъектов варьировали в диапазоне 10–20%, средние – 55–80%, низкие – 10–25%. В Калининградской области выявлены высокие показатели по аналогичному критерию.

Высоко оценивается респондентами всех регионов СКФО готовность преподавателей к воспитательной деятельности, ключевым звеном успеха которой является обращение к опыту традиционных и национальных систем воспитания, их модернизация и актуализация в современных условиях. Высокая оценка воспитательного потенциала педагогов Калининградской области, наоборот, объясняется респондентами обращением к инновационным практикам, ориентацией на современные образовательные тенденции.

Анкетирование позволило также определить некоторые аспекты функционирования субъектов ЕФС, по которым не проявлено никаких универсальных на региональном / федеральном уровне тенденций, а следовательно, требующие индивидуальной проработки на уровне каждого региона в отдельности. Например, средний уровень готовности преподавателей Чеченской Республики и Кабардино-Балкарской Республики к формированию функциональной грамотности; недостаточная степень готовности учителей Республики Северная Осетия – Алания к формированию «мягких навыков учащегося»; значительная дифференциация степени готовности региональных педагогов к работе по обновленным ФГОС и др.

При организации анкетирования были поставлены условия: участие в нем преимущественно управленческих работников, имеющих отношение к принятию решений в региональной

системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также представителей ее различных субъектов, для понимания возможностей и степени их взаимодействия. Эти же условия применялись и к формированию проектной команды для деловой игры в процессе выездной проектной сессии. Опыт показал, что эти группы не были идентичными, но в большей части состава пересекались. Это обеспечило и предварительное знакомство участников проектной команды с проблематикой обсуждаемых вопросов.

Для организации деловой игры в процессе выездной проектной сессии были подготовлены раздаточные материалы: «шпаргалка» с возможными идеями продуктов проектов и макет паспорта проекта.

Исходя из понимания процесса педагогического проектирования [4, 6, 8] и содержания деятельности по научно-методическому сопровождению педагогических кадров в регионах, а также рекомендаций федерального оператора ЕФС Академии Минпросвещения России, нами были предложены возможные идеи «продуктов» проектов, которые были сгруппированы по названным выше направлениям развития региональных сегментов ЕФС.

По направлению «Управление системой научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» предлагались концепции, критерии и индикаторы эффективности, мониторинги, формирование и организация деятельности регионального методического актива, а также дорожная карта. Вместе с тем считаем создание дорожной карты в качестве продукта проекта малоэффективным. Дорожная карта – это механизм, инструмент реализации проекта, а не его цель.

По направлению «Непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров» рекомендовались обновленные программы ДПО (в том числе в сетевой форме, с учетом профессиональных дефицитов и формирующихся вызовов и задач образования), конструктор индивидуальных образовательных маршрутов (в том числе неформальное образование), цифровая экосистема ДПО, процедуры диагностики компетенций, организация стажировок (в том числе на базе высокотехнологичной инфраструктуры, созданной в рамках национального

проекта «Образование»), система профилактики профессионального выгорания педагогических работников.

По направлению «Содержательно-методическое обеспечение непрерывного профессионального (педагогического) образования» рассматривались методические рекомендации (в том числе цифровые), региональный банк успешных педагогических и управленческих практик с возможностью их тиражирования в системе образования РФ, аннотированный каталог научно-методических разработок, инновационные проекты (площадки), научно-практические конференции, форумы.

Опыт показал, что данная «шпаргалка» в совокупности с представленными на открытии сессий командой МПГУ результатами анкетирования и анализом ситуации и предложениями по развитию системы научно-методического сопровождения педагогов, прозвучавшими в выступлениях представителей РОИВ и ИРО/ИПК, помогли участникам проектирования сориентироваться в предлагаемой деятельности.

Макет паспорта проекта, предложенный в ходе выездной проектной сессии, является типовым, выработанным в научной литературе по педагогическому проектированию [5, с. 134], макет был доработан в соответствии с поставленными перед нами задачами.

Процесс выработки в регионах проектных идей, актуальных в рамках поставленных выше задач, происходил в процессе деловой игры, которая строилась на психолого-педагогических принципах [3, 10, 11]. Деловая игра позволила смоделировать ситуацию принятия управленческих решений в процессе совместной деятельности (проектирования) и непрерывного диалога участников.

В ходе работы важно было решить две проблемы. Первая была связана с ролью МПГУ в организации и проведении стратегической сессии. Очень важно было выстроить отношения команды МПГУ и проектной команды региона как партнерские, сформировать понимание заинтересованности и взаимопомощи для решения общей задачи. Вторая проблема определялась необходимостью выстроить взаимоотношения внутри проектной группы региона. Для выдвигания, обоснования и обсуждения проектных идей формировались смешанные группы из представителей всех участников регионального сегмента ЕФС. Наблюдения за процессом проектирования показали, что многие

из них познакомились впервые, и это дало толчок к возникновению новых профессиональных связей. Важным условием эффективности работы группы, подтвержденным практикой проведения проектных сессий, стало участие в ней преимущественно представителей управленческих структур разного уровня, способных подняться над частными, тактическими вопросами до выработки именно стратегических идей развития и обладающих правом принятия ответственных решений.

В процессе деловых игр в регионах формулировались по несколько проектных идей, в ходе обсуждения которых использовались разработанные экспертами МПГУ критерии оценки:

- соответствие основным направлениям государственной политики в области образования;
- соответствие основным направлениям развития ЕФС в обновленной концепции;
- учет региональной специфики и направленность на устранение выявленных дефицитов;
- измеримость результата (количественные / качественные показатели);
- рациональное использование ресурсов регионального сегмента ЕФС;
- потенциал завершения реализации всего проекта (проектной линии) к 1 ноября 2023 г.;
- возможность тиражирования на другие регионы РФ.

Наибольшую трудность представлял процесс перехода от нескольких проектных идей к единой (путем объединения или выбора наиболее приоритетной), которая и должна быть реализована в регионе на данном этапе.

Приведем некоторые первые результаты выездных проектных сессий в восьми курируемых МПГУ регионах в соотношении с основными направлениями развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, обозначенными в Концепции.

Анкетирование и наблюдения в ходе выездных проектных сессий подтвердили изначальное предположение, что во всех регионах РФ отправной проблемной точкой в организации и развитии региональных сегментов ЕФС научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров является разобщенность ее субъектов, обозначенных лишь формально в Положениях о региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих

кадров (направление 1). Во всех регионах ведущую роль в системе играют ИРО/ИПК и созданные в их структуре ЦНППМ, в большинстве случаев они являются единственными акторами работы по научно-методическому сопровождению, остальные субъекты не принимают в ней участия. Выстраивание отношений ИРО/ИПК с другими субъектами не входит в их планы или сопровождается значительными трудностями. Например, университеты, как классические, так и педагогические, как правило, федерального подчинения, тогда как ИРО/ИПК подчиняется региональному министерству образования. Это создает значительные трудности, прежде всего организационные и финансовые, во взаимодействии в рамках решения поставленных задач. Поэтому актуальной задачей остается выстраивание реального взаимодействия этих субъектов регионального сегмента ЕФС.

В ходе деловых игр в регионах первоначально было выдвинуто более двадцати проектных идей. Анализ их перечня позволяет заключить, что ключевые проблемы, точки роста, характерные для всех регионов, лежат именно в сфере совершенствования и обновления подходов, технологий и форм непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров (направление 2).

Одной из общих проблем на сегодняшний день является диагностика профессиональных компетенций и выявление профессиональных дефицитов педагогов и управленческих кадров в образовании. Эта работа сейчас проводится региональными органами управления образованием, каждый регион должен самостоятельно разрабатывать контрольно-измерительные материалы и проводить соответствующие диагностические процедуры. В этой связи остро встает вопрос о создании качественных измерителей профессиональных компетенций в условиях недостатка квалифицированных специалистов в области педагогических измерений (тестологов) и финансирования этой деятельности.

Некоторые проектные идеи пересекались в разных регионах, что означает особую актуальность этих направлений работы региональных сегментов ЕФС. Например, в каждом регионе была обозначена задача по поддержке молодых педагогов, их входа, адаптации и удержания в профессии. Особенно остро проблема звучала в регионах, где отсутствуют педагоги-

ческие вузы. Другая общая задача – развитие и совершенствование института наставничества, в том числе создание нормативно-правовой базы для работы наставника, определение его статуса, выработка типовых инструкций и программ деятельности педагога-наставника и т. д. Во всех регионах актуальным остается вопрос о научной составляющей методической поддержки педагога, недостаточность или полное отсутствие программ, направленных на развитие научно-исследовательских компетенций педагога, формирование способности проводить и оформлять результаты педагогических исследований, отсутствие перспектив (возможностей) научного карьерного роста без выхода из системы общего образования. Для ряда регионов СКФО достаточно остро стоит проблема статуса и деятельности муниципальных методистов, их взаимодействия между собой и с ИРО/ИПК.

В процессе анкетирования и обсуждения с коллегами в регионах общей тенденцией развития ЕФС научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров выявилось мнение о необходимости сокращения или модернизации традиционных форм такого сопровождения: конференций, форумов, семинаров, массовых программ повышения квалификации. Более перспективной видится общая тенденция к индивидуализации такого сопровождения через институты наставничества, тьюторства, формирование ИОМ, неформальное и информальное повышение профессионального мастерства педагога.

Общей проблемой для всех восьми регионов является нехватка педагогических кадров (даже на фоне мер социальной поддержки, которые стараются использовать региональные власти). Это отчасти связано с тем, что в большинстве классических университетов (а именно они преобладают в указанных регионах) подготовка педагогов ведется далеко не по всем школьным предметам и педагогическим профессиям. Другим аспектом этой проблемы является низкий уровень подготовленности выпускников университетов в методическом и психолого-педагогическом плане к работе в школе. Коллеги из всех субъектов РФ обращали внимание на качество выпускников, их недостаточную готовность к реальной профессиональной деятельности, а в ряде случаев и низкую мотивацию.

Не менее значимым аспектом деятельности региональных сегментов ЕФС является и содержательно-методическое обеспечение непрерывного профессионального (педагогического) образования (направление 3), например в части оказания методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами и малокомплектным школам (для Северо-Кавказского федерального округа это значимая проблема в отношении отдаленных школ). В то же время усиление научной составляющей этой работы не является для большинства регионов (за исключением Калининградской области) первостепенной задачей ввиду наличия более актуальных практических проблем.

Таким образом, опыт взаимодействия МПГУ с курируемыми регионами выявил ряд существенных проблем в деятельности региональных сегментов ЕФС научно-методического сопровождения педагогических работников и управ-

ленческих кадров. Выездные проектные сессии показали свою эффективность с точки зрения установления более тесной профессиональной коммуникации между субъектами регионального сегмента ЕФС, расширения сотрудничества с другими регионами России, в том числе педагогическими вузами этих регионов, готовность и заинтересованность участников проектных сессий к выработке проектных идей по конструктивному решению обозначенных проблем в условиях деловой игры, мозгового штурма и инновационного педагогического проектирования.

Статья написана по промежуточным результатам выполнения МПГУ государственного задания «Реализация мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1191 от 28 декабря 2022 г.).

Список литературы

1. *Александрова Е. А.* Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6(117). С. 14–21. DOI 10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21.
2. *Вейдт В. П.* Научно-методическое сопровождение педагога: содержание и направления деятельности // Калининградский вестник образования. [Электронный ресурс]. 2022. № 3(15). С. 14–24. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (дата обращения: 08.07.2023).
3. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии игры // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
4. *Калинина Н. Н.* Стратегическая сессия как инновационная форма инициирования и планирования проектной работы в образовательной организации // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 17–24.
5. Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах: учеб. пособие / под ред. О. А. Шкляровой. М.: МПГУ, 2021. 384 с.
6. *Комиссарова Л. М., Янчевская К. А.* Стратегическая сессия как метод профессионального обучения // Вестник Алтайского гос. пед. ун-та. 2023. № 1(54). С. 21–27.
7. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г.) (с изменениями от 15 декабря 2022 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://apkpro.ru/upload/docs/efs/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%D1%82%2015.12.2022%20E2%84%96%20%D0%A0-303.pdf> (дата обращения: 8.07.2023).
8. *Савенкова Е. В., Шклярова О. А.* Проектный менеджмент в образовательной организации: учебно-метод. пособие. М.: МПГУ, 2019. 204 с.
9. *Путин В. В.* Речь на встрече с участниками пилотной образовательной программы «Школа наставника». 02.03.2023. [Электронный ресурс]. URL: http://static.kremlin.ru/media/events/video/ru/video_low/o2oUGzM5tlvaOGCTLbl3WuY4bstHOUcq.mp4 (дата обращения: 08.07.2023).

10. Щедровицкий П. Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушино: НЦБИ, 1987. 42 с.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

References

1. Aleksandrova E. A. Scientific and methodological support for teachers // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020. No. 6(117). S. 14–21. DOI 10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21.
2. Veidt V. P. Scientific and methodological support of the teacher: content and activities // Kaliningrad Bulletin of Education. 2022. No. 3(15). S. 14–24. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2022/30sntl2022/kvo302/> (data obrashcheniya: 08.07.2023).
3. Vygotsky L. S. Lectures on the psychology of the game // Questions of psychology. 1966. No. 6. S. 62–68.
4. Kalinina N. N. Strategic session as an innovative form of initiating and planning project work in an educational organization // School technology. 2019. No. 6. S. 17–24.
5. Team management as a management resource in educational systems: textbook / ed. O. A. Shklyarova. Moskva: MPGU, 2021. 384 s.
6. Komissarova L. M., Yanchevskaya K. A. Strategic session as a method of vocational training // Bulletin of the Altai State Pedagogical University. 2023. No. 1(54). S. 21–27.
7. The concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching employees and management staff (adopted by the Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 16, 2020) (as amended on December 15, 2022). URL: <https://apkpro.ru/upload/docs/efs/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%D1%82%2015.12.2022%20%E2%84%96%20%D0%A0-303.pdf> (data obrashcheniya: 08.07.2023).
8. Savenkova E. V., Shklyarova O. A. Project management in an educational organization: textbook. Moskva: MPGU, 2019. 204 s.
9. Putin V. V. Speech at a meeting with participants of the pilot educational program "Mentor's School". 2.03.2023. URL: http://static.kremlin.ru/media/events/video/ru/video_low/o2oUGzM5tlvaOGCTLbl3WyJ4bstHOucq.mp4 (data obrashcheniya: 08.07.2023).
10. Shchedrovitsky P. G. To the analysis of the topic of organizational and activity games. Pushchino: NTsBI, 1987. 42 s.
11. Elkonin D. B. Psychology of the game. Moskva: Pedagog, 1978. 304 s.

Статья поступила в редакцию 12.07.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 12.07.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Кудрявцева Дарья Александровна – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», проректор по дополнительному образованию

Несмелова Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры методики преподавания истории, заместитель директора Научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Тарабукин Иван Михайлович – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», ведущий специалист Научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Author information

Kudryavtseva Daria Alexandrovna – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Vice-Rector for Additional Education

Nesmelova Marina Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching History, Deputy Director of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Employees

Tarabukin Ivan Mikhailovich – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”, leading specialist of the Scientific and Methodological Center for Support of Teaching Employees



Научная статья
УДК 37

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

*Оксана Владимировна Гумерова^{1✉}, Константин Андреевич Калинин²,
Алевтина Валентиновна Репина³*

¹Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы, Уфа, Россия

²Набережночелнинский государственный педагогический университет,
Набережные Челны, Россия

³Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

^{1✉} gumerova_80@mail.ru

² filologkalinin@mail.ru

³ alyarepina@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты организации сетевого взаимодействия педагогических вузов в области научно-методического сопровождения педагогических работников. Особое значение эта проблема приобретает в условиях создания и функционирования в России единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, что требует от педагогических вузов выработки механизмов и определения ресурсов, позволяющих повысить эффективность поддержки учителей в совершенствовании их профессиональных компетенций. На основе опыта сетевого взаимодействия трех педагогических вузов в статье раскрываются основные направления, механизмы и ресурсы, позволяющие совместно осуществлять научно-методическую поддержку учителя сельской школы в рамках деятельности научно-методических центров, созданных на их базе. Важнейшим инструментом оказывается реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в сетевой форме и последующее посткурсовое сопровождение учителей на основе проектной модели. Такой подход позволяет не только совершенствовать профессиональную компетентность педагогов сельских школ, но и развивать потенциал самих педагогических вузов. Авторы полагают, что предложенный подход может оказаться полезным для других образовательных организаций, осуществляющих сетевое взаимодействие педагогических работников в формате сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: единая федеральная система научно-методического сопровождения, научно-методическое сопровождение, научно-методические центры, сетевое взаимодействие, сельская школа

Для цитирования: Гумерова О. В., Калинин К. А., Репина А. В. Сетевое взаимодействие педагогических вузов в области научно-методического сопровождения учителя сельской школы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 49–57.

Original article

NETWORK INTERACTION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE FIELD OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF A RURAL SCHOOL TEACHER

*Oksana Vladimirovna Gumerova^{1✉}, Konstantin Andreevich Kalinin²,
Alevtina Valentinovna Repina³*

¹ Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla, Ufa, Russia

² Naberezhnye Chelny state pedagogical university, Naberezhnye Chelny, Russia

³ Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

^{1✉} gumerova_80@mail.ru

² filologkalinin@mail.ru

³ alyarepina@mail.ru

Abstract. The article discusses the main aspects of the organization of network interaction of pedagogical universities in the field of scientific and methodological support of teaching staff. This problem is of particular importance in the context of the creation and functioning of a Unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel in Russia. This requires pedagogical universities to develop mechanisms and identify resources to increase the effectiveness of teacher support in improving their professional competencies. Based on the experience of network interaction of three pedagogical universities, the article reveals the main directions, mechanisms and resources that allow for joint scientific and methodological support of a rural school teacher within the framework of the activities of scientific and methodological centers established on their basis. The most important tool is the implementation of additional professional training programs in the online form and the subsequent post-course support of teachers based on the project model. This approach allows not only to improve the professional competence of teachers of rural schools, but also to develop the potential of pedagogical universities themselves. The authors believe that the proposed approach may be useful for other educational organizations that carry out network interaction of teaching staff in the format of network interaction.

Keywords: Unified federal system of scientific and methodological support, scientific and methodological support, scientific and methodological centers, network interaction, rural school

For citation: Gumerova O. V., Kalinin K. A., Repina A. V. Network interaction of pedagogical universities in the field of scientific and methodological support of a rural school teacher // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 49–57.

Введение. Создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (далее – ЕФС), с одной стороны, ставит перед педагогическими вузами ряд задач методологического характера, а с другой – открывает новые возможности для взаимодействия субъектов образовательной системы различных уровней. Особое значение в этом контексте при-

обретает сетевое взаимодействие педагогических вузов – субъектов федерального сегмента ЕФС – с целью сосредоточения научно-педагогических ресурсов для оказания эффективной поддержки педагогов.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Анализ исследований, посвященных теме сетевого взаимодействия (И. С. Алексанина, Н. С. Бугрова,

Ю. А. Бурдельная, А. В. Воронин, А. Л. Гапоненко [2], В. А. Грищук, О. В. Кайгородова, Л. И. Мухина, Т. М. Орлова, Р. В. Приходько [5], Э. И. Скоблева, С. В. Ткаченко, А. Н. Томазова, А. Г. Шепило и др.), показывает, что понятие «сетового взаимодействия» в педагогических исследованиях не имеет устойчивой традиции и создается для каждого отдельного случая. При этом все исследователи единодушны во мнении, что сетевая организация совместной деятельности оказывается наиболее эффективной для достижения поставленных целей в разных сферах деятельности, в частности в образовании.

Материалы и методы исследования. В основу сетевого взаимодействия положено понятие «сети» как особого типа совместной деятельности различных субъектов. Под «сетью» при осуществлении взаимодействия между ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (далее – БГПУ им. М. Акмуллы), ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (далее – НГПУ) и ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (далее – ЯГПУ им. К. Д. Ушинского) и научно-методических центров сопровождения педагогических работников, созданных на базе этих педагогических вузов, мы понимаем «развивающееся множество различных элементов, находящихся в различных взаимоотношениях и объединенных между собой различными типами связей» [6].

Возможность реализации образовательных программ в сетевой форме установлена частью 1 статьями 13 и 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10]. При этом при реализации дополнительных профессиональных программ возникают определенные проблемы. Ключевой проблемой является отсутствие четко проработанных механизмов реализации дополнительных профессиональных программ в сетевой форме.

При анализе документов, регламентирующих сетевое взаимодействие, реализацию дополнительных профессиональных программ в сетевой форме, нами были выявлены ряд проблем:

1. На практике не всегда разграничено представление о реализации программ в сетевой форме и сетевом взаимодействии.

2. Наблюдается ряд противоречий в области нормативного обеспечения реализации дополни-

тельных профессиональных программ в сетевой форме.

3. Не до конца отработан механизм финансирования реализации программ в сетевой форме в условиях бюджетного финансирования.

В рамках сетевого взаимодействия одним из объединяющих аспектов выступает единая цель. Например, объединяющей целью является сетевое взаимодействие в части разработки, реализации дополнительной профессиональной программы в сетевой форме и посткурсовое сопровождение сельских педагогических работников. В нашем случае объединяющей целью является единое направление деятельности «Научно-методическая поддержка учителей сельских школ» научно-методических центров сопровождения педагогических работников, созданных на базе БГПУ им. М. Акмуллы, НГПУ и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Потребность в реализации сетевого взаимодействия и программ в сетевой форме возникла между нашими организациями в связи с потребностью решать проблемы сельских школ совместно, так как более шестидесяти процентов школ в регионах расположены в сельских территориях. Без осуществления тесного взаимодействия научно-методических центров сопровождения педагогических работников, вероятно, было бы сложно разработать и реализовать дополнительную профессиональную программу в сетевой форме.

В рамках сетевого взаимодействия реализуется модель «Ресурсный центр». Такими ресурсными центрами стали кафедры вузов, образовательные организации – базовые школы, структурные подразделения институтов дополнительного профессионального образования. Таким ресурсным центром в рамках договора по реализации дополнительной профессиональной программы в сетевой форме выступил ЯГПУ им. К. Д. Ушинского как ресурсная организация.

В то же время в рамках сетевого взаимодействия вузов была реализована другая модель – «Модель проектов». Проекты стали составной частью дополнительной профессиональной программы, реализуемой в сетевой форме. Также сетевая программа стала составной частью региональных проектов. Примерами такой деятельности могут являться проект для сельских школ с низкими образовательными результатами, который был успешно реализован на базе БГПУ им. М. Акмуллы, и реализация сетевых обра-

зовательных проектов Республики Татарстан под руководством преподавателей НГПУ, представленных в рамках проектной сессии XI Международного открытого педагогического форума «Образование: реалии и перспективы».

Важнейшим условием реализации дополнительной профессиональной программы в сетевой форме является реализация совместно подготовленной педагогическими вузами программы на основании договора между организациями.

Проведенный анализ нормативных документов, научной литературы, позитивный опыт организации сетевого взаимодействия педагогических вузов в 2022–2023 гг. позволил выявить наиболее значимые его механизмы, которые позволяют успешно реализовывать профессиональную деятельность на качественно новом уровне. Опишем основные из них.

Результаты исследования. Первым шагом к сетевому взаимодействию трех педагогических вузов стало заключение в марте 2022 г. трехстороннего соглашения о сотрудничестве между БГПУ им. М. Акмуллы, НГПУ и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Это соглашение определило основные направления сотрудничества между созданными на базе педагогических вузов научно-методическими центрами сопровождения педагогических работников, реализующих направление «Научно-методическая поддержка учителя сельской школы», определенное Министерством просвещения России для вузов на основании конкурсного отбора в 2021 г. Для понимания механизмов взаимодействия была составлена дорожная карта, определившая возможности и зоны ответственности каждого из педагогических вузов.

Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (далее – ДПП ПК) педагогов в сетевой форме становится важнейшим инструментом сетевого взаимодействия педагогических вузов. Одновременное обучение педагогов нескольких субъектов страны позволяет, с одной стороны, выявить общие образовательные трудности, с которыми сталкиваются педагоги по всей стране. Это ставит перед педагогическими вузами новые задачи, открывает возможности для создания новых проектов, имеющих не надуманную проблематику, а предложенную непосредственными заказчиками – педагогами школ. С другой стороны, сетевое обучение педагогов из разных регионов страны позволяет выявить и особые

трудности, ставшие специфичными для отдельного субъекта. В этом случае обмен лучшими практиками их преодоления позволяет развивать компетентность педагогов с учетом выявленных в ходе обучения профессиональных дефицитов.

Совместная реализация ДПП ПК была апробирована в 2022 г. тремя педагогическими вузами (БГПУ им. М. Акмуллы, НГПУ и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского) в рамках сетевого взаимодействия в области научно-методической поддержки учителя сельской школы. Коллективом преподавателей трех вузов с привлечением КГАУ ДПО «Камчатский институт развития образования» была разработана ДПП ПК «Актуальные направления профессионального развития педагогических работников сельских школ», которая прошла экспертизу и была размещена в Федеральном реестре дополнительных профессиональных программ [1].

Назовем особенности указанной программы, составляющие ее уникальность. Во-первых, в качестве слушателей программы могут выступить различные категории педагогических работников сельских школ: руководитель образовательного учреждения, заместитель руководителя образовательного учреждения, учитель. При этом планируемые результаты обучения сформулированы для каждой категории отдельно с учетом профессиональных стандартов. Значимость такого подхода при разработке ДПП ПК для педагогов сельских школ обусловлена тем, что в названных условиях педагогическая роль обычно реализуется в полифункциональном формате, т. е. один и тот же педагог совмещает несколько функций. Это делает ДПП ПК универсальной и комплексно совершенствует профессиональные компетенции педагогического работника. Во-вторых, ДПП ПК имеет модульную структуру, содержащую инвариантную и вариативную части. К обязательной части относится освоение модуля «Приоритеты профессионального развития педагогов сельской школы». Остальные модули являются вариативными, их изучение определяется выбором слушателя: «Современные аспекты управления общеобразовательной организацией в сельской местности», «Цифровые и интернет-технологии в профессиональной деятельности сельского учителя», «Воспитательная деятельность в сельской школе», «Организация обучения в сельской школе», «Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога», «Использование современных образова-

тельных технологий в практике учителя сельской школы». Для освоения программы и получения удостоверения о повышении квалификации слушатель должен набрать в общей сумме 144 часа. Наконец, стоит отметить и индивидуализацию образовательного процесса, обусловленную тем, что траекторию обучения по ДПП ПК слушатель выбирает самостоятельно, и тем, что при освоении каждого модуля с ним в дистанционном формате работает тьютор-преподаватель из одного из педагогических вузов. Таким образом, слушатель получает возможность обучаться как бы в нескольких педагогических вузах одновременно, что расширяет возможности его профессионального развития.

Инструментом сетевого взаимодействия педагогических вузов являлось заключение договора о сетевой реализации ДПП ПК, который стал первым шагом для реализации такого рода опыта для названных педагогических вузов. В октябре – ноябре 2022 г. состоялась апробация программы, в рамках которой обучение прошли около 100 педагогов сельских школ из четырех субъектов Российской Федерации: Камчатского края, Республики Татарстан, Республики Башкортостан и Ярославской области. Позитивный опыт реализации ДПП ПК в сетевом формате позволяет признать такую форму работы одним из важнейших инструментов сетевого взаимодействия педагогических вузов.

Другим инструментом сетевого взаимодействия стало проведение совместной научно-исследовательской работы (далее – НИР) в области организации научно-методического сопровождения по работе с рисками низких образовательных результатов сельских школ, выполняемой в рамках реализации государственного задания БГПУ им. М. Акмуллы по теме «Разработка модели повышения качества образования для сельских школ с низкими образовательными результатами». В рамках заключенных договоров на выполнение НИР педагогические вузы-партнеры разрабатывали и реализовывали образовательные мероприятия по устранению и предотвращению рисков низких образовательных результатов в области низкой адаптивности учебного процесса и низкого уровня сформированности управленческих механизмов образовательной организации. Всего было проведено более 10 мероприятий в различном формате: методические семинары, вебинары, практические мастер-классы, проектные интенсивы. В апробации модели

приняли участие педагогические коллективы 21 сельской школы Российской Федерации, в том числе Республики Башкортостан, Республики Татарстан и Ярославской области. Также в рамках совместной деятельности была разработана ДПП ПК «Управление рисками в образовательной организации», обучение, по которой прошли управленческие команды 10 сельских школ из шести муниципальных районов Республики Башкортостан. По итогам совместной работы в издательстве БГПУ им. М. Акмуллы были выпущены методические рекомендации, подготовленные коллективами авторов НГПУ и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского [4; 9]. Данный инструмент сетевого взаимодействия, безусловно, можно назвать эффективным, поскольку 50% школ Республики Башкортостан, участвующих в данном проекте, смогли повысить качество образования и в 2023 г. были исключены из списка школ с низкими образовательными результатами.

Совместное проведение семинаров оказывается важным инструментом распространения и апробации профессионального опыта преподавателей педагогических вузов, а также средством значительного расширения возможностей для профессионального роста самих педагогов – участников семинара. Такой региональный практический семинар по теме «Индивидуализации обучения в условиях требований современного образовательного пространства сельской школы» был проведен на базе НГПУ в мае 2022 г. Спикерами семинара стали преподаватели ЯГПУ им. К. Д. Ушинского: профессор, доктор педагогических наук Л. В. Байбородова и доцент, кандидат педагогических наук Ю. Н. Сальникова. Семинар вызвал большой интерес у педагогов сельских школ, о чем свидетельствует количество и география его очных участников: 122 педагога из восьми муниципальных районов Республики Татарстан. Это говорит о востребованности подобного рода мероприятий для профессионального развития педагогических работников.

Одной из функций научно-методических центров, согласно методическим рекомендациям по их деятельности, выступает разработка и проведение экспертизы новых педагогических технологий и методических продуктов. И здесь сетевое взаимодействие педагогических вузов осуществляется в двух аспектах: экспертиза образовательных продуктов, разработанных субъектами регионального уровня ЕФС (центры непрерывного повышения профес-

сионального мастерства, институты развития образования, образовательные организации) и экспертиза образовательных продуктов, разработанных самими научно-методическими центрами как субъектами федерального уровня ЕФС. В рамках первого аспекта руководители научно-методических центров ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и БГПУ им. М. Акмуллы проводили экспертизу сетевых образовательных проектов педагогов Республики Татарстан, представленных на проектной сессии «Профессиональная роль учителя сельской школы». Второй аспект взаимодействия заключался в экспертизе дополнительных программ повышения квалификации и методических рекомендаций, разработанных сотрудниками вузов-партнеров. Считаем экспертизу и рецензирование одним из наиболее востребованных инструментов сетевого взаимодействия, требующим более активного внедрения в процесс научно-методического сопровождения субъектов ЕФС различного уровня.

Для организации эффективного сотрудничества педагогических вузов требуется и определение ключевых *ресурсов сетевого взаимодействия*. Опишем их на основании имеющегося опыта в области научно-методической поддержки учителя сельской школы. Ключевым ресурсом становятся сами научно-методические центры сопровождения педагогических работников в педагогических вузах, которые под патронатом Академии Минпросвещения России решают задачи выработки единых подходов к научно-методическому сопровождению педагогов в разных регионах Российской Федерации.

Другим ресурсом распространения результатов исследований являются научно-теоретические журналы педагогических вузов, в которых публикуются статьи по актуальным вопросам современной педагогики и образования. Научная публикация в сетевом взаимодействии позволяет распространять результаты научно-исследовательской работы и расширять зону взаимодействия педагогов. Результаты сетевого взаимодействия были отражены в публикациях следующих научно-теоретических журналов: «Вестник БГПУ им. М. Акмуллы», «Вестник НГПУ», «Педагогика сельской школы» (ЯГПУ).

Еще одним ресурсом сетевого взаимодействия можно обозначить научно-практические конференции, позволяющие тиражировать результаты совместных исследований на региональном, всероссийском и международном

уровнях. За прошедший период педагогическими вузами – участниками сетевого взаимодействия были организованы следующие площадки по обсуждению актуальных вопросов научно-методического сопровождения педагогов и обмена практическим опытом: всероссийская экспертная сессия «Управление качеством педагогического образования на основе выявления профессиональных дефицитов и построения индивидуальной образовательной траектории педагогических работников» в рамках Национального педагогического форума (Уфа, 2021), круглый стол «Актуальные вопросы научно-методического сопровождения педагогических работников» в рамках XI Международного открытого педагогического форума «Образование: реалии и перспективы» (Набережные Челны, 2022–2023), научно-практическая конференция «Трансфер образовательных технологий: развитие механизмов взаимодействия педагогической науки и образовательных практик» в рамках Международного форума «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль, 2023), Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в сельских территориях: опыт и направления развития» (Набережные Челны, 2022). Участие в данных мероприятиях представителей педагогического сообщества всех вузов-партнеров способствует формированию устойчивых научных связей, экспертного сообщества, а также координации взаимодействия участников сетевого сотрудничества.

Распространение инновационного опыта педагогов требует определенной базы, на которой он получит профессиональную оценку и будет оформлен для распространения и обсуждения педагогическим сообществом. Ресурсом для такой работы становятся инновационные площадки: региональная инновационная площадка Республики Татарстан на базе НГПУ по теме «Региональные практики реализации полифункциональной деятельности учителя сельской школы» (Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан от 26.12.2022 № под-2302/22), федеральная инновационная площадка на базе БГПУ им. М. Акмуллы по теме «Проектирование программно-методического сопровождения инноваций в сельской школе» (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 11.01.2023 № 29), инновационные площадки Российской академии обра-

зования, созданные на базе Центра РАО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Разработка новых цифровых продуктов требует создания платформ их апробации и размещения для использования педагогическими работниками. С этой целью в НГПУ реализуется научный (исследовательский) проект «Цифровой образовательный контент “Будущий учитель – ученику” для индивидуализации процесса обучения в сельской школе» (руководитель – методист ИДПО Е. М. Гимазова). Проект направлен на восполнение дефицита педагогов и получения доступного объяснения трудных тем учебных предметов через использование цифрового контента, а также раннее включение студентов педагогических вузов в практику работы с учащимися. Эффективность использования цифровых продуктов в образовательном процессе «напрямую зависит от уровня компетенций педагога в области владения цифровыми образовательными технологиями и методиками их эффективного использования в образовательном процессе. Для эффективной работы цифровой образовательной среды необходимо формирование и развитие цифровых компетенций учителей общеобразовательных организаций» [8]. На решение этой задачи направлен проект БГПУ им. М. Акмуллы «Исследование и разработка методических рекомендаций по применению современных цифровых и интернет-технологий

на примере сельских и малокомплектных школ в части обеспечения качественного образовательного процесса». Для определения профессиональных дефицитов педагогов в области цифровой грамотности «Центром трансфера образовательных технологий “Новая дидактика” ЯГПУ им. К. Д. Ушинского подготовлены кейс-тесты. Данные кейс-тесты доступны по подписке всем педагогам сельских школ. По итогам тестирования каждый педагог сможет определить свой уровень цифровой грамотности и выбрать для обучения электронный курс «Куратор электронного контента».

Обсуждение и заключение (выводы, авторский вклад). Опыт сетевого взаимодействия БГПУ им. М. Акмуллы, НГПУ и ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и научно-методических центров сопровождения педагогических работников, созданных на базе данных педагогических вузов показал, что такая форма организации совместной деятельности оказывается наиболее эффективной в условиях создания и функционирования ЕФС в Российской Федерации. Сетевое взаимодействие педагогических вузов требует выработки механизмов и определения ресурсов, позволяющих повысить эффективность поддержки учителей в совершенствовании их профессиональных компетенций.

Заявленный вклад авторов: все авторы внесли равноценный вклад в подготовку статьи.

Список источников

1. Актуальные направления профессионального развития педагогических работников сельских школ: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации / О. В. Тихомирова, Е. С. Чечина, И. Р. Тагариева, Ю. Н. Сальникова, Л. В. Байбородова, К. А. Калинин, И. В. Кудинов, О. В. Милостяк, А. Г. Мухаметшин. 2022. 37 с. URL: <https://dppo.arkpro.ru/bank/detail/6969> (дата обращения: 01.08.2023).
2. Гапоненко А. Л. Теория управления: учебник и практикум для вузов / А. Л. Гапоненко, М. В. Савельева. М.: Юрайт, 2023. 371 с.
3. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ: Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71075428/> (дата обращения: 01.08.2023).
4. Планирование деятельности педагогического коллектива по преодолению риска низкой адаптивности учебного процесса: метод. рекомендации / сост. К. А. Калинин, Е. С. Чечина, Е. М. Гимазова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2023. 32 с.
5. Приходько Р. В. Сетевая научно-производственная кооперация высших учебных заведений и промышленных предприятий // Экономика и экологический менеджмент. 2009. № 2. С. 34–43.

6. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: метод. рекомендации / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 312 с.
7. Репина А. В. Инновационная деятельность в условиях сетевого взаимодействия сельских образовательных организаций // Инновационная деятельность сельских образовательных организаций: результаты и перспективы развития: сб. ст. / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2018. С. 20.
8. Тагариева И. Р. Цифровые технологии в профессиональной деятельности сельского учителя // Педагогика сельской школы. 2022. № 3(13). С. 5–21.
9. Управление рисками неэффективности в школах с низкими образовательными результатами: метод. рекомендации / сост. В. В. Белкина, Л. В. Байбородова, О. В. Пополитова [и др.]. Уфа: Изд-во БГПУ, 2023. 219 с.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, с изменениями и дополнениями от 10 июля 2023 г. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 01.08.2023).

References

1. Aktual'nye napravleniya professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh rabotnikov sel'skih shkol: dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikatsii / O. V. Tihomirova, E. S. Chechina, I. R. Tagarieva, Yu. N. Sal'nikova, L. V. Bajborodova, K. A. Kalinin, I. V. Kudinov, O. V. Milostyak, A. G. Muhametshin. 2022. 37 s. URL: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/6969> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
2. Gaponenko A. L. Teoriya upravleniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov / A. L. Gaponenko, M. V. Savel'eva. Moskva: Yurajt, 2023. 371 s.
3. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii obrazovatel'noj deyatel'nosti s ispol'zovaniem setevykh form realizatsii obrazovatel'nykh programm / Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii ot 28 avgusta 2015 g. no. AK-2563/05. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71075428/> (data obrashcheniya: 01.08.2023).
4. Planirovanie deyatel'nosti pedagogicheskogo kollektiva po preodoleniyu riska nizkoj adaptivnosti uchebnogo processa: metodicheskie rekomendatsii / sost. K. A. Kalinin, E. S. Chechina, E. M. Gimazova. Ufa: Iz-vo BGPU, 2023. 32 s.
5. Prihod'ko R. V. Setevaya nauchno-proizvodstvennaya kooperatsiya vysshikh uchebnykh zavedenij i promyshlennykh predpriyatij // Ekonomika i ekologicheskij menedzhment. 2009. No. 2. S. 34–43.
6. Realizatsiya variativnykh modelej setevogo vzaimodejstviya obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya v ramkah organizatsii vneurochnoj deyatel'nosti: metodicheskie rekomendatsii / pod red. A. V. Zolotarevoj. Yaroslavl': Izd-vo YAGPU, 2011. 312 s.
7. Repina A. V. Innovatsionnaya deyatel'nost' v usloviyakh setevogo vzaimodejstviya sel'skih obrazovatel'nykh organizatsij // Innovatsionnaya deyatel'nost' sel'skih obrazovatel'nykh organizatsij: rezul'taty i perspektivy razvitiya: sbornik statej / pod. red. L. V. Bajborodovoj. Yaroslavl': Izd-vo YAGPU, 2018. S. 20.
8. Tagarieva I. R. Cifrovye tekhnologii v professional'noj deyatel'nosti sel'skogo uchitelya // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2022. No. 3(13). S. 5–21.
9. Upravlenie riskami neeffektivnosti v shkolah s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami: metodicheskie rekomendatsii / sost. V. V. Belkina, L. V. Bajborodova, O. V. Popolitova [i dr.]. Ufa: Izd-vo BGPU, 2023. 219 s.
10. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" ot 29 dekabrya 2012 g. no. 273-FZ, s izmeneniyami i dopolneniyami ot 10 iyulya 2023 g. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 01.08.2023).

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 08.08.2023; approved after reviewing on 11.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Гумерова Оксана Владимировна – кандидат биологических наук, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Калинин Константин Андреевич – кандидат филологических наук, Набережночелнинский государственный педагогический университет, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, заместитель директора по научно-методической работе ИДПО

Репина Алевтина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Author information

Gumerova Oksana Vladimirovna – candidate of biological sciences, Akmulla bashkir state pedagogical university, head of the Scientific and methodological center for support of pedagogical workers

Kalinin Konstantin Andreevich – candidate of philological sciences, Naberezhnye Chelny state pedagogical university, head of the Scientific and methodological center for support of pedagogical workers, deputy director for scientific and methodological work of IDPO

Repina Alevtina Valentinovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, head of the Scientific and methodological center for support of pedagogical workers



Научная статья
УДК 378

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Александр Михайлович Коротков¹, Марина Владимировна Николаева^{2✉}

^{1,2} Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия

¹ korotkov@vspu.ru

^{2✉} nikolaeva-m1@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы научно-методического сопровождения процесса взаимодействия вуза и региональной системы образования. Актуальность исследуемой проблемы связана с тем, что взаимодействие педагогического вуза и субъектов региональной системы образования является важным и необходимым условием обеспечения непрерывного педагогического образования педагогических работников и управленческих кадров. В статье рассмотрен опыт взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования в Волгоградской области, описаны методологические и нормативные основы данного взаимодействия. В условиях реализации Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров есть необходимость в оптимизации взаимодействия субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов и их управленческой поддержки на региональном уровне. Ведущими методами в исследовании данной проблемы явились анализ и обобщение педагогического опыта, контент-анализ массива данных: дорожные карты, проекты, образовательные программы дополнительного профессионального педагогического образования, фонды оценочных средств профессиональных дефицитов учителей, отчеты мониторингов, которые позволили выявить противоречия в научно-методическом сопровождении педагогических работников и управленческих кадров в региональной системе образования. Отмечается, что организация взаимодействия разных субъектов системы научно-методического сопровождения в регионе возможна не только в рамках отдельных мероприятий, но и в процессе совместного создания управленческих проектов, методических, учебно-педагогических продуктов с целью педагогической поддержки, адресной профессиональной помощи педагогам. Предложена стратегия взаимодействия педагогического вуза и субъектов региональной системы образования, заключающаяся в использовании возможностей проектной деятельности и дистанционных образовательных технологий. Представленные результаты исследования позволяют сделать вывод, что создание условий для совместной работы представителей вуза и субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в ходе создания управленческих проектов, в том числе и в дистанционном формате (в рамках онлайн-курса) способствует профилактике и преодолению дефицитов в организационно-педагогическом и научно-методическом сопровождении педагогических работников и управленческих кадров в регионе.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение процесса взаимодействия вуза и региональной системы образования, функции научно-методического сопровождения педагогов, субъекты системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, научно-методический центр сопровождения педагогических работников, управленческий проект

Финансирование: работа выполнена в рамках государственного задания по теме НИР «Методика программного управления взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 1023012300063-3).

Для цитирования: Коротков А. М., Николаева М. В. Научно-методическое сопровождение взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 58–69.

Original article

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE INTERACTION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND THE REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM

Alexander Mikhailovich Korotkov¹, Marina Vladimirovna Nikolaeva^{2✉}

^{1,2} Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia

¹ korotkov@vspu.ru

^{2✉} nikolaeva-m1@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues of scientific and methodological support of the process of interaction between the university and the regional education system. The relevance of the problem under study is due to the fact that the interaction of a pedagogical university and subjects of the regional education system is an important and necessary condition for ensuring continuous pedagogical education of teachers and managers. The article considers the experience of interaction between a pedagogical university and the regional education system in the Volgograd region, describes the methodological and regulatory framework for this interaction. In the context of the implementation of the Concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel, there is a need to optimize the interaction between the subjects of the system of scientific and methodological support for teachers and their managerial support at the regional level. The leading methods in the study of this problem were the analysis and generalization of pedagogical experience, content analysis of the data array: road maps, projects, educational programs of additional professional pedagogical education, funds for evaluating teachers' professional deficits, monitoring reports, which made it possible to identify contradictions in the scientific and methodological support teaching staff and management personnel in the regional education system. It is noted that the organization of interaction between different subjects of the system of scientific and methodological support in the region is possible not only within the framework of individual events, but also in the process of joint creation of management projects, methodological, educational and pedagogical products for the purpose of pedagogical support, targeted professional assistance to teachers. A strategy of interaction between a pedagogical university and subjects of the regional education system is proposed, which consists in using the possibilities of project activities and distance learning technologies. The presented results of the study allow us to conclude that the creation of conditions for joint work of representatives of the university and subjects of the regional system of scientific and methodological support for teachers and managers in the course of creating management projects, including in a remote format (within the online course) contributes to prevention and overcoming of deficits in organizational-pedagogical and scientific-methodological support of teaching staff and managerial staff in the region.

Keywords: scientific and methodological support of the process of interaction between the university and the regional education system, functions of scientific and methodological support for teachers, subjects of the system of scientific and methodological support for teachers and management personnel, scientific and methodological support center for teachers, management project

Financing: the work was carried out within the framework of the state task on the topic “Methodology of program management of interaction between a pedagogical university and a regional education system” (registration number 1023012300063-3).

For citation: Korotkov A. M., Nikolaeva M. V. Scientific and methodological support of the interaction of the pedagogical university and the regional educational system // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 58–69.

Введение. Привлечение вуза к развитию региональной системы образования объясняется необходимостью модернизации системы научно-методического сопровождения педагогов образовательных организаций, формирования кадрового резерва конкурентоспособных работников образования в регионе, создания условий для их личностно-профессионального развития. Профилактика, преодоление профессиональных дефицитов педагогов, реализация положений федеральных государственных образовательных стандартов, проектирование инновационных педагогических практик требует просвещения, педагогической поддержки учителей и управленческих кадров с позиций современных научных подходов [7].

Потенциал научных школ, методических кафедр вуза является ресурсом сопровождения личностно-профессионального развития педагогов региона в системе непрерывного педагогического образования. Педагогическими вузами апробированы и применяются различные по формату, ресурсности и эффективности механизмы и инструменты научно-методического сопровождения педагогов [5].

Базисную правовую основу модернизации взаимодействия организаций высшего образования и региональных субъектов образования составляют такие документы, как национальный проект «Образование» (федеральный проект «Современная школа»), Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.

Анализ данных документов, показал, что в функционировании действующей системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионах Российской Федерации имеются противоречия:

- между потребностью в единой развивающейся системе научно-методического сопрово-

ждения педагогических работников и управленческих кадров и разновекторностью программ и действий разных субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов в ее реализации;

- между темпом обновления содержания и инфраструктуры профессиональной подготовки и последипломного сопровождения педагогов и темпом обновления общего образования;

- между необходимостью формирования профессиональных компетенций у педагогов, обладающих разным по глубине и диапазону педагогическим опытом и отсутствием персонализированного подхода к научно-методическому сопровождению их на последипломном этапе личностно-профессионального развития.

Указанные противоречия обуславливают центральную *проблему* функционирования системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе: поиск средств, организационных и правовых механизмов, инновационных форматов оптимизации взаимодействия субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов и их управленческой поддержки при ведущей роли педагогического вуза.

Цель исследования: апробация форм научно-методического сопровождения процесса взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования.

Объект исследования: региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Предмет исследования: формы научно-методического сопровождения процесса взаимодействия педагогического вуза и субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе.

В научных исследованиях проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога в системе непрерывного педагогического образования представлена широким спектром работ.

Вопросы профессионального развития педагога исследовались В. И. Блиновым, Г. С. Вершловским, А. А. Деркачем, С. И. Змеевым, И. А. Зимней, Г. С. Сухобской, Н. К. Сергеевым, В. В. Сериковым, В. А. Слостениным.

Богатство научно-методического сопровождения педагога заключается в большом и разнообразном количестве функций, которое оно выполняет. На основе анализа работ ученых (Беркалиев Т. Н., Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П., Мишина А. П., Кочеткова Т. В.) среди функций научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога разными субъектами региональной системы научно-методического сопровождения можно выделить следующие:

- обучающая функция, которая нацелена на овладение профессиональными компетенциями в процессе дополнительного профессионального образования;
- консультационная функция ориентирована на оказание адресной помощи педагогу по поводу конкретной проблемы в профессиональной деятельности;
- диагностическая функция направлена на выявление личностных и профессиональных дефицитов в работе педагога;
- психотерапевтическая функция помогает педагогу в преодолении различного вида барьеров, которые препятствуют успешному личностно-профессиональному развитию;
- коррекционная функция направлена на внесение изменений в профессиональную деятельность, на исправление допущенных ошибок;
- адаптационная функция обеспечивает согласование ожиданий и возможностей работника с требованиями профессиональной среды и изменяющимися условиями трудовой деятельности;
- информационная функция способствует предъявлению педагогам нужной информации по основным направлениям развития образования;
- направляющая функция помогает выявлению, изучению и оценке результативности педагогического опыта, оказание поддержки педагогам и руководителям в инновационной деятельности.

При изучении современных исследований по педагогическим наукам, выяснилось, что за последнее время значительно расширились исследования в области научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога, предлагающие различные модели, фор-

мы поддержки педагогов с целью формирования у них компетенций, обеспечивающих достижение образовательных результатов школьниками [1, 2, 3, 6]. Вместе с тем существующие исследования не дают исчерпывающего ответа на вопрос, каковы условия, формы взаимодействия разных субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров для совершенствования персонализированной поддержки педагогам, оптимизации деятельности методических служб, руководящих кадров.

Педагогический вуз является одним из субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе. Важно определить формы научно-методического сопровождения самого процесса взаимодействия вуза и субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Под научно-методическим сопровождением процесса взаимодействия вуза и субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров мы понимаем процесс диагностики, определения проблемного поля деятельности субъектов региональной системы научно-методического сопровождения и реализации на его основе консультативной и иного вида помощи; сотрудничество между субъектами системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров; развитие творческой активности, формирование ценностных ориентиров и самореализация представителей субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов; системный инструментарий организации взаимодействия в образовательном пространстве региона между его участниками.

Методология исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили методологические подходы (аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный).

Аксиологический подход (Гордиенко О. В., Соколова А. А., Симонова А. А., Лубков А. В., Братусь Б. С., Узнадзе Д. Н. и др.) раскрывает процессы целенаправленного формирования у педагогических работников и управленческих кадров базовых ценностных убеждений и обуславливает осознание и присвоение педагогических ценностей-целей, ценностей-средств в ходе совместной

деятельности субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов. Система ценностей определяет содержание основных направлений, форм научно-методического сопровождения процесса взаимодействия вуза и региональной системы образования.

Компетентностный подход (Зимняя И.А., Сериков В. В., Хуторской А. В. и др.) позволяет в процессе взаимодействия вуза и субъектов региональной системы образования проектировать такие формы научно-методического сопровождения данного процесса, которые способствуют овладению педагогическими работниками и управленческими кадрами профессиональными компетенциями согласно требованиям науки и педагогической практики.

Системно-деятельностный подход (Леонтьев А. А., Эльконин Д. Б., Давыдов В. В., Марголис А. А. и др.) выступает методологической основой научно-методического сопровождения процесса взаимодействия вуза и субъектов региональной системы образования и позволяет понять, что научно-методическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров – это не набор отдельных мероприятий, это сложный вид деятельности, предполагающий согласованность деятельности субъектов региональной системы образования при ведущей роли вуза.

Методы исследования. Теоретические: анализ и обобщение педагогического опыта реализации функций научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогических работников управленческих кадров, форм взаимодействия вуза и субъектов региональной системы образования; эмпирические: контент-анализ массива данных: дорожные карты, проекты, программы дополнительного профессионального образования, фонды оценочных средств профессиональных дефицитов, отчеты мониторингов.

Результаты исследования. Первым этапом исследования было изучение опыта взаимодействия Волгоградского государственного социально-педагогического университета и субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе.

В Волгоградской области более 30 лет действует Волгоградский университетский комплекс. Данный комплекс включает взаимодействие следующих субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических

работников и управленческих кадров: Комитет образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, педагогические и профильные колледжи Волгоградской области, региональные учебно-методические объединения, методические советы, региональные профессиональные педагогические сообщества.

Одним из субъектов Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров является научно-методический центр сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Такие структуры созданы при двадцати одном вузе Российской Федерации. Эти центры отражают федеральный уровень Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, но играют определенную роль в совершенствовании региональной системы научно-методического сопровождения педагогов. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в 2021 г. создан такой центр.

Направления взаимодействия центра с региональной системой научно-методического сопровождения таковы:

- проведение прикладных исследований образовательных систем;
- разработка подходов к совершенствованию региональной системы научно-методического сопровождения педагогов с учетом специфики региона;
- выявление инновационных педагогических и методических инициатив в теории и практике образования и их адаптация в практическую деятельность педагогов;
- разработка и реализация (в том числе в сетевой форме) образовательных программ дополнительного профессионального педагогического образования;
- обеспечение проведения экспертизы образовательных программ дополнительного профессионального педагогического образования для включения их в Федеральный реестр.

Нормативное сопровождение взаимодействия вуза и субъектов системы научно-мето-

дического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе обеспечивается на основе ряда документов (соглашений, дорожных карт, договоров о сотрудничестве). Так, например, организация сотрудничества с конкретными образовательными организациями осуществляется по следующим направлениям: онлайн-сопровождение деятельности психолого-педагогических классов, руководство региональными инновационными площадками, совместные конференции, семинары, форумы, выезды специалистов, методистов университета в муниципалитеты, целевое обучение, обеспечение прохождения педагогических практик в «родных школах», сопровождение молодых педагогов.

В рамках взаимодействия субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе решаются следующие основные задачи:

1) повышение уровня обеспеченности педагогическими кадрами региональной системы общего образования;

2) модернизация системы подготовки педагогических кадров для региональной системы образования;

3) непрерывное профессиональное образование и личностно-профессиональное развитие педагогических работников.

При решении задачи повышения уровня обеспеченности педагогическими кадрами региональной системы общего образования реализуются следующие направления: мониторинг кадровой потребности общеобразовательных организаций, реализация механизмов целевого обучения подготовки педагогических кадров, участие в федеральной программе «Земский учитель», трудоустройство студентов старших курсов. В процессе решения задачи модернизации системы подготовки педагогических кадров для региональной системы образования реализуются следующие направления: организация профориентационной работы (создание психолого-педагогических классов), создание системы выявления педагогически одаренных школьников (конкурсы, форумы, олимпиады), включение работодателей в процесс разработки подходов и требований к подготовке специалистов, организация вариативных форм практической подготовки будущих учителей (базовые школы, сетевое взаимодействие в рамках изучения учебных дисциплин). При решении задач непрерывного профессионального образо-

вания и личностно-профессионального развития педагогов, реализуются следующие направления: совместные мероприятия (конференции, форумы, конкурсы профессионального мастерства), совместная разработка и экспертиза образовательных программ дополнительного профессионального педагогического образования, совместная разработка учебно-методических комплексов, научно-методических материалов, участие в оценке качества общего и педагогического образования, научно-методическое сопровождение педагогов с использованием ресурса научных исследований кафедр, лабораторий, центров университета по актуальным проблемам общего образования (вебинары, онлайн-курсы), повышение квалификации учителей, в том числе школ, оснащенных современным оборудованием и средствами обучения на базе Технопарка и Педагогического «Кванториума». В Волгоградском регионе развивается институт педагогического наставничества и профессионально-педагогических сообществ: клуб учителей-победителей профессиональных конкурсов, клуб молодых педагогов, сообщество региональных инновационных площадок и др. Единое научно-методическое и научно-исследовательское пространство обеспечивается в рамках деятельности Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования.

Рассмотренные выше направления взаимодействия вуза и субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в большей степени отражают традиционные, «горизонтальные» связи субъектов системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В связи с этим вторым этапом исследования было апробирование форм взаимодействия вуза и субъектов научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в регионе согласно подходам и положениям Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Одной из форм такого взаимодействия явилось создание проекта «Непрерывная подготовка педагогических кадров в последипломный период» с целью модернизации системы научно-методического сопровождения педагогов в последипломный период и их управленческой поддержки

в регионе в условиях взаимодействия субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В качестве среды проектной деятельности планировалась оптимизация взаимодействия научно-методического центра сопровождения педагогических работников (созданного на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета) с Волгоградской государственной академией последипломного образования и с организациями Волгоградской области, осуществляющими научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности школ. Такое взаимодействие проектировалось прежде всего по направлениям деятельности научно-методического центра сопровождения педагогических работников: «Модели и технологии обучения в цифровой среде», «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования», «Развитие школьных воспитательных систем» [8].

В рамках проекта решаются следующие задачи:

1) активизация и координация взаимодействия научно-методического центра сопровождения педагогических работников Волгоградского государственного социально-педагогического университета и Волгоградской государственной академии последипломного образования по ведущим направлениям сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (цифровая среда, инклюзивное образование, воспитание);

2) оптимизация кооперации и коммуникации Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов с научно-методическим центром сопровождения педагогических работников и структурными подразделениями (кафедрами, лабораториями, центрами) Волгоградской государственной академии последипломного образования по модернизации научно-методического сопровождения педагогов региона;

3) инициация и организация совместных событий в рамках обновляющейся системы научно-методического сопровождения педагогов региона;

4) проведение научных исследований актуальных проблем модернизации системы научно-методического сопровождения педагогов и создание практико-ориентированных разработок для образовательных организаций.

Решение данных задач осуществляется через тиражирование эффективных образовательных практик, создаваемых опытными учителями-наставниками, в том числе входящими в региональный методический актив, а также трансфер научных достижений и передовых технологий в региональную инфраструктуру по вопросам повышения качества образования, совершенствования методики обучения и подготовки педагогических работников.

Так, по направлению «Модели и технологии обучения в цифровой среде» тиражируются эффективные образовательные практики, созданные членами регионального методического актива, которые оказываются полезными наставникам, поддерживающим молодых учителей с профессиональными дефицитами в сфере технологий обучения в цифровой среде.

По направлению «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования» апробируются варианты практико-ориентированного, командного, индивидуального научно-методического сопровождения педагогов инклюзивной практики. Выявляются группы профессиональных затруднений у педагогических работников в организации инклюзивного образования детей. Исследуются уровневые характеристики сформированности профессиональных компетенций у инклюзивных педагогов.

По направлению «Развитие школьных воспитательных систем» формы научно-методического сопровождения нацелены на педагогов, работающих с учащимися педагогических классов в регионе. В связи с этим выявлены и транслируются лучшие практики организации педагогических классов. Содержание наставничества в рамках данного направления включает разработку и апробацию модели формирования социальной грамотности обучающихся в условиях развития информационно-образовательной среды. С целью поддержки учителей в духовно-нравственном и патриотическом воспитании обучающихся как граждан России созданы и предлагаются работникам образования региона видео- и мультимедиа-материалы, а также актуальная цифровая и виртуальная просветительская продукция, отражающая традиционные российские духовно-нравственные ценности. Данные материалы рассказывают об истории России и достижениях в науке, культуре, экономике, о борьбе с искажениями и односторонним освещением исторических фактов и событий.

Наставнические практики научно-методического центра сопровождения педагогических работников поддерживает взаимодействие с педагогическими вузами Российской Федерации, региональными органами управления образованием и образовательными организациями из различных российских регионов.

Одной из форм научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в рамках взаимодействия вуза и региональной системы образования стало научно-методическое сопровождение Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом проектной деятельности представителей разных субъектов региональных систем научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров. Данное сопровождение педагогов в регионах осуществлялось в рамках организации стратегических сессий в целях обеспечения функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Организация проведения стратегических сессий осуществлялось с участием представителей региональных органов исполнительной власти, научно-методических центров, региональных институтов развития образования, институтов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, вузов по вопросам взаимодействия субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров федерального и регионального уровней. Программа стратегической сессии включает: общее установочное онлайн-мероприятие со всеми закрепленными субъектами Российской Федерации; очные выездные проектные сессии в каждый закрепленный субъект Российской Федерации; итоговую презентацию результатов сессионного проектирования со всеми закрепленными субъектами Российской Федерации; постсессионное сопровождение результатов проектирования каждого закрепленного субъекта Российской Федерации. Командой Волгоградского государственного социально-педагогического университета был разработан и реализован онлайн-формат научно-методического сопровождения субъектов региональных систем научно-ме-

тодического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. С целью вовлечения педагогов в содержательное пространство Концепции создания единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров и актуализации знаний и умений создавать управленческий проект был разработан онлайн-курс «Менеджмент в общем образовании». Содержание курса включает два раздела. В первом разделе слушатели изучали нормативные документы, определяющие функционирование системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, знакомились с положениями региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Во втором разделе курса слушатели-участники стратегических сессий в регионах актуализировали свои знания об управленческом проекте и имели возможность все вместе разработать проектную идею и конкретные компоненты проекта, направленного на совершенствование системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в регионе. Особенностью курса являлось то, что участники стратегических сессий на этапе подготовки к очному этапу сессий осознали основные положения, направления Концепции создания единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, овладели основами создания управленческого проекта и были готовы презентовать, обсуждать разработанный проект. Темы проектов отражали проблемное пространство в региональной системе научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: «Управление деятельностью муниципальных методических служб в условиях развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Волгоградской области (далее – РС НМС)», «Научно-методическое сопровождение молодых педагогов в системе общего образования», «Методическое обеспечение организации и проведения стажировок педагогических работников и управленческих кадров», «РМА – ресурс развития системы образования (Сетевое взаимодействие субъектов РС НМС по развитию регионального методического актива как ре-

гионального общественно-профессионального сообщества и эффективного ресурса оперативного методического реагирования на профессиональные затруднения педагогов)» и др.

Важно отметить, что сопровождение участников стратегических сессий в регионах со стороны вуза в рамках онлайн-курса осуществлялось через интерактивные лекции, практикоориентированные задания, направленные на самооценку и самоконтроль. Одной из задач онлайн-курса было создание условия для взаимодействия представителей разных субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров с целью обсуждения дефицитов в области управления, непрерывного повышения профессионального мастерства, содержательно-методического сопровождения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров в рамках системы научно-методического сопровождения в регионе. Выявление наименее эффективных решаемых в регионе стратегических задач научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров (интеграция процессов и результатов деятельности различных субъектов региональной системы образования в рамках единого научно-методического пространства непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров, синхронизация критериев и показателей эффективности деятельности различных субъектов региональной системы образования в рамках единого научно-методического пространства непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров, внедрение процедур и инструментов оценки эффективности деятельности различных субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогов, цифровизация образовательных технологий, развитие системы адресного научно-методического сопровождения субъектов научно-методической деятельности в рамках ключевых процессов непрерывного повышения профессионального мастерства, в том числе способствующего устранению профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров, выявленных на основе диагностики их профессиональных компетенций и др.) в ходе групповой работы в рамках курса позволило

определить проектную идею и разработать целевые показатели, дорожную карту мероприятий, формы контроля и оценки эффективности осуществляемой деятельности.

Ключевыми принципами дистанционного взаимодействия вуза и субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров являются:

1) принцип открытости, предполагающий преодоление замкнутого педагогического взаимодействия представителей субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, активную коммуникацию в ходе создания проекта, возможность и доступность контроля и оказания педагогической поддержки участникам проектной деятельности со стороны университета. Данный принцип обеспечивает взаимный обмен информацией и равные права ее использования, прямоту и «честность» всех субъектов региональной системы научно-методического сопровождения;

2) принцип доступности, позволяющий каждому участнику взаимодействия, с одной стороны, действовать самостоятельно в индивидуальном режиме и удобном графике, с другой стороны, обеспечивающий неограниченный доступ к образовательному контенту курса и учебно-методическое сопровождение слушателей со стороны университета;

3) принцип ответственности, проявляющийся в осуществлении формального и неформального контроля за ходом деятельности всех субъектов проектной деятельности с целью своевременного корректирующего вмешательства;

4) принцип совместности (аналог дидактического принципа интерактивности), требующего построение дистанционного взаимодействия на основе активной многосторонней коммуникации (реальной и сетевой) между слушателями и представителями вуза, между руководителем проекта и его исполнителями;

5) принцип автономности, который фокусируется на самостоятельной учебно-профессиональной деятельности слушателей в цифровой образовательной среде и предполагает возможность педагога самостоятельно выбрать стратегию, темп, способы выполнения заданий курса; позволяет авторам курса со стороны вуза отслеживать персональные показатели развития и образовательные результаты слушателя [4, 9].

Дискуссионные вопросы и выводы.

Описанные выше формы научно-методического сопровождения взаимодействия вуза и региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров задают потребность в создании следующих необходимых и достаточных условий продуктивного взаимодействия субъектов единой федеральной системы и региональной системы научно-методического сопровождения:

- реализация научно-методического сопровождения взаимодействия вуза и региональной системы образования как объединение в единое целое субъектов единой федеральной и региональной систем образования с целью обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров, их личностно-профессионального развития и совершенствования компетентностей по достижению нового качества общего образования;

- модернизация системы научно-методического сопровождения – обновление действующей системы научно-методического сопровождения посредством введения в нее новых содержательно-целевых и технологических параметров на основе федеральных концептуальных идей и эффективного регионального опыта сопровождения педагогических работников и управленческих кадров;

- организация научно-методических событий, обеспечивающих выявление профессиональных дефицитов и сопровождение педагогов на индивидуальных маршрутах их преодоления: диагностика, адресная помощь, методическая поддержка, консультирование, организация стажировок; трансфер эффективного опыта, мотивация к успешности педагогической деятельности: проведение конкурсов профессионального мастерства педагогов, вовлечение их в профессиональные сообщества в структуре

системы научно-методического сопровождения педагогов, проведение конференций, семинаров, мастер-классов, вебинаров, телемостов и других сопровождающих и стимулирующих событий;

- взаимодействие субъектов системы научно-методического сопровождения педагогов в рамках инфраструктур региональной и муниципальных систем образования, нацеленных на исследование моделей, обобщение опыта и создание новых практик повышения качества общего образования;

- разработка онлайн-курсов научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, обеспечивающих овладение профессиональными компетенциями и опытом взаимодействия между разными субъектами образования (педагогами, методистами, управленцами и др.);

- разработка форм дистанционного взаимодействия представителей региональных органов исполнительной власти, научно-методических центров, региональных институтов развития образования, центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, вузов по вопросам взаимодействия субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров федерального и регионального уровней с целью создания продуктов научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в системе непрерывного педагогического образования (управленческих проектов, образовательных программ дополнительного профессионального педагогического образования, учебно-методического комплекса, методических рекомендаций, сценария мероприятия, положения о конкурсе профессионального мастерства, дорожных карт и т. д.).

Список источников

1. Алексеева Г. И., Михалева О. И. Региональная система научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов: проблемы и пути развития // Глобальный научный потенциал. 2023. № 4(145). С. 12–16.
2. Давлятшина О. В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 2. С. 20–35.
3. Зотова С. С., Сафонова Т. В., Чиговская-Назарова Я. А. Интеграция управленческой и проектной деятельности педагогов в условиях внедрения профессионального стандарта // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 4(49). С. 386–390.

4. *Коротков А. М., Земляков Д. В., Карпушова О. А.* Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // *Известия Волгоградского гос. пед. ун-та.* 2022. № 8(171). С. 4–11.
5. *Кравцов А. О.* Проектирование направлений согласованного развития педагогического университета и региональной системы образования // *Университет, открытый регионам: интеграционные механизмы взаимодействия педагогического вуза и регионов: сб. науч. ст. Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 октября 2022 года.* СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2022. С. 9–13.
6. *Малова И. Е.* Научно-методическое сопровождение педагога в школе и вузе // *Известия Гомельского гос. ун-та им. Ф. Скорины.* 2022. № 2(131). С. 16–21.
7. *Николаева М. В.* Взаимодействие педагогического вуза с региональной системой образования в рамках научно-методического сопровождения педагогов по реализации обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО // *Достижение обучающимися образовательных результатов на основе системно-деятельностного подхода: методики и эффективные практики: материалы XXII Международных педагогических чтений, Волгоград, 15 апреля 2022 года.* Волгоград: Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО «ВГАПО», 2022. С. 37–43.
8. *Николаева М. В.* Система образовательных наставнических событий в научно-методическом Центре сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // *Учебный год.* 2023. № 2(72). С. 60–62.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» от 2 декабря 2019 г. № 649. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 12.10.2023).
10. *Янова М. Г., Шевчук Ю. В.* Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии // *Сибирский педагогический журнал.* 2022. № 5. С. 97–107.

References

1. *Alekseeva G. I., Mikhaleva O. I.* Regional system of scientific and methodological support for the professional development of teachers: problems and ways of development // *Global scientific potential.* 2023. No. 4(145). S. 12–16.
2. *Davlyatshina O. V.* Scientific and methodological support of professional and personal development of teachers of general education // *Education quality management: theory and practice of effective administration.* 2022. No. 2. S. 20–35.
3. *Zotova S. S., Safonova T. V., Chigovskaya-Nazarova Ya.A.* Integration of management and project activities of teachers in the context of the introduction of a professional standard // *Business. Education.Right.* 2019. No. 4(49). S. 386–390.
4. *Korotkov A. M., Zemlyakov D. V., Karpushova O. A.* Methods of training teachers for professional activities in a network format in the conditions of integration of a pedagogical university with a regional education system // *Izvestia. Volgograd State Pedagogical University.* 2022. No. 8(171). S. 4–11.
5. *Kravtsov A. O.* Designing directions for the coordinated development of the pedagogical university and the regional education system // *University open to the regions: integration mechanisms of interaction between the pedagogical university and the regions: collection of scientific articles of the International scientific and practical conference, St. Petersburg, October 20, 2022.* St. Petersburg: Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, 2022. S. 9–13.
6. *Malova I. E.* Scientific and methodological support of a teacher at school and university // *Izvestia. Gomel State University named after F. Skorina.* 2022. No. 2(131). S. 16–21.

7. *Nikolaeva M. V.* Interaction of a pedagogical university with the regional education system within the framework of scientific and methodological support for teachers in the implementation of the updated GEF IEO and GEF LLC // Achieving educational results by students based on a system-activity approach: methods and effective practice: Proceedings of the XXII International Pedagogical Readings, Volgograd, April 15, 2022. Volgograd: Editorial and Publishing Center of GAU DPO "VGAPO", 2022. S. 37–43.
8. *Nikolaeva M. V.* The system of educational mentoring events in the scientific and methodological Center for the support of teachers and management personnel // Academic year. 2023. No. 2(72). S. 60–62.
9. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On Approval of the Target Model of the Digital Educational Environment" dated December 2, 2019 No. 649. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (data obrashcheniya: 12.10.2023).
10. *Yanova M. G., Shevchuk J. V.* Scientific and methodological support as a condition for securing teachers of educational organizations in the profession // Siberian Pedagogical Journal. 2022. No. 5. S. 97–107.

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 08.08.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

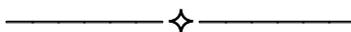
Коротков Александр Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ректор

Николаева Марина Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Author information

Korotkov Aleksandr Mikhailovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Social Pedagogical University", Rector

Nikolaeva Marina Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Social Pedagogical University", Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of the Scientific and Methodological Center for Supporting Teachers



Научная статья
УДК 378

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ РЕГИОНА

Александр Александрович Сухоруков

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, Тула, Россия,
sansan71@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена уточнению роли Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» в организации научно-методического сопровождения педагогических работников региональной системы образования. В тексте рассматривается само понятие научно-методического сопровождения, кратко анализируются некоторые работы, посвященные вузам и региональным образовательным пространствам; приведен небольшой исторический срез деятельности ТГПУ имени Л. Н. Толстого, раскрывающий научно-методическую деятельность вуза на протяжении всего периода существования университета; раскрыты актуальность внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также задачи научно-методического центра «Цифровая дидактика» – структурного подразделения Института инновационных образовательных практик. Деятельность центра рассмотрена через осуществление научно-исследовательской деятельности в рамках государственного задания «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников», а также через задачи, стоящие в рамках реализации стратегического проекта «Новая дидактика и трансформация педагогического образования» программы «Приоритет 2030». В статье приведены примеры некоторых мероприятий, проводимых центром. Текст содержит описание конкретного продукта взаимодействия субъектов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников на уровне Тульской области – проекта «Проектирование системы научно-методического сопровождения развития педагогических кадров: шаги к успеху», разработанного в ходе стратегической сессии.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, регион, ФГБОУ ВО «ТГПУ имени Л. Н. Толстого», цифровизация, «Цифровая дидактика», научно-методический центр, единая федеральная система

Для цитирования: Сухоруков А. А. Роль педагогического университета в системе научно-методического сопровождения педагогических работников региона // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 70–80.

Original article

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF THE REGION

Aleksandr Aleksandrovich Sukhorukov

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, sansan71@mail.ru

Abstract. This article is devoted to clarifying the role of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy” in the organization of scientific and methodological support for teachers of the regional education system. The text discusses the very concept of scientific and methodological support, briefly analyzes some works on universities and regional educational spaces. A small historical section of the activities of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, revealing the scientific and methodological activities of the university throughout the entire period of the existence of the university. The text reveals the relevance of the introduction of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and managers, discloses the tasks of the scientific and methodological center “Digital Didactics” – a structural unit of the Institute of Innovative Educational Practices. The activities of the center are considered through the implementation of research activities within the framework of the state assignment “The impact of digital learning tools on the educational results of schoolchildren”, as well as through the tasks set within the framework of the implementation of the strategic project “New didactics and transformation of teacher education” of the program “Priority 2030”. The article provides examples of some of the activities carried out by the center. The text contains a description of a specific product of interaction between the subjects of the unified federal system of scientific and methodological support for teachers at the level of the Tula region – the project “Designing a system of scientific and methodological support for the development of teaching staff: steps to success”, developed during the strategic session.

Keywords: scientific and methodological support, region, Tula state Lev Tolstoy pedagogical university, digitalization, “digital didactics”, scientific and methodological center, unified federal system

For citation: Sukhorukov A. A. The role of the pedagogical university in the system of scientific and methodological support of pedagogical workers of the region // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 70–80.

История научно-методического сопровождения педагогических работников насчитывает не одно десятилетие, однако на данном этапе развития образования в России этот процесс получил новый виток своего развития. Причина заключается в реализации «Концепции создания единой федеральной системы (далее – ЕФС) научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», действующей в рамках Основных принципов национальной системы профессионального

роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 года № 3273-р [1].

В соответствии с Федеральным сегментом ЕФС в каждом регионе нашей страны действуют Положения о региональной системе научно-методического сопровождения. В Тульской области «Положение о функционировании региональной системы научно-методического

сопровождения педагогических работников (далее – РС НМС) и управленческих кадров Тульской области» утверждено в новой редакции Приказом Министерства образования Тульской области от 22.06.2023 № 1171. Целью РС НМС является обеспечение функционирования на территории региона единого научно-методического пространства, являющегося компонентом единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, обеспечивающего взаимодействие субъектов научно-методической деятельности регионального, муниципального и институционального (образовательных организаций) уровней для осуществления сетевого непрерывного научно-методического сопровождения повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров Тульской области, в том числе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в соответствии с приоритетными задачами в области образования [2].

Ключевыми субъектами региональной системы научно-методического сопровождения являются Министерство образования Тульской области, Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (далее – ИПК и ППРО ТО), Центры непрерывного повышения профессионального мастерства работников сферы образования (далее – ЦНППМ) кластерного типа в Туле, Новомосковске и Плавске и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» (далее – ТГПУ им. Л. Н. Толстого).

Чтобы уточнить роль педагогического вуза для развития региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников, обратимся к понятийному аппарату.

Само понятие научно-методического сопровождения педагога на сегодняшний момент считается достаточно устоявшимся, большинство ученых, среди которых Е. А. Александрова, Р. Бобровникова [3], М. А. Варзанова [4], М. В. Груздев, Н. Ф. Ильина, М. Н. Певзнер [7] и др., понимает его как комплекс меропр-

ятий или систему действий, направленных на оказание помощи педагогическому работнику в целях его профессионального развития. Видится, что данный тип сопровождения (научно-методический) предполагает синтез педагогической науки и практики, что в свою очередь оказывает существенное влияние на повышение качества образования [9]. Большое количество диссертационных работ посвящено сопровождению профессиональной деятельности молодых педагогов: психолого-педагогическому сопровождению молодого учителя (Л. Д. Андреева, С. Г. Вершловский и др.), социально-педагогическим проблемам профессионального становления молодых учителей (С. Г. Вершловский, И. Н. Димура, Т. М. Симонова, Т. А. Чистякова и др.), научно-методическому сопровождению деятельности начинающего учителя (Е. Р. Бобровникова, О. М. Зайченко, М. В. Певзнер, Т. В. Самсонова, С. Л. Фоменко и др.).

Исследованию процессов функционирования вузов в регионе посвящен ряд исследовательских работ, авторы которых рассматривают категории «региональный вуз» (И. А. Слетков), «региональный университет» (А. Л. Гавриков, И. Г. Асадулина, Л. Г. Ефремов) в русле выделения и описания факторов и возможностей развития региональных университетов; Е. А. Петрякова уточняет роль крупного вуза в формировании и развитии регионального образовательного поля [8]. Интересным представляется исследование С. В. Тарасова, посвященное оценке взаимодействия ряда педагогических вузов и регионов, в ходе которого эксперты указывали на недостаточное участие педагогических вузов в реализации важнейших задач развития сферы образования в регионах, в частности в вопросах научно-методического сопровождения [10].

Таким образом, несмотря на разработанность понятия научно-методического сопровождения, оставались вопросы, связанные с содержанием и направлениями деятельности педагогических вузов по научно-методическому сопровождению педагогов. Решить эти вопросы и была призвана Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в целом и научно-методические центры сопровождения педагогических работников на базах педагогических университетов в частности.

Концепция в части научно-методического сопровождения предполагает включенность педагога в систему формального (повышение квалификации, профессиональная переподготовка), неформального (участие в семинарах, мастер-классах, тренингах, конференциях, встречах общественно-профессиональных объединений и пр.) и информального (самообразование, осуществляемое посредством чтения учебной литературы, просмотра познавательных видеороликов, общения со специалистами в своей области и пр.) образования [9]. Несомненно, создание единого научно-методического пространства обеспечит непрерывное и планомерное профессиональное развитие работников системы образования.

Согласимся с утверждением С. В. Куликовой, указывающей, что педагогический вуз традиционно в логике от научного обоснования новой методики до ее реализации в образовательной практике занимает ключевые позиции и должен выступать центром научно-методического сопровождения [5].

Действительно, благодаря исследованиям профессорско-преподавательских коллективов факультетов и кафедр инновационные научные идеи приобретают методическую форму, которая в системе непрерывного образования передается не только будущему педагогу, но и уже действующему. Целенаправленная работа в рамках практико-ориентированного подхода, включающего педагогические практики, стажировки и т. п., погружает не только студента в школу, но и учителя (и учителя-наставника) в педагогику, психологию, методику предмета. Кроме прочего, стремление исследовательских коллективов педагогических вузов к выявлению и научному осмыслению передовых практик общего образования, предлагаемых учителями, неизменно должно приводить к научно-методическому сопровождению данных практик, результатом которых становится их институционализация и распространение [5].

Необходимость создания на базе педагогических университетов научно-методических центров сопровождения педагогических работников была обусловлена потерей качества сопровождения, разобщенностью внутри сегментов региональных систем образования, недостаточной включенностью вузов в решение образовательных проблем региона, кото-

рые так или иначе были связаны с кадровыми вопросами.

Однако среди педагогических университетов есть такие, которые на протяжении всего периода существования, несмотря на различные перемены и изменения, продолжали деятельность по научно-методическому сопровождению педагогов. ТГПУ им. Л. Н. Толстого – один из них!

Решением Всероссийского центрального исполнительного комитета по Тульской области в 1938 г. был открыт Тульский педагогический институт, и на протяжении вот уже 85 лет он выполняет задачи региональной системы образования не только в вопросах подготовки педагогов, но и в их сопровождении после окончания вуза.

В качестве примера приведем некоторые факты. Первый сборник «Ученых записок», в которых публиковали свои исследования и методические разработки для учителей школ преподаватели института вышел в 1948 г.

В статье Н. И. Шмараква, ректора вуза, посвященной 25-летию юбилею педагогического института (1963), читаем: «...Институт имеет возможность значительно усилить научно-методическую помощь учителям школ города и области изучить, обобщить, распространить опыт передовых мастеров педагогического труда...»

С 1960/67 уч. год под руководством доцента кафедры педагогики и методики начального образования Г. И. Минской преподаватели института совместно с учителями школ г. Тулы (№ 11, 15 и др.) ведут экспериментальную работу в начальных классах по программе Института психологии АПН СССР (профессор Д. Б. Эльконин), проводится экспериментальная проверка вариантов программ начальной школы, разработанных Академией педагогических наук под руководством профессора Д. Б. Эльконина и профессора Л. В. Занкова.

Документ 1980 г. – выписка из Решения трудового коллектива института по взятию на себя социалистических обязательств: «...кафедрам института провести не менее 2-х семинаров с учителями подшефных сельских школ по вопросам повышения квалификации; оказывать помощь облоно и институту усовершенствования учителей в проведении курсов и семинаров для учителей...» [6].

Создание в 1990 г. проекта «Школа Л. Н. Толстого» как модель непрерывного образования нового типа». Это педагогическая

система непрерывного образования и воспитания, основанная на гуманистических идеях Льва Толстого, лучших достижениях отечественной и зарубежной педагогики, ориентированная на детей дошкольного возраста, школьников начальной, основной и высшей ступеней, их родителей, студентов, педагогов реализовывалась на протяжении 30 лет.

Лицей при ТГПУ им. Л. Н. Толстого был создан в октябре 1996 г. по инициативе ректората и администрации Тульской области для реализации экспериментальной модели профильного обучения старшекласников. В основе успешности его работы лежит реализация принципа преемственности в системе «школа – вуз». Лицей не только апробировал, но и практикой своей работы доказал эффективность модели профильной школы старшекласников, вся методическая поддержка педагогов осуществляется университетом.

Перечислять направления и формы научно-методической работы по сопровождению педагогических кадров, существовавшей в Тульском педагогическом университете можно долго, но и приведенных данных, уверены, достаточно для того, чтобы констатировать: эту деятельность не требуется восстанавливать, ее необходимо форматировать в соответствии с современными вызовами. Одним из таких вызовов – и не только для ТГПУ им. Л. Н. Толстого, но и для всего образования в целом – стал процесс цифровизации.

Пандемия 2020 г., несомненно, ускорила вхождение педагогов в виртуальный мир, потребовала от всех участников образовательного процесса в максимально сжатые сроки освоить новые способы передачи и получения знаний. Педагоги и управленцы нуждаются в научно-методическом сопровождении при активном использовании «цифры» и в постпандемийный период. Это стало одной из задач научно-методического центра «Цифровая дидактика» при ТГПУ им. Л. Н. Толстого. В программе деятельности Центра и Положении о функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Тульской области указано, что ТГПУ им. Л. Н. Толстого и Научно-методический центр сопровождения педагогических работников «Цифровая дидактика», созданный на его базе, осуществляют:

- разработку научно-исследовательской методологии и концептуальных основ проведения исследований по ключевым направлениям развития региональной системы образования, в том числе в области цифровой дидактики, направленной на поиск новых решений и подходов к обучению в цифровых образовательных средах с использованием современных ИКТ, технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности;

- разработку концептуальных положений и моделей опережающего профессионального развития педагогических кадров;

- разработку подходов к совершенствованию региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров с учетом специфики региона;

- разработку и реализацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников и управленческих кадров, в том числе в рамках сетевого взаимодействия, включая подготовку и переподготовку учителей и преподавателей информатики в области моделирования, проектирования, внедрения и сопровождения цифровых сред в образовательных учреждениях общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования;

- посткурсовое сопровождение программ дополнительного профессионального образования;

- разработку и внедрение различных форм адресной поддержки педагогических работников в возрасте до 35 лет в первые 3 года работы;

- организацию и проведение совместных с ИПК и ППРО ТО стажировок на базе региональных стажировочных площадок; планирование и проведение научных, образовательных и просветительских мероприятий в целях обеспечения профориентационной деятельности со школьниками, непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров общеобразовательных организаций, в том числе размещенных в автоматической идентификационной системе; тиражирование лучших инновационных педагогических и управленческих практик;

- разработку, апробацию и внедрение верифицированного цифрового образовательного контента, инновационных технологий обучения, новых форм институционального и неин-

ституционального образования (домашнего, сетевого, корпоративного и др.) во взаимодействии с образовательными организациями и бизнес-компаниями;

- экспертную и консалтинговую деятельность в регионе и отрасли по научно-методическому и технологическому сопровождению выбора, трансфера, реализации и обновлению интеллектуальных продуктов в сфере образования программ обучения, цифрового контента, моделей управления и др.), вовлечение педагогов Тульской области в экспертную деятельность;

- деятельность, обеспечивающую повышение мотивации студентов и педагогических работников к моделированию и активному использованию цифровых образовательных сред и отдельных технологий; а также расширяющей практику их внедрения в образовательный процесс.

Центр «Цифровая дидактика» является структурным подразделением Института инновационных образовательных практик, а также в настоящее время выполняет задачи, стоящие в рамках реализации стратегического проекта «Новая дидактика и трансформация педагогического образования» программы «Приоритет 2030». Центр осуществляет научно-исследовательскую деятельность в рамках государственного задания «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников» на 2022–2023 гг. Разработана система заданий с использованием цифровых инструментов для 5–9 классов по восьми учебным предметам, с перечнем критериев оценивания. Часть критериев касается владения цифровым инструментом, часть – правильности предмет-

ного результата. В школах Тульской области была организована опытно-экспериментальная работа, которая осуществлялась через выполнение школьниками разработанных нами заданий, их оценивание по предложенным критериям и сбор экспертного мнения учителей через электронное анонимное анкетирование (28 образовательных учреждений; 1406 результатов выполнения школьниками заданий; электронное анонимное анкетирование 406 учителей). Разработанные задания собраны в три учебно-методических пособия, а результаты аналитики опубликованы в 13 научных статьях.

Исследования, проводимые ТГПУ им. Л. Н. Толстого в рамках организации научно-методического сопровождения, позволяют отследить дефициты в методической подготовке и верно выстроить работу по их преодолению. Например, проведенное в декабре совместное с ИПК и ППРО ТО анкетирование учителей по использованию цифровых инструментов показало интересные результаты.

Один из блоков вопросов анкеты был направлен на определение цифровой компетентности учителей. Десять утверждений (действий учителя) необходимо было оценить, исходя из четырех позиций: без проблем, испытываю трудности, нужна помощь, не знаю/не умею. Если обобщить данные по всем десяти утверждениям, то наглядно можно увидеть, что большинство учителей достаточно высоко оценивают свою цифровую компетентность: в среднем 234 человека считают, что не испытывают проблем, 99 – иногда нуждаются в помощи, 64 – испытывают трудности и всего лишь 8 человек признаются в том, что чего-то не умеют/не знают (рис. 1)

**ОЦЕНКА УЧИТЕЛЯМИ СОБСТВЕННОЙ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(В ЦЕЛОМ ПО 10 УТВЕРЖДЕНИЯМ)**

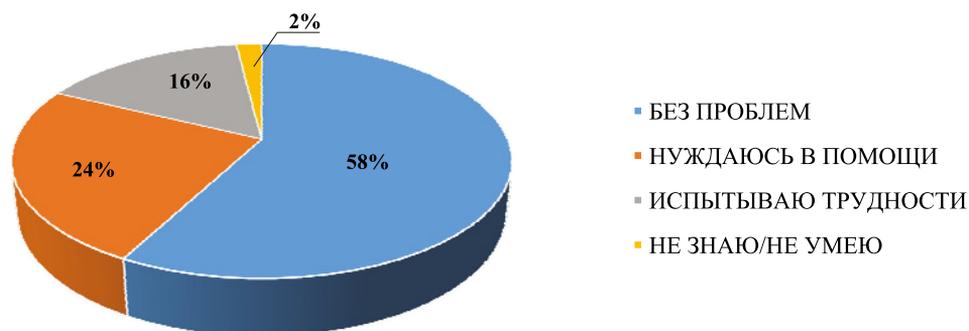


Рис. 1

Интересен выбор по отдельным утверждениям перечня. Например, максимальное количество ответов «Без проблем» (291, или 72% от общего количества) зафиксировано при оценивании действия «Регулярно включаю цифровые инструменты и ресурсы в свою деятельность на уроке»; а минимальное (186, или 46%) при оценке действия «Регулярно создаю педагогические ситуации, инициирующие сотрудничество обучающихся в цифровой среде». На наш взгляд, это объясняется тем фактом, что практически каждый учитель на своих уроках так или иначе использует цифровые ресурсы (в частности, презентации и т. п.), но вот применение цифровых инструментов при решении педагогом нестандартных задач затруднено, требуется гораздо больше практических навыков, которых не хватает. Подтверждением этого предположения может служить анализ других утверждений этой анкеты: «Знаю о цифровых ресурсах и инструментах по собственному предмету» – 68% учителей, «Регулярно включаю “цифру” в деятельность учеников на уроке» – 62%, «Пользуюсь цифровой образовательной платформой» – 60%, а вот систематически оценивают продвижение обучающихся в их овладении цифровыми инструментами и ресурсами или регулярно создают педагогические ситуации в урочной и внеурочной деятельности, в рамках которых обучающиеся получают опыт использования цифровых инструментов и ресурсов, только 50% учителей [12].

На современном этапе развития системы образования, в том числе в условиях перехода на обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и введения новых федеральных образовательных программ, научно-методическое сопровождение педагогических работников реализуется ТГПУ им. Л. Н. Толстого в различных форматах – как классических (например, в форме бесед, консультаций и пр.), так и в более современных (например, в рамках проведения стратегических сессий, марафонов, хакатонов и т. д.). В 2022–2023 гг. проведены мероприятия: стратегическая сессия «Учитель цифровой школы» в рамках II Всероссийского образовательного форума «Учитель – будущее России»; проектная сессия «Учитель цифровой школы» для студентов, обучающихся по направлению 44.00.00; трек «Цифровая дидактика» в рамках межрегионального форума «Метапрактика»; научно-практическая конференция «Цифровые технологии

в формировании единого образовательного пространства»; межрегиональный научно-практический семинар «Интеграция цифровых технологий в деятельности общеобразовательных организаций»; стратегическая сессия «Цифра в школе: ожидание и реальность» в рамках XLIX научно-методической конференции «Новая дидактика и трансформация педагогического образования».

В 2023 г. по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации на базе ТГПУ им. Л. Н. Толстого была проведена стратегическая сессия по развитию региональной управленческой и методической инфраструктуры внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. В Туле была сформирована проектная команда, в состав которой вошли представители министерства образования Тульской области; ТГПУ им. Л. Н. Толстого; ИПК и ППРО ТО; Центров непрерывного повышения профессионального мастерства работников сферы образования Тулы, Новомосковска, Плавска; профессионально-педагогического колледжа и профессиональных образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров; регионального методического актива – лучшие педагоги из ведущих образовательных организаций.

Были определены направления разработки проектных линий в четырех командах, пошагово создававших итоговый продукт – проект, способствующий развитию регионального сегмента единой федеральной системы «Проектирование системы научно-методического сопровождения развития педагогических кадров: шаги к успеху»:

- развитие системы профильного обучения учащихся 10–11 классов в проекте «PRO-вуз»;
- формирование целостной эффективной системы методического сопровождения молодого педагога, основанной на построении новой практики, накоплении результативности опыта, создание условий для профессиональной адаптации студентов через реализацию проекта «PRO-стажер»;
- создание единой базы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров организаций среднего профессионального (далее – СПО) и высшего образования (далее – ВО) в рамках регионального кластера СПО–ВО;
- создание системы правовых, организационно-педагогических, учебно-методических,

управленческих, финансовых условий и механизмов развития наставничества в образовательных организациях Тульской области.

«PRO-вуз», «PRO-стажер», «Региональный кластер СПО–ВО», «Наставничество в педагогических коллективах» – линии единого проекта. Ресурсы, необходимые для их реализации в соответствии с условиями и потребностями Тульской области, определяют и возможность реализации объединенного проекта. Кратко опишем выделенные проектные линии.

Проектная линия «PRO-вуз» направлена на взаимодействие с ведущими вузами, расположенными на территории Тульской области, по организации профильного обучения. Проект предполагает формирование единых подходов к организации профильного образования, внеурочной деятельности, включая создание регионального портфеля дополнительных образовательных программ и курсов внеурочной деятельности по учебным предметам.

Особое внимание необходимо уделить формированию профильных компетенций школьников и студентов учреждений среднего профессионального образования, усилению прикладной, практической направленности изучения учебных предметов; совершенствованию системы гражданско-патриотического воспитания школьников и студентов через углубленное изучение истории родного края, разработку регионального историко-культурного стандарта Тульской области; научно-методическому сопровождению предметных олимпиад и конкурсов для одаренных детей.

Развитие системы профильного обучения при непосредственном взаимодействии с вузами будет способствовать:

- расширению педагогических условий социализации обучающихся;
- подготовке их к осознанному выбору жизненных перспектив с учетом востребованности на рынке труда;
- оказанию социально-педагогической поддержки выпускникам профильных классов в определении путей получения дальнейшего образования;
- координации подходов к организации обучения в профильных классах, созданных по типу предуниверситариив.

Кроме того, проект предполагает повышение профессиональной компетентности педагогических работников, в том числе по вопросам раз-

вития профильного образования и поддержке профессионального самоопределения подрастающего поколения.

Таким образом, «PRO-вуз» нацелен на повышение качества среднего общего образования в регионе, на развитие профильного образования в общеобразовательных организациях Тульской области, привлечение мотивированных абитуриентов университетов через научно-методическое сопровождение деятельности региональных центров поддержки одаренных детей и классов гуманитарного, естественно-научного, технологического и универсального профилей (психолого-педагогических, агро, IT и др.).

Проектная линия «PRO-стажер» предполагает изменение модели подготовки учителя путем организации новых форматов практики: длительной практики студентов выпускного курса – будущих учителей в форме трудоустройства на имеющиеся в образовательной организации вакансии, участие в деятельности расширенных проектных школьных команд с целью развития центров детских инициатив, школьных музеев, школьных театров, школьных спортивных клубов.

Предполагаем, что, работая в образовательных организациях области, студенты овладеют основными функциональными обязанностями учителя-предметника и классного руководителя через непосредственную практическую деятельность и при поддержке наставников – опытных педагогов образовательных организаций.

Проект также предполагает формирование команд школ-новостроек «под ключ», т. е. создание и целенаправленную подготовку педагогических коллективов, включающих значительную часть выпускников текущего года педагогических направлений подготовки.

Одним из механизмов реализации проекта является выстраивание системы мастер-классов от лидеров образования Тульской области и других субъектов Российской Федерации, встреч студентов выпускного курса с управленческими командами институционального, муниципального и регионального уровней по основным направлениям развития системы образования. Кроме того, проектом предполагается расширение направлений педагогического профиля, получение в ходе учебы студентами дополнительной специализации с учетом потребностей образовательных организаций и системы образования Тульской области.

Проектная линия «Региональный кластер СПО–ВО». Проект предполагает создание единой базы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров организаций среднего профессионального и высшего образования. С этой целью необходимо провести следующие мероприятия:

- разработка модели «совмещения» основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) среднего профессионального образования и основной профессиональной образовательной программы высшего образования с учетом ядра педагогического образования (сокращение сроков получения ВО после СПО, возможность получения нескольких квалификаций, индивидуальная траектория получения ВО по дополнительным квалификациям для работающих выпускников СПО);

- разработка материалов учебно-методического сопровождения с возможностью доступа участникам кластера СПО–ВО;

- создание реестра и использование единой материально-технической базы школа – организация СПО – вуз для практической подготовки обучающихся;

- формирование единой базы высококвалифицированных преподавателей СПО и ВО в рамках управленческой команды кластера СПО–ВО.

Проектная линия «Наставничество в педагогических коллективах». Проект предполагает создание системы правовых, организационно-педагогических, учебно-методических, управленческих, финансовых условий и механизмов развития наставничества в образовательных организациях Тульской области для обеспече-

ния непрерывного профессионального роста и профессионального самоопределения педагогических работников, самореализации и закрепления в профессии, включая молодых/начинающих педагогов. Реализация предполагается через решение следующих задач:

- содействие повышению правового и социально-профессионального статуса наставников, соблюдению гарантий профессиональных прав и свобод наставляемых;

- обеспечение соответствующей помощи в формировании межинституциональной цифровой информационно-коммуникативной среды наставничества, взаимодействия административно-управленческих методов и самоорганизующихся недирективных (горизонтальных) инициатив;

- оказание методической помощи в реализации различных форм и видов наставничества педагогических работников в образовательных организациях;

- способствование формированию единых подходов к научно-методическому сопровождению педагогических работников, развитию стратегических партнерских отношений в сфере наставничества на институциональном и внеинституциональном уровнях.

Таким образом, проект, разработанный единой командой субъектов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Тульской области, является отражением уровня взаимодействия внутри системы и влияния ТГПУ им. Л. Н. Толстого на развитие регионального образовательного пространства через научно-методическое сопровождение.

Список источников

1. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 года № Р-174 // Кодекс. URL: <https://base.garant.ru/403147873/> (дата обращения: 10.08.2023).
2. Об утверждении Положения о функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Тульской области: Приказ Министерства образования Тульской области № 1171 от 22.06.23. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7101202306300001> (дата обращения: 10.08.2023).
3. Бобровникова Е. Р. Научно-методическое сопровождение деятельности учителей на основе совместной деятельности субъектов образовательного пространства // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 2. С. 24–28.

4. Варзанова М. А. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей профессиональных образовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Варзанова Мария Александровна. Ярославль, 2020. 263 с.
5. Куликова С. В., Коробченко Т. С. Научно-методическое сопровождение передовых практик общего образования педагогическим вузом // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2022. № 10(173). С. 40–45.
6. Нам только 60: к юбилею Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого / под ред. Н. А. Шайденко. Тула: Изд-во ТГПУ, 1998. 415 с.
7. Певзнер М. Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов. Великий Новгород, 2002. 311 с.
8. Петрякова Е. А. Роль крупного вуза в формировании и развитии регионального образовательного поля: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 20.00.04. Саратов, 2004. 20 с.
9. Постников П. Г. Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя // Образование и наука. 2005. № 4(34). С. 27–37.
10. Тарасов С. В. Взаимодействие педагогического вуза и региона: оценка ситуации, перспективы развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 206. С. 7–13.
11. Сухоруков А. А. Использование цифровых инструментов в образовательных учреждениях Тульской области: анализ анкетирования учителей // #Ученичество. ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2022. № 2. С. 98–105.

References

1. On the approval of the Concept for the creation of a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff: Order Ministry of Education of the Russian Federation dated December 16, 2020 No. R-174 // Kodeks. URL: <https://base.garant.ru/403147873/> (data obrashheniya: 10.08.2023).
2. On the approval of the Regulations on the functioning of the regional system of scientific and methodological support for teachers and management personnel of the Tula region: Order of the Ministry of Education of the Tula Region No. 1171 dated 22.06.23. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7101202306300001> (data obrashheniya: 10.08.2023).
3. Bobrovnikova E. R. Scientific and methodological support for the activities of teachers based on the joint activities of the subjects of the educational space // Innovative projects and programs in education. 2022. No. 2. S. 24–28.
4. Varzanova M. A. Scientific and methodological support of the innovative activities of teachers of professional educational organizations: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Varzanova Maria Aleksandrovna. Yaroslavl, 2020. 263 s.
5. Kulikova S. V., Korobchenko T. S. Scientific and methodological support of advanced practices of general education by a pedagogical university // Izv. Volgograd. state ped. un-ta. 2022. No. 10(173). S. 40–45.
6. We are only 60: the anniversary of the Tula state pedagogical university. L. N. Tolstoy / ed. N. A. Shaidenko. Tula: Publ. House of the Tul. state pedagogical un-ta, 1998. 415 s.
7. Pevzner M. N. Scientific and methodological support of school personnel: pedagogical consultation and supervision: monograph / NovGU im. Yaroslav the Wise; Institute for Educational Marketing and Human Resources. Veliky Novgorod, 2002. 311 s.
8. Petryakova E. A. The role of a major university in the formation and development of the regional educational field: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk: 20.00.04. Saratov, 2004. 20 s.
9. Postnikov P. G. Scientific and methodological support of the teacher's professional behavior // Obrazovanie i nauka. 2005. No. 4(34). S. 27–37.

10. *Tarasov S. V.* Interaction between a pedagogical university and the region: assessment of the situation, development prospects // *Izvestiya RGPU im. A. I. Herzen*. 2022. No. 206. S. 7–13.
11. *Sukhorukov A. A.* The use of digital tools in educational institutions of the Tula region: an analysis of the questioning of teachers // *#Uchenichestvo. TGPU im. L. N. Tolstogo*. 2022. No. 2. S. 98–105.

Статья поступила в редакцию 23.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

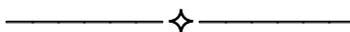
The article was submitted on 23.08.2023; approved after reviewing on 28.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторе

Сухоруков Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого», заместитель директора Института инновационных образовательных практик

Author information

Sukhorukov Aleksandr Aleksandrovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University”, Deputy Director of the Institute of Innovative Educational Practices



Научная статья
УДК 371.1

КЛЮЧЕВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ: РАСПОЗНАВАНИЕ ГОТОВНОСТИ И ПОТЕНЦИАЛА

Наталья Владимировна Кохан

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, nkokhan@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется соотношение понятий компетентности и готовности для обеспечения результативной деятельности руководителя образовательной организации. Приводятся диагностические инструменты управленческой готовности и потенциала, примеры исследований ключевых управленческих компетенций, эффективных практик развития управленческой готовности и потенциала, актуальных практикоориентированных тем диссертационных исследований, выполненных руководителями образовательных организаций. Проблема, на поиск решения которой направлено исследование, заключается в выборе способов для оценивания управленческой готовности и потенциала в процессе развития ключевых управленческих компетенций. Цель статьи – представить имеющиеся инструменты, которые можно использовать для комплексной оценки динамики управленческой готовности и потенциала, описать опыт Новосибирского государственного педагогического университета по данному направлению. Гипотеза исследования состоит в предположении, что управленческая готовность и потенциал являются не столько совокупностью личностных и профессиональных качеств, сколько состоянием, которое характеризуется мотивационным, ориентационным, операциональным, волевым и оценочным компонентами. При этом мотивационный компонент выступает объединяющим. Предлагаемые инструменты оценивания управленческой готовности: чек-лист с компетенциями и индикаторами поведения руководителя, вопросы для проверки уровня развития управленческих компетенций, кейсы для оценки компетенций, практика проблематизации, стажировочные площадки, взаимное обучение, форсайт-сессии, участие в конференциях, экспертной деятельности.

Ключевые слова: управленческие компетенции, руководитель образовательной организации, профессиональная компетентность, управленческая готовность, потенциал, инструменты оценивания

Для цитирования: Кохан Н. В. Ключевые управленческие компетенции: распознавание готовности и потенциала // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 81–88.

Original article

KEY MANAGEMENT COMPETENCES: RECOGNIZING READINESS AND CAPACITY

Natalya Vladimirovna Kokhan

Federal State Budgetary educational institution of higher education "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russia, nkokhan@mail.ru

Abstract. The article analyzes the relationship between the concepts of competence and readiness to ensure the effective activities of the head of an educational organization. Diagnostic tools of managerial readiness and potential, examples of studies of key managerial competencies, effective practices for developing managerial readiness and potential, relevant practice-oriented topics of dissertation research carried out by heads of educational organizations are given. The problem to which the study aims to solve lies in the choice of methods for assessing managerial readiness and potential in the process of developing key managerial competencies. The purpose of the article is to present the available tools that can be used for a comprehensive assessment of the dynamics of managerial readiness and potential, to describe the experience of the Novosibirsk State Pedagogical University in this area. The hypothesis of the study is the assumption that managerial readiness and potential are not so much a set of personal and professional qualities, but rather a state that characterized by motivational, orientational, operational, volitional and evaluative components. At the same time, the motivational component acts as a unifying one. Suggested tools for assessing managerial readiness: a checklist with competencies and indicators of managerial behavior, questions to check the level of development of managerial competencies, cases for assessing competencies, practice of problematization, internship sites, peer learning, foresight sessions, participation in conferences, expert activities.

Keywords: managerial competencies, head of an educational organization, professional competence, managerial readiness, potential, assessment tools

For citation: Kokhan N. V. Key management competences: recognizing readiness and capacity // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 81–88.

Введение. Смысл образования заключается в развитии способности самостоятельно решать проблемы, поэтому содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения проблем. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования опыта самостоятельного решения проблем. Новый характер, уровень задач, которые сегодня решает руководитель образовательной организации, подразумевает не только наличие знаний и умений, но и готовность, желание их применять в разных условиях.

Актуальность обращения к вопросу управленческой готовности и потенциала ключевых управленческих компетенций задается и содер-

жанием трудовых функций, которые определяет профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» [2]. Успешное управление деятельностью организации, ее администрирование, управление развитием образовательной организации, взаимодействием с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами зависит от способности к деятельности; совокупности знаний, умений и навыков; настройку к деятельности.

Понятие «компетенция» включает, наряду со знаниями, умениями и навыками, волевой и мотивационный аспекты (хочу / не хочу,

могу / не могу, вижу смысл – не вижу / не хочу видеть). В этой связи понятия готовности и потенциала созвучны с проявлением воли, эмоционального и мотивационного настроя на предстоящую деятельность. Анализ публикаций по теме позволил сформулировать проблему исследования: как оценить управленческую готовность и потенциал в процессе развития ключевых управленческих компетенций. Поэтому цель статьи – представить имеющиеся инструменты, которые можно использовать для комплексной оценки динамики управленческой готовности и потенциала, описать опыт Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) по данному направлению. Гипотеза исследования состоит в предположении, что управленческая готовность и потенциал являются не столько совокупностью личностных и профессиональных качеств, сколько состоянием, которое характеризуется мотивационным, ориентационным, операциональным, волевым и оценочным компонентами. При этом мотивационный компонент выступает объединяющим.

Обзор литературы по теме. Большинство исследований ключевых управленческих компетенций с 2019 по 2023 г. посвящено либо их определению, либо способам, факторам и практике развития. Работ, которые актуализировали бы понятия «управленческая готовность» и «управленческий потенциал», не так много. В то же время именно эти понятия иллюстрируют компоненты категории «компетенция» и «компетентность».

Г. А. Шунаева выделяет несколько ключевых управленческих компетенций современных менеджеров на основе исследований ряда авторов (Р. Бояцис, Ф. Тейлор, Д. Макклеланд, М. А. Лукашенко, Л. И. Авдеев): делегирование полномочий, управление временем, управление конфликтами, навыки эффективного общения, навыки управления персоналом, лидерство, мотивирование [11].

По мнению Ю. Е. Окуневой, ключевые компетенции руководителя образовательной организации включают профессиональные (знания о деятельности образовательной организации, управлении процессами и людьми, ориентация на достижения, контроль; мотивирование и развитие работников; способность влиять на других людей; умение организовывать работу); управленческие (способность быть лидером,

иметь стратегическое мышление); экономические, правовые компетенции [3].

В ситуации частных изменений к списку ключевых управленческих компетенций, которые позволяют решать профессиональные задачи в соответствии с требованиями профессионального стандарта, можно отнести следующие: умение обеспечить результат, адаптироваться к изменяющимся условиям, планирование и организация своей деятельности, умение организовывать управленческие и производственные процессы при недостатке ресурсов, мотивация и развитие сотрудников, коммуникативные навыки, умение обосновывать и отстаивать свою позицию, влиять на оппонентов, стрессоустойчивость, способность сохранять высокое качество работы в разных обстоятельствах.

М. М. Расулов предлагает рассматривать управленческую компетентность с позиции готовности руководителя качественно и своевременно выполнять весь набор управленческих функций. В основе такой готовности – теоретические знания и практический опыт, индивидуальные личностные характеристики субъекта управленческой деятельности [5]. Соглашаясь с автором, в то же время отметим, что «готовность» – понятие деятельностного характера, поэтому ближе к описанию определенного состояния специалиста, определенной модели поведения, при которой «теоретические знания и практический опыт, индивидуальные личностные характеристики субъекта управленческой деятельности» и проявляются.

Полностью разделяем точку зрения Ю. В. Синягина и Е. Г. Чирковской относительно того, что управленческая готовность проявляется в положительном отношении к управленческой деятельности, желании ее осуществлять, развиваться в ней, овладевать мастерством, в высоком уровне адаптации к специфике процесса управления, в стремлении максимально эффективно реализовать свои внутренние ресурсы в целях повышения продуктивности управленческих взаимодействий, в понимании необходимости непрерывного повышения своей квалификации. Авторы исследования предлагают модель управленческой готовности и управленческого потенциала в соответствии с тремя основными управленческими позициями, которые может занимать руководитель в рамках своей деятельности [6]:

- лидерская (способность выступать стратегическим лидером, наличие собственного стратегического видения; способность преодолевать сопротивление внешней среды, внутренние психологические ограничения в ходе реализации поставленных целей; способность подбирать и формировать вокруг себя единомышленников, увлекать собственными идеями);
- экспертно-аналитическая (готовность воспринимать управленческие вызовы, анализировать ситуацию, готовность к постоянному приобретению новых и реинтерпретации имеющихся знаний, открытость новому);
- менеджерская (управленческий опыт, владение современными технологиями организации управленческой деятельности, владение способами самоуправления); готовность, способность к командной работе.

Раскрывая содержание понятия управленческого потенциала, авторы выделяют в управленческой готовности показатели, которые способствуют ее развитию: стратегическое лидерство, силу личности и масштабность мышления, готовность к обучению, развитию и изменениям. Эти четыре составляющие обеспечивают мотивационную основу профессионального развития и могут быть положены в основу оценки управленческого потенциала. На основании диагностики управленческой готовности и потенциала Ю. В. Снягин предлагает типологию руководителей, что является важным для оценки профессионального развития и помогает определить типичные для каждой группы руководителей проблемы [7].

Материалы и методы исследования. Формирование и непрерывное совершенствование управленческих компетенций руководителей образовательных организаций является одним из ключевых направлений кафедры управления образованием Института непрерывного образования Новосибирского государственного педагогического университета. Шесть программ повышения квалификации, три программы профессиональной переподготовки и четыре магистерские программы обеспечивают развитие навыков разработки эффективных решений; планирования этапов, организации процессов поступательного развития образовательной организации, разработку конкурентных образовательных условий и предложений; альтернативных способов достижения поставленных целей.

Среди опубликованных исследований интересными представляются материалы для опроса, самоанализа профессиональной деятельности руководителей с точки зрения общей теории управления. Эти материалы хорошо адаптируются для сферы образования и могут быть использованы как продуктивный, диагностический инструментарий для выявления степени управленческой готовности и управленческого потенциала [1; 8]:

- анкета оценки деловых и личностных качеств руководителя;
- чек-лист «Компетенции и индикаторы поведения руководителя»;
- вопросы для проверки уровня развития управленческих компетенций;
- кейсы для оценки каждой компетенции;
- интервью по компетенциям.

Результаты исследования. Разрабатываемые в НГПУ образовательные программы базируются на системно-деятельностном подходе. Сложно удержать интерес, а главное обосновать смысл того или иного управленческого действия только на уровне теории. Поэтому любое действие руководителя образовательной организации в рамках обучения завершается созданием информационного / методического / научного продукта. В этом случае осмысление собственной управленческой практики, погружение в исследование профессиональной задачи в реальных обстоятельствах стимулирует поиск решения на разных уровнях: информационном, ориентационном, операциональном, активизирует волевые и когнитивные процессы, что сказывается на степени управленческой готовности явить необходимые компетенции. Охарактеризуем ключевые инструменты развития управленческих компетенций руководителей образовательных организаций в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Анализ содержания деятельности руководителей при использовании данных инструментов позволяет оценивать уровень их управленческой готовности и потенциала.

Инструмент первый: *создание проблемного поля* в ходе выбора направления и темы итоговой работы. Разработка проблемного поля позволяет выбрать тему с точки зрения возможности обобщения уже имеющегося эффективного опыта или проектирования нового для организации направления деятельности. В ходе разработки проблемного поля у руководителей актуа-

лизируются креативность, поликомпетентность, критическое мышление, маркетинговые навыки. Выбор темы может быть соотнесен с заказом учредителя образовательной организации, имеющимися противоречиями в сфере образования, что способствует формированию гибких навыков, связанных с коммуникацией, работой в группе, функциональной грамотностью. Вот некоторые темы, которые сформулированы руководителями образовательных организаций в рамках магистерских программ, слушателями программ кадрового резерва за последние три года:

- «Корпоративный имидж как маркетинговый инструмент повышения конкурентоспособности образовательной организации»;
- «Организационная культура как инструмент управления образовательной организацией»;
- «Лин-лаборатория как инструмент маркетингового управления продвижением образовательного продукта университета»;
- «Маркетинговая стратегия в управлении образовательной организацией»;
- «Использование логистического подхода в управлении образовательной организацией»;
- «Управление цифровой трансформацией в организации общего образования»;
- «Формирование корпоративной культуры в образовательной организации»;
- «Проектирование методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в специальной (коррекционной) школе»;
- «Информационное обеспечение управления качеством образования на региональном уровне»;
- «Организация оценки и контроля качества дистанционного обучения»;
- «Педагогические условия управления развитием ИКТ-компетентности педагога»;
- «Организация наставничества как средство развития профессиональной компетентности молодого педагога».

Приведенные примеры тем магистерских диссертаций свидетельствуют о способности видеть актуальную проблему, разрабатывать стратегию поиска ее решения, аргументированно обосновывать вектор развития организации в педагогическом коллективе, умение организовывать коллектив на достижение поставленной цели и управлять необходимыми для этого процессами. Следовательно, можно говорить

об управленческой готовности и управленческом потенциале руководителей.

Инструмент второй – *организация активных практик в ходе обучения*. В качестве баз практик выступают стажировочные площадки НГПУ. Ориентация заданий на разные уровни познавательной активности (знаю, понимаю, применяю, анализирую, синтезирую, оцениваю) обеспечивают качество создаваемого руководителями продукта. В этом ключе понятие активности можно соотнести с понятием готовности к решению управленческих задач. Уровни «анализирую», «синтезирую», «оцениваю» свидетельствуют о высокой степени управленческой готовности. Логично предполагать, что на этом уровне активизируется и управленческий потенциал, поскольку управленческое решение отличается обоснованностью и наличием альтернативы. Примеры практических заданий:

- охарактеризуйте систему научно-исследовательской, экспертно-аналитической, инновационной деятельности в образовательной организации;
- проанализируйте деятельность образовательной организации с позиции принципов менеджмента;
- оформите интеллект-карту «Ключевые аспекты научно-методического сопровождения образовательного процесса в организации»;
- обоснуйте внешние и внутренние факторы развития образовательной организации.

Таким образом, отрабатываются компетенции, которые связаны с формированием образовательной среды для решения профессиональных задач, управлением развитием образовательной организации, задается ситуация переживания особого состояния готовности принимать управленческие решения.

Инструмент третий – *использование кейс-тренажера, микрообучения*. Содержание кейсов постоянно обновляется, благодаря активному участию в создании контекстов и заданий самими руководителями. Использование активных методов обучения стимулирует развитие управленческой готовности, позволяет персонифицировать образовательный маршрут.

Инструмент четвертый – *участие в работе конференций с последующей рефлексией содержания, соотнесение содержания с собственной управленческой практикой*. Если это конференция университета, то непосредственное участие в ней. Поиск варианта преломления содержания

конференции в практике работы своей образовательной организации, выход на проектирование нового содержания и мотивации коллектива на его реализацию. Например, участие слушателей в конференции «Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки» стимулировало создание творческих лабораторий по изучению данного явления, актуализации практики наставничества.

Инструмент пятый – *публикационная активность*. Подготовка публикации – обязательный элемент повышения квалификации, обучения в магистратуре. Понимание специфики формального языка, логики изложения научной статьи дает руководителю дополнительный формат для продвижения своей образовательной организации, обеспечения ее инвестиционной привлекательности. Это хороший информационный повод для мотивированного саморазвития.

Инструмент шестой – *разработка и проведение методических сессий*, где каждый может представить имеющийся опыт управленческой деятельности и одновременно выступить экспертом для коллег. Тематика методической сессии может быть задана или определена с учетом специфики набора группы слушателей. Например, в рамках форсайт-сессии руководители образовательных организаций разрабатывают управленческие решения на стыке временных отрезков, смены стратегий и направлений развития образования, что позволяет оценить степень управленческой готовности использовать имеющиеся знания, навыки, волевые усилия и способность предвидеть. Готовность к изменениям, обучению свидетельствует об управленческом потенциале и активизирует мотивационную составляющую.

Инструмент седьмой – *практика экспертной деятельности*. Ситуация, когда можно поработать с документами, сайтом другой образовательной организации и стать участником экспертного сообщества. В ходе такой деятельности формируются навыки руководства системой методического, организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности; адаптации и изменения поставленных задач, генерации новых идей.

Безусловно, инструменты, которые связаны с использованием технологий дистанционного обучения, активно используются в практике дополнительного образования. Но даже

в этих асинхронных условиях в приоритете – способы организации проблемного обучения, использование заданий, требующих активизации креативных способностей, критического мышления, умений осуществлять системный, критериальный анализ изучаемых явлений и процессов.

Управленческие компетенции имеют свои индикаторы проявления, по которым можно понять степень готовности руководителя к управленческой деятельности, его потенциал: ориентирован на достижения; умеет принимать решения и работать с информацией; организует работу и контроль, мотивирует и развивает сотрудников; умеет оказывать влияние, организовывать собственную деятельность, продвижение организации. Уточнение образовательных запросов в ходе *проектной сессии на старте обучения, чек-листы компетенций и собеседование по ним, наблюдение за поведением* в ходе обучения позволяют оценить уровень сформированности компетенций и сделать программу максимально ориентированной на развитие управленческой готовности и раскрытие потенциала каждого.

Обсуждение и заключение. Анализ инструментов совершенствования управленческой практики позволяет заключить, что содержание компетентного подхода к профессиональному развитию руководителя образовательной организации, формированию управленческого резерва актуализирует внимание к категориям «управленческая готовность» и «управленческий потенциал». Готовность и потенциал являются развиваемыми личностно-профессиональными характеристиками. При этом опыт проблематизации, осмысления практики с руководителями образовательных организаций и участниками программ кадрового резерва убеждает, что состояние управленческой готовности к выполнению функций руководителя, использованию управленческого потенциала, к саморазвитию определяется мотивационным компонентом. Именно поиск смысла в деятельности, саморазвитии, определении новых перспектив для своей образовательной организации запускает волевой, а вслед за ним и когнитивный, ориентационный, операциональный и оценочный компоненты. В этом смысле управленческая готовность обеспечивает эффективность деятельности руководителя и его окружения.

Список источников

1. Компетенции руководителя: каким должен быть эффективный специалист. [Электронный ресурс] // Директор по персоналу. 2021. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66657-kompetentsii-rukovoditelya-19-m4> (дата обращения: 27.07.2023).
2. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 19 апреля 2021 г. № 250н «Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)". [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=394567&dst=100043#obelimTea1HouF2P2> (дата обращения: 25.07.2023).
3. Окунева Ю. Е., Закирова Э. А., Янгирова В. М. Формирование ключевых компетенций у руководителей образовательной организации // Наука и образование в контексте глобальной трансформации: сб. ст. Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 15 ноября 2021 г. Петрозаводск: Новая Наука, 2021. С. 24–27.
4. Полякова Е. В., Горбунова Т. В. Диагностика сформированности управленческой компетентности будущих педагогов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 112–118.
5. Расулов М. М., Лим В. О. Управленческая компетентность руководителя как условие эффективного управления образовательной организацией // Актуальные вопросы современной экономики. 2022. № 5. С. 85–99.
6. Синягин Ю. В., Чирковская Е. Г. Управленческая готовность как интегративный показатель развития личностно-профессиональных ресурсов руководителя. [Электронный ресурс]. URL: <http://foir.hspa.ranepa.ru/index.php/news/item/2123.html> (дата обращения: 05.08.2023).
7. Синягин Ю. В. Типология руководителей на основе интегральных показателей управленческой готовности и управленческого потенциал // Личность: ресурсы и потенциал. 2021. № 4(12). С. 6–15.
8. Управленческие компетенции: способы оценить и развить навыки руководителя. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66620-qqq-17-m4-upravlencheskie-kompetentsii> (дата обращения: 27.07.2023).
9. Филонов С. С. Повышение управленческих компетенций руководителей организаций в условиях глобализации // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4(62). С. 10–18. DOI 10.25726/b5126-5595-3483-v.
10. Шабалина Е. И. Психологический компонент управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений // Вестник ПГГПУ. Серия 3: Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-komponent-upravlencheskih-kompetentsiy-rukovoditeley-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 05.08.2023).
11. Шунаева Г. А., Пархоменко И. А. Управленческие компетенции современного менеджера в организации // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик: сб. тр. Международной студенческой научно-практической очной конференции, Оренбург, 11 апреля 2019 г. Оренбург: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. С. 260–264.

References

1. Kompetencii rukovoditelya: kakim dolzhen byt' effektivnyj specialist. [Elektronnyj resurs] // Direktor po personalu. 2021. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66657-kompetentsii-rukovoditelya-19-m4> (data obrashcheniya: 27.07.2023).
2. Ministerstvo truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii. Prikaz ot 19 aprelya 2021 g. no. 250n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta 'Rukovoditel obrazovatel'noj organizacii (upravlenie doskol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshcheobrazovatel'noj organizaciej)".

- [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=394567&dst=100043#obelimTea1HouF2P2> (data obrashcheniya: 25.07.2023).
3. Okuneva Yu.E., Zakirova E. A., Yangirova V. M. Formirovanie klyuchevyh kompetencij u rukovoditelej obrazovatel'noj organizacii // Nauka i obrazovanie v kontekste global'noj transformacii: sb. St. Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Petrozavodsk, 15 noyabrya 2021 g. Petrozavodsk: Novaya Nauka Publ. 2021. S. 24–27.
 4. Polyakova E. V., Gorbunova T. V. Diagnostika sformirovannosti upravlencheskoj kompetentnosti budushchih pedagogov // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2023. No. 2. S. 112–118.
 5. Rasulov M. M., Lim V. O. Upravlencheskaya kompetentnost' rukovoditelya kak uslovie effektivnogo upravleniya obrazovatel'noj organizaciej // Aktual'nye voprosy sovremennoj ekonomiki. 2022. No. 5. S. 85–99.
 6. Sinyagin Yu.V., Chirkovskaya E. G. Upravlencheskaya gotovnost' kak integrativnyj pokazatel' razvitiya lichnostno-professional'nyh resursov rukovoditelya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://foir.hspa.ranepa.ru/index.php/news/item/2123.html> (data obrashcheniya: 05.08.2023).
 7. Sinyagin Yu.V. Tipologiya rukovoditelej na osnove integral'nyh pokazatelej upravlencheskoj gotovnosti i upravlencheskogo potencial // Lichnost': resursy i potencial. 2021. No. 4(12). S. 6–15.
 8. Upravlencheskie kompetencii: sposoby ocenit' i razvit' navyki rukovoditelya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hr-director.ru/article/66620-qqq-17-m4-upravlencheskie-kompetentsii> (data obrashcheniya: 27.07.2023).
 9. Filonov S. S. Povyshenie upravlencheskih kompetencij rukovoditelej organizacij v usloviyah globalizacii // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2023. No. 4(62). S. 10–18. DOI 10.25726/b5126-5595-3483-v.
 10. Shabalina Evgeniya Igorevna Psihologicheskij komponent upravlencheskih kompetencij rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Vestnik PGGPU. Seriya No. 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2019. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-komponent-upravlencheskih-kompetentsiy-rukovoditeley-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy> (data obrashcheniya: 05.08.2023).
 11. Shunaeva G. A., Parhomenko I. A. Upravlencheskie kompetencii sovremennogo menedzhera v organizacii // Integraciya psihologo-pedagogicheskikh nauk i aktual'nyh obrazovatel'nyh praktik: Sbornik trudov Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj ochnoj konferencii, Orenburg, 11 aprelya 2019 g. Orenburg: Mezhhregional'nyj centr innovacionnyh tekhnologij v obrazovanii, 2019. S. 260–264.

Статья поступила в редакцию 14.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 14.08.2023; approved after reviewing on 28.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторе

Кохан Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», доцент кафедры управления образованием, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников

Author information

Kokhan Natalya Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Education Management, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Pedagogical Workers



ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Научная статья

УДК 373.1

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

*Елена Леонидовна Башманова^{1✉}, Олег Леонидович Балашов²,
Татьяна Валерьевна Трофименко³*

^{1,2} Курский государственный университет, Курск, Россия

³ Гимназия № 44, Курск, Россия

^{1✉} bashmanovaelena@yandex.ru

² oleg.balaschov6@yandex.ru

³ tatiana.v.trofimenko@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы подходы к организации педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде. Выявлены проблемы, границы и возможности реализации воспитательного потенциала педагогического взаимодействия в сети Интернет. Обобщены результаты комплексных исследований лаборатории «Развитие школьных воспитательных систем» Курского государственного университета, посвященных реализации воспитательного потенциала обучения в цифровой образовательной среде и организации педагогического взаимодействия в условиях классного сетевого сообщества. Приведены данные экспериментальных исследований, показывающие, каким образом проявляется субъектность обучающихся в цифровой образовательной среде и устанавливается сотрудничество школьников в учебно-познавательной деятельности в условиях классного сетевого сообщества. Сформулированы предложения и рекомендации по подготовке воспитательной системы школы к организации воспитательной деятельности в сети Интернет, обеспечению положительного социального самочувствия педагогов и реализации человеко-ориентированного подхода к проектированию и реализации педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, воспитательный потенциал, обучающиеся, субъектность, сотрудничество, цифровая образовательная среда, классное сетевое сообщество, человеко-ориентированный подход

Для цитирования: Башманова Е. Л., Балашов О. Л., Трофименко Т. В. Условия успешной реализации воспитательного потенциала педагогического взаимодействия в сети Интернет // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 89–96.

APPLIED STUDIES OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Original article

THE CONDITIONS OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION EDUCATIONAL POTENTIAL ON THE INTERNET

*Elena Leonidovna Bashmanova^{1✉}, Oleg Leonidovich Balashov²,
Tatiana Valeriena Trofimenko³*

^{1,2} Kursk State University, Kursk, Russia

³ Gymnasium No. 44, Kursk, Russia

^{1✉} bashmanovaelena@yandex.ru

² oleg.balaschov6@yandex.ru

³ tatiana.v.trofimenko@yandex.ru

Abstract. The article analyzes approaches to organizing pedagogical interaction in a digital educational environment. Problems, boundaries and opportunities for realizing the educational potential of pedagogical interaction on the Internet are identified. The results of complex research of the laboratory “Development of school educational systems” of Kursk State University, devoted to the implementation of the educational potential of learning in a digital educational environment and the organization of pedagogical interaction in a classroom network community, are summarized. The data of experimental studies are presented, showing how the subjectivity of students manifests itself in a digital educational environment and how schoolchildren cooperate in educational and cognitive activities in a classroom network community. Suggestions and recommendations are formulated for preparing the educational system of the school for organizing educational activities on the Internet, ensuring positive social well-being of teachers and implementing a human-oriented approach to designing and implementing pedagogical interaction in a digital educational environment.

Keywords: pedagogical interaction, educational potential, students, subjectivity, cooperation, digital educational environment, classroom network community, human-centered design approach

For citation: Bashmanova E. L., Balashov O. L., Trofimenko T. V. The conditions of successful implementation of pedagogical interaction educational potential on the internet // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 89–96.

Введение. На сегодняшний день Интернет стал полноценным полем развертывания воспитательной деятельности, правила игры на котором определяются и устанавливаются в том числе профессиональным педагогическим сообществом. Для этого необходимы комплексные согласованные исследования различных аспектов образовательной деятельности в сети

Интернет. Можно констатировать, что сложились теоретико-методологические предпосылки для изучения особенностей организуемого педагогом в воспитательных целях взаимодействия с обучающимися в цифровой образовательной среде. Формируется категориальный аппарат цифровой педагогики (Е. В. Грязнова, Н. Н. Куимова, Т. Н. Носкова, О. И. Петрищев,

О. В. Яковлева и др.); определены основы открытой педагогики (open pedagogy), или педагогики с использованием открытых образовательных ресурсов [9; 10; 11]; выделены способы организации воспитательных взаимодействий [5] и принципы организации воспитательных практик в цифровой образовательной среде [1]; проанализированы факторы и результаты изменения ценностных основ воспитания в цифровой образовательной среде (В. В. Абраменкова, О. В. Яковлева и др.), а также воспитательный потенциал организуемой в сети Интернет социокультурной деятельности [6; 8]; выявлены запросы обучающихся на организацию воспитательных взаимодействий в цифровой образовательной среде и возможности самой цифровой образовательной среды как средства воспитания [5].

Постановка проблемы, обзор научной литературы. Вместе с тем участники педагогического сообщества признают наличие ряда проблем, затрудняющих согласованное понимание границ и возможностей организации педагогического взаимодействия в сети Интернет. Председатель Комиссии по образованию и науке Общественной палаты города Москвы М. Н. Лазутова предлагает задуматься над вопросом, как «сохранить человеческие качества в цифровом пространстве», и подчеркивает: «Наши педагоги сами не всегда готовы к открытой дискуссии со школьниками. Гораздо проще заставить детей что-то делать, чем прислушаться к их мнению... Массовые мероприятия практически не дают детям возможности развивать свои мысли, речь, давать оценки, отстаивать убеждения» [8]. По-прежнему недостаточно исследований, выполненных на материале российской школы, о влиянии цифровых технологий на воспитательную деятельность и воспитанность обучающихся, об обеспечении равенства доступа к Интернету и цифровым образовательным ресурсам, о социальном самочувствии педагогов и обучающихся в Сети, о психолого-педагогическом эффекте удаленной коммуникации.

Авторы доклада «Благополучие детей в цифровую эпоху» на XX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества формулируют также целый блок вопросов, связанных с благополучием обучающихся в сети Интернет и запустивших ряд психолого-педагогических исследований в разных странах мира: как цифровые технологии влияют на когнитивные способности и психиче-

ское здоровье обучающихся? Как организовать мониторинг психологического благополучия детей в Интернете? Какие группы детей подвержены особым рискам в связи с широким распространением цифровых технологий? [3] Поиск ответов на указанные вопросы необходим для обеспечения удовлетворенности всех участников образовательных отношений и качества педагогического взаимодействия. Представляют интерес приводимые авторами доклада данные, полученные J. H. Hoofstede, о таких эффектах взаимодействия обучающихся в Интернете, как снижение чувства одиночества и ощущение большей объединенности через совместные онлайн-игры, приобщение к повседневной жизни друзей и доступ к поддержке, а у мальчиков еще и более открытое и доверительное общение [12].

На сегодня экспертами обозначены формальные условия организации воспитательной деятельности в цифровой образовательной среде – обязательный минимум: опора на ФГОС; наличие необходимой технологической базы; сформированность у педагогических работников и администрации образовательной организации мотивации к развитию цифровой образовательной среды как нового пространства воспитательной деятельности; владение педагогами средствами и методами организации педагогического взаимодействия в Интернете [1]. Выделены принципы организации воспитательных практик в цифровой образовательной среде: согласованность компонентов среды; свобода расширения среды за счет новых компонентов; неограниченный функционал среды; конкурентность как свобода в замене компонентов среды конкурирующей технологией; ответственность при решении задач внедрения компонентов цифровой образовательной среды; соответствие компонентов среды нормативам; полезность всех компонентов среды в области воспитательной практики [1, с. 15–16].

Т. Н. Носковой проанализированы такие особенности цифровой образовательной среды, определяющие задачи педагога в организации воспитания, как: информационная широта или необходимость организовывать взаимодействие обучающихся с внешней средой и открытыми ресурсами; коммуникационная широта или использование разнообразных средств и форматов организации воспитательных событий для расширения круга взаимодействий детей; инструментальность действий в среде, предполагающая владение обучающимися ин-

формационными технологиями для организации коммуникации с педагогом и одноклассниками; формализация общения в среде для проектирования взаимодействия с помощью разнообразных информационных средств и их подстройки под различные группы воспитанников [5].

Эксперты выделяют важные свойства цифровой среды: может быть адаптирована под запросы воспитанников в отличие от единообразных условий традиционной среды; предоставляет воспитанникам удаленный доступ к нужным им электронным образовательным ресурсам; на первое место в ней выступают проблемы психологического плана – мотивация, смыслы участия в совместной распределенной деятельности, самостоятельность, ответственность [6].

Заведующая кафедрой цифрового образования Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена Т. Н. Носкова выделяет новые черты в организации воспитания в связи с перемещением в цифровую среду:

- расширение возможностей для обратной связи, так как взаимодействие педагога и воспитанников реализуется с помощью человеко-машинных средств;
- повышение самостоятельности школьников благодаря передаче части функций педагога цифровой системе, самим обучающимся и родителям;
- рост значимости сотрудничества воспитанников, их способности к рефлексии вследствие необходимости формулировать информационные запросы, просьбы о помощи для совместной работы в удаленном режиме;
- соуправление и самоуправление воспитанием обучающимися при внешнем управлении со стороны педагога [5].

В зарубежных исследованиях разрабатывается так называемый человеко-ориентированный подход к обучению (*human-centered design approach*) в сети Интернет, который фокусируется на понимании потребностей обучающихся и создании инновационных педагогических решений, основанных на данных потребностях, и включает создание исследовательского онлайн-сообщества; воспитание эмпатии; участие в решении педагогических проблем; универсальный дизайн для обучения [10]. Сторонники данного подхода исходят из предпосылки о том, что важно также учитывать восприятие учащимися педагогического воздействия на них. Если

они не воспринимают его как продуктивное и выгодное для своего развития, то с меньшей вероятностью извлекут из него пользу [10; 11; 12]. Педагогическое взаимодействие в сети Интернет становится для детей актуальным, если у них сформирована потребность в содержании данного взаимодействия.

Новые возможности появляются у педагогического взаимодействия в сети Интернет благодаря лицензированию открытых образовательных ресурсов через Creative Commons. Так называемая открытая педагогика (*open pedagogy*) разрешает деятельность, недопустимую при традиционных авторских правах, что имеет значение для достижения нового уровня образовательной деятельности в сети Интернет, благодаря этому учащиеся могут быть создателями знаний, а не только их потребителями [12]. Это обеспечивает новый уровень самосознания, ответственности, субъектности, удовлетворенности собой – эффекты, достигаемые при правильно организованном педагогическом взаимодействии с высоким воспитательным потенциалом.

В данной статье мы попытались очертить комплекс неочевидных условий, необходимость которых для реализации воспитательного потенциала педагогического взаимодействия в сети Интернет напрашивается по итогам анализа результатов точечных эмпирических исследований, выполненных на базе лаборатории «Развитие школьных воспитательных систем» научно-методического центра сопровождения педагогических работников Курского государственного университета.

Материалы и методы исследования. На базе лаборатории «Развитие школьных воспитательных систем» на протяжении 2014–2023 гг. ведутся исследования различных эффектов и влияний организации педагогического взаимодействия в цифровой образовательной среде, в частности особенностей проявления субъектности школьников в условиях смешанного обучения с использованием платформ Moodle, Zoom, «ЯКласс»; программ MyTest, Windows Movie Maker; голосовых чатов «ВКонтакте», Viber и др. [2]; особенностей совместной деятельности и сотрудничества обучающихся, состоящих в классных сетевых сообществах [7]. В исследованиях приняли участие свыше 400 обучающиеся 5–11 классов МБОУ «Гимназия № 25», МБОУ «Гимназия № 44», МБОУ «Лицей № 21» города Курска. Для выявления особенностей субъектности обучающихся

в условиях смешанного обучения были созданы авторские Google-опросники для обучающихся и родителей. Для выявления особенностей совместной деятельности и сотрудничества обучающихся применялась методика С. Л. Братченко «Направленность личности в общении», а также методики экспертной диагностики интерактивной согласованности и взаимодействия в малых группах А. С. Чернышева и С. В. Сарычева.

Результаты исследования. Проводимые исследования позволяют нащупывать проблемные зоны в реагировании обучающихся на организуемое педагогическое взаимодействие в сети Интернет и сформировать для педагогов общую картину готовности обучающихся быть внимательными, ответственными, открытыми для коммуникации и сотрудничества, что особенно важно в режиме удаленного взаимодействия. По результатам проводимой работы Е. Л. Башмановой, Т. В. Трофименко и О. Л. Балашовым был разработан открытый массовый онлайн-курс для педагогов «Воспитательная деятельность в цифровой образовательной среде» на платформе Stepik. Курс знакомит педагогов с основами организации воспитательных взаимодействий в цифровой образовательной среде, в том числе с использованием различных онлайн-сервисов, формирования у обучающихся культуры учения, партнерства, сотрудничества, самостоятельности и ответственности. Предполагается, что педагоги научатся поддерживать функционирование воспитательной системы класса в цифровой образовательной среде, организовывать коллективную творческую деятельность детей с помощью технологий WEB 2.0.

Авторами были получены данные, свидетельствующие о том, что воспользоваться преимуществами смешанного обучения в полной мере могут достаточно подготовленные обучающиеся, обладающие одновременно развитыми ИКТ-навыками и высоким уровнем субъектности [2]. Большая часть обучающихся испытывает те или иные трудности в плане вовлечения во взаимодействие с одноклассниками и самоорганизации деятельности. Систематический опыт обучения в цифровой образовательной среде стимулирует проявления субъектности, связанные с самосознанием, в меньшей степени – с коммуникацией и взаимовосприятием. В первом случае, по всей видимости, сказываются более широкие возможности для индивидуализации обучения; во втором – рост ин-

тенсивности и повышение значимости личной активности учащихся в сетевой коммуникации в отсутствие непосредственного взаимодействия. В меньшей степени опыт взаимодействия обучающихся в цифровой образовательной среде влияет на проявления субъектности, связанные с непосредственным взаимодействием и нравственными качествами. В первом случае сказываются устойчивые стереотипы «живого» взаимодействия, формировавшиеся годами; во втором – неограниченные возможности для маскировки личностных качеств в сетевом общении, скрытость эмоциональных реакций, невозможность в полной мере воспользоваться языком невербального общения [2].

Как показали исследования, при переходе в цифровую образовательную среду результат экспериментальной группы по критерию «стали лучше распознавать эмоциональное состояние одноклассников» почти в 1,7 раза выше, чем результат контрольной; «стали более коммуникабельными» – в 1,4 раза. Почти половина родителей учащихся из контрольного класса считают, что обучение в цифровой образовательной среде снижает доверие детей к одноклассникам и учителям, в то время как в экспериментальном классе такое мнение разделяют лишь 4,2% родителей.

Также были получены данные, согласно которым 46% обучающихся демонстрируют низкий уровень сотрудничества, 36% – средний и лишь 18% высокий уровень сотрудничества [7]. Была выдвинута гипотеза о том, что активизировать сотрудничество можно в том числе с помощью близкого детям средства – сетевого общения в сообществах, и выделены организационно-содержательные, психолого-педагогические и субъектно-деятельностные педагогические условия развития сотрудничества учащихся – участников классного сетевого сообщества. К ним относятся, в частности, проектирование диалогово-коллективных форм работы; поддержание и активизация саморегулируемого характера диалога воспитанников; педагогическое сопровождение взаимодействия обучающихся; установление системы правил функционирования классного сетевого сообщества; сочетание взаимодействия воспитанников в традиционной школьной среде и в составе классного сетевого сообщества; культивирование творческой и комфортной атмосферы общения в сетевом сообществе и др. [7].

Обсуждение результатов исследования и заключение. В связи с полученными данными важными задачами видятся одновременное развитие воспитательных систем и улучшение социального самочувствия педагогов с целью повышения их мотивации в организации педагогического взаимодействия с обучающимися в сети Интернет. Предлагаем обратить внимание на следующие составляющие возможного плана решения проблемы: обеспечение открытости жизнедеятельности школы, вызывающей интерес у социальных партнеров и ощущение связи с жизнью у педагогов; создание условий для авторского участия педагогов в проектировании воспитательной системы школы; забота о свободном времени классного руководителя как ресурсе для реализации выходящих за рамки общения в классе форм педагогического взаимодействия с обучающимися; создание профессиональных педагогических обучающих сообществ как ресурса взаиморазвития педагогов и обмена знаниями о появляющихся технологических новинках и цифровых образовательных ресурсах; выработка правил, защищающих педагога, реализующего новые, нестандартные форматы организации педагогического взаимодействия с обучающимися, от необоснованных требований и претензий, создание так называемого «общественного договора» между учителем, администрацией школы и родителями [4, с. 264].

Представляется продуктивным использование человеко-ориентированного подхода в проектировании педагогического взаимодействия в сети Интернет, согласно которому педагог проводит специальную подготовительную работу

по выявлению потребностей обучающихся в общении в Интернете и строит педагогическое взаимодействие с их учетом. Главным средством организации педагогического взаимодействия в Сети по-прежнему остается педагогическое общение. Нужно понимать, что современные обучающиеся, поколение которых недаром называют «цифровыми аборигенами», не только имеют огромный личный опыт неформального общения в Сети, но и сформировавшиеся привычки, вкусы, предпочтения, оформившиеся паттерны реакций. Игнорирование педагогом этой информации формализует общение и затруднит оказание воспитывающего влияния на обучающихся в процессе педагогического взаимодействия в Сети.

В условиях сетевого сообщества педагог является ключевым субъектом взаимодействия. Ему важно обладать соответствующими профессиональными возможностями, чтобы реализовать свою педагогическую позицию и влиять на характер этого взаимодействия: развитой информационной культурой в области организации сетевых сообществ и реализации их возможностей в рамках школьной воспитательной работы; профессиональной культурой координатора и фасилитатора сетевого сообщества. Организация педагогического взаимодействия в классном сетевом сообществе подразумевает преимущественно текстовый режим коммуникации субъектов, что является специфическим ограничением возможностей педагога, требует слаженной совместной деятельности от обучающихся в сети Интернет и в традиционной образовательной среде.

Список источников

1. *Бабушкина Ю. А., Алешина С. А.* Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 2. С. 13–19. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-2-13-19.
2. *Башманова Е. Л., Трофименко Т. В.* Влияние опыта смешанного обучения с использованием цифровых ресурсов на различные компоненты субъектности подростков // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. ст. III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17–18 ноября 2022 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 421–434.
3. Благополучие детей в цифровую эпоху: доклад к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апреля 2019 г. / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 34 с.

4. *Куприянов Б. В.* Классный руководитель: сдаваться нельзя! // Народное образование. 2010. № 7. С. 263–269.
5. *Носкова Т. Н.* Дидактика цифровой среды: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 382 с.
6. *Носкова Т. Н.* Цифровизация образования: новые возможности включения школьников в социокультурную деятельность // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего: материалы VII Международной научно-практ. конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2021. С. 18–24.
7. *Пашков А. Г., Балашов О. Л.* Сотрудничество школьников в учебно-познавательной деятельности в условиях сетевого сообщества. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2018. 172 с.
8. Цифровая образовательная среда. Интервью с председателем Комиссии по образованию и науке Общественной палаты города Москвы Лазутовой М. Н. [Электронный ресурс] // Академия Минпросвещения России. [2021]. URL: <https://apkrpro.ru/novosti/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-u/> (дата обращения: 10.07.2023).
9. *Baran E., AlZoubi D.* Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices // Distance Education. 2020. No. 41(2). DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757409>.
10. *Baran E., AlZoubi B.* Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic // Journal of Technology and Teacher Education. 2020. No. 28(2). P. 365–372.
11. *Clinton-Lisell V.* Open pedagogy: A systematic review of empirical findings // Journal of Learning for Development. 2021. No. 8(2). P. 255–268.
12. *Hoofft Graafland J. H.* New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes: OECD Education Working Papers // OECD iLibrary. 2018. DOI: 10.1787/e071a505-en.

References

1. *Babushkina Yu.A., Aleshina S. A.* Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak novoe prostranstvo vospitatel'noj deyatel'nosti // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2021. Vol. 4. No. 2. S. 13–19. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-2-13-19.
2. *Bashmanova E. L., Trofimenko T. V.* Vliyaniye opyta smeshannogo obucheniya s ispol'zovaniem cifrovyyh resursov na razlichnyye komponenty sub'ektnosti podrostkov // Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): sb. st. III Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 17–18 noyabrya 2022 g. / pod red. V. V. Rubcova, M. G. Sorokovoj, N. P. Radchikovoj. Moskva: Izd-vo FGBOU VO MGPPU, 2022. S. 421–434.
3. Blagopoluchie detej v cifrovuyu epohu: dokl. k XX Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva, Moskva, 9–12 apr. 2019 g. / A. A. Bocharov, S. V. Dokuka, M. A. Novikova i dr. Moskva: Izd. Dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 34 s.
4. *Kupriyanov B. V.* Klassnyj rukovoditel': sdavat'sya nel'zya! // Narodnoe obrazovanie. 2010. No. 7. S. 263–269.
5. *Noskova T. N.* Didaktika cifrovoj sredy: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2020. 382 s.
6. *Noskova T. N.* Cifrovizaciya obrazovaniya: novye vozmozhnosti vklyucheniya shkol'nikov v sociokul'turnuyu deyatel'nost' // Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii budushchego: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konferencii. Sankt-Peterburg: Izd-vo SPbGU, 2021. S. 18–24.
7. *Pashkov A. G., Balashov O. L.* Sotrudnichestvo shkol'nikov v uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti v usloviyah setevogo soobshchestva. Kursk: Izd-vo Kurskogo gos. un-ta, 2018. 172 s.
8. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda. Interv'yu s predsedatelem Komissii po obrazovaniiyu i nauke Obshchestvennoj palaty goroda Moskvy Lazutovoj M. N. [Elektronnyj resurs] // Akademiya

- Minprosvshcheniya Rossii. [2021]. URL: <https://apkpro.ru/novosti/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-u/> (data obrashcheniya: 10.07.2023).
9. *Baran E., AlZoubi D.* Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. *Distance Education*. 2020. Vol. 41(2). DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757409>.
 10. *Baran E., AlZoubi V.* Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic // *Journal of Technology and Teacher Education*. 2020. Vol. 28(2). P. 365–372.
 11. *Clinton-Lisell V.* Open pedagogy: A systematic review of empirical findings // *Journal of Learning for Development*. 2021. Vol. 8(2). P. 255–268.
 12. *Hoofst Graafland J. H.* New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes: OECD Education Working Papers // OECD iLibrary. 2018. DOI: 10.1787/e071a505-en.

Статья поступила в редакцию 12.07.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 12.07.2023; approved after reviewing on 04.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Башманова Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», профессор кафедры педагогики и профессионального образования

Балашов Олег Леонидович – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный университет», старший преподаватель кафедры педагогики и профессионального образования

Трофименко Татьяна Валерьевна – Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 44», учитель английского языка

Author information

Bashmanova Elena Leonidovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kursk State University”, Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education

Balashov Oleg Leonidovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kursk State University”, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Vocational Education

Trofimenko Tatiana Valeriena – Municipal budgetary educational institution “Gymnasium No. 44”, english teacher



Научная статья
УДК: 159.9.019+37.01

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ГРУППЫ РИСКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

*Владимир Константинович Елисеев^{1✉}, Роман Александрович Дормидонтов²,
Мария Владимировна Коробова³, Юлия Владимировна Романова⁴*

¹⁻⁴ Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия

^{1✉} elvk56@mail.ru

² dormi1976@mail.ru

³ mariya-eliseeva@mail.ru

⁴ romanowlip@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты прикладного психолого-педагогического исследования психологических и социальных факторов, детерминирующих мотивацию учения учащихся группы риска школьной неуспешности. Проблема исследования состоит в смещении акцентов в сторону признания некоторого приоритета социальных факторов, детерминирующих мотивацию учения учащихся над психологическими в современной ситуации социального развития школьников. Целью исследования является изучение психологических и социальных факторов мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Методологической основой исследования выступили системный, деятельностный и социокультурный подходы, позволяющие рассматривать различные стороны указанной проблемы в свете актуальных изменений в развитии общества и образовательных систем. В качестве основных методов исследования использовались анализ научной литературы, анкетирование, обобщение полученных результатов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что мотивация учения выступает в качестве одного из ведущих психологических факторов, влияющих на успешность усвоения образовательной программы учащимися группы риска школьной неуспешности. По мнению учителей, менее чем для половины учащихся данной группы мотив учения выступает ведущим мотивом. Констатируется, что значительную роль в формировании мотивации учения школьников группы риска школьной неуспешности играют установки учителей и родителей: учителя оценивают уровень мотивации в указанных группах точнее, чем родители, и склонны переоценивать мотивационную активность школьников. Показатели мотивации учения связаны со спецификой рискованных профилей неуспешных школьников и социальной ситуацией развития. Выявлено, что в социально-возрастном плане старшеклассники групп риска школьной неуспешности сельских школ более значимо мотивированы в учебной деятельности в отличие от городских обучающихся. В младшем школьном возрасте наблюдается схожая тенденция – в сельских школах показатели мотивации учения несколько выше, чем в городских школах. Выявлено, что родительская вовлеченность в учебный процесс выступает важной социальной детерминантой формирования мотивов учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: психологические и социальные детерминанты мотивации учения, учащиеся группы риска школьной неуспешности

Для цитирования: Елисеев В. К., Дормидонтов Р. А., Коробова М. В., Романова Ю. В. психологические и социальные детерминанты мотивации учения школьников группы риска школьной неуспешности // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 97–109.

Original article

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL DETERMINANTS OF THE MOTIVATION OF THE TEACHING OF SCHOOLCHILDREN AT RISK OF SCHOOL FAILURE

*Vladimir Konstantinovich Eliseev^{1✉}, Roman Alexandrovich Dormidontov²,
Maria Vladimirovna Korobova³, Yulia Vladimirovna Romanova⁴*

¹⁻⁴ Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia

^{1✉} elvk56@mail.ru

² dormi1976@mail.ru

³ mariya-eliseeva@mail.ru

⁴ romanowlip@mail.ru

Abstract. The article presents the results of an applied psychological and pedagogical study of psychological and social factors that determine the motivation of teaching students at risk of school failure. The problem of the study is to shift the emphasis towards recognizing a certain priority of social factors that determine the motivation of students' learning over psychological ones in the current situation of social development of schoolchildren. The purpose of the study was to study the psychological and social factors of motivation for teaching students at risk of school failure in general education organizations of the Russian Federation. The methodological basis of the study was system, activity and socio-cultural approaches that allow us to consider various aspects of this problem in the light of current changes in the development of society and educational systems. The main research methods used were the analysis of scientific literature, questionnaires, generalization of the results obtained. The results of the study indicate that the motivation of learning acts as one of the leading psychological factors influencing the success of the assimilation of the educational program by students at risk of school failure. According to teachers, for less than half of the students in this group, the teaching motive is the leading motive. It is stated that the attitudes of teachers and parents play a significant role in the formation of the motivation of the teaching of schoolchildren at risk of school failure: teachers assess the level of motivation in these groups more accurately than parents and tend to overestimate the motivational activity of schoolchildren. The indicators of motivation of teaching are related to the specifics of the risk profiles of unsuccessful schoolchildren and the social situation of development. It was revealed that, in terms of socio-age, high school students at risk of school failure in rural schools are more significantly motivated in educational activities, unlike urban students. There is a similar trend in primary school age – in rural schools, the indicators of motivation for learning are slightly higher than in urban schools. It is revealed that parental involvement in the educational process is an important social determinant of the formation of motives for the educational activities of schoolchildren.

Keywords: psychological and social determinants of learning motivation, students at risk of school failure

For citation: Eliseev V. K., Dormidontov R. A., Korobova M. V., Romanova Yu.V. Psychological and social determinants of the motivation of the teaching of schoolchildren at risk of school failure // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 97–109.

Введение. Актуальность. Факторы и условия формирования мотивации учения школьников представляют собой одну из фундаментальных проблем отечественной и зарубежной науки, которая может рассматриваться в психологическом, педагогическом, медицинском и социальном аспектах. Психологическая сторона мотивации учения состоит в оценке побудительных сил учебной активности школьников. Педагогический аспект мотивации учения соотносится со структурой образовательного процесса и с использованием учителем методик, мотивирующих учение школьников. Медицинские показатели снижения мотива учения фиксируются чаще всего на неврологическом уровне и связаны в основном с дисфункциями мозга.

Стоит подчеркнуть, что низкая мотивация учебной деятельности или ее отсутствие последнее время стали связываться прежде всего с социальной ситуацией развития учащихся (социальный и экономический статус семьи, образование родителей, социально-экономическая композиция школы и др.).

К детям группы риска школьной неуспешности относятся дети, которые в силу определенных жизненных обстоятельств более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям (факторам), которые могут стать причиной снижения мотивации учения. В связи с изменениями в общественной жизни российского общества и «перестройки» системы образования в России, особый интерес представляют особенности учебной мотивации в системе социальной жизни данной группы учащихся. Изучение мотивации учения школьников группы риска школьной неуспешности является сложной исследовательской и психолого-педагогической задачей. Для школьников, имеющих в своей жизни трудный биографический опыт, учебная мотивация будет иметь специфические черты. Важнейшим фактором, влияющим на мотив учения школьников группы социального риска, могут выступать реальные условия и обстоятельства социального окружения ребенка: установки сверстников, учителей и родителей. Проблема снижения или отсутствия мотивов к учению у основной массы учащихся группы риска школьной неуспешности стоит очень остро, в связи с чем выявление общей мотивационной составляющей таких детей играет решающую роль в успешности личности в широком смысле этого слова. Чаще всего наибольшие трудности в формировании мотивации учения и общей

успешности возникают у учащихся, относящихся к группе влияния психологических, социальных и медицинских факторов: неуспевающие дети, одаренные и мотивированные дети, девианты, неблагополучные дети, дети мигрантов, дети с ОВЗ.

К учащимся группы риска школьной неуспешности относят детей, в силу определенных жизненных обстоятельств подверженных негативным внешним воздействиям (факторам), которые могут стать причиной их учебной неуспешности. Особый интерес представляют особенности снижения или отсутствия у таких детей учебной мотивации. В частности, у учащихся с трудным биографическим опытом учебная мотивация имеет свои особенности. Важнейшим фактором, влияющим на формирование мотивов учения у учащихся группы социального риска школьной неуспешности, выступают жизненные условия и обстоятельства социального окружения ребенка – установки учителей и родителей. Исследования, посвященные социальной ситуации развития детей и подростков группы риска школьной неуспешности, свидетельствуют о том, что обычный набор мотивов учения школьника у них может отсутствовать. Исследование психологических и социальных факторов учебной мотивации учащихся группы риска школьной неуспешности и связи с их рисковыми профилями – задача прикладного характера, которая подлежит решению в данном исследовании. Проблема снижения мотивов к обучению у основной массы учащихся группы риска школьной неуспешности стоит очень остро, в связи с чем выявление общей мотивационной составляющей учения таких детей представляет одну из актуальных задач.

Постановка проблемы. Проблема исследования состоит в смещении акцентов в сторону признания некоторого приоритета социальных факторов, детерминирующих мотивацию учения учащихся над психологическими, в современной ситуации социального развития школьников.

Цель исследования. Цель исследования состояла в изучении психологических и социальных факторов мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности в общеобразовательных организациях Российской Федерации.

Обзор научной литературы по проблеме исследования. Психолого-педагогические исследования причин снижения успеваемости и успешности обучения учащихся общеобразовательных школ последних лет свидетельствуют об изменении взгляда ученых на данную проблему, истоки

которой, по мнению многих авторов, лежат в изменении социальной ситуации развития детей в современном обществе.

В исследовании Т. О. Гордеевой «благополучие и академическая успешность младших школьников определяется позитивным вкладом автономной мотивации и негативным вкладом внешней контролируемой мотивации, задаваемой требованиями и контролем со стороны близкого социального окружения – учителей и родителей» [1].

Результаты эмпирического исследования Е. Е. Даниловой свидетельствуют о том, «что мотивационные предпочтения современных детей характеризует личная мотивация, связанная с получением материальных благ и саморазвитием, желания для других людей адресованы прежде всего близким родственникам. Возрастная динамика направленности мотивационных предпочтений у современных учащихся не выражена. Содержание и общая структура мотивационных предпочтений современных детей отражают как объективные социокультурные условия взросления в постиндустриальном обществе, так и изменение приоритетов в работе образовательных учреждений» [2].

Е. И. Угрюмова, А. Н. Ткачев, Л. Г. Дорофеева, Г. М. Чепурина считают, что «снижение мотивации учения у современных школьников связано с изменением социальной ситуации в современном обществе, новыми ценностями и установками» [6].

О. А. Карабанова рассматривает возрастнo-специфическое психологическое благополучие в младшем школьном возрасте как «результат освоения ребенком новой социальной позиции и роли ученика, составляющих содержание психологической адаптации ребенка к школе» [5].

С. П. Забрамная и Ю. А. Костенкова считают, что «глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения может служить объяснением наблюдающейся в последние десятилетия тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого и в целом психического развития. Такое положение во многом обусловлено тем, что в общеобразовательную школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, т. е. те, кто раньше обучался в специальных учебных заведениях» [4].

Я. Э. Цаболова полагает, что «причинами низкой учебной мотивации академической неуспешности могут быть педагогические, психологиче-

ские, биопсихологические и социальные». Однако автор склонен считать, что «основной причиной низкой успеваемости учащихся второй группы является их внутренняя личностная позиция – нежелание учиться» [7].

Результаты исследования Н. С. Денисенковой позволяют говорить о «связи социокультурной составляющей образовательной среды школы и мотивации учебной деятельности первоклассников». Автор установил «существование отличий в структуре и выраженности мотивации учебной деятельности первоклассников в школах с различными социокультурными моделями образовательной среды. В школе с коммуникативно-ориентированной моделью образовательной среды у большинства первоклассников доминировали социальные и учебные мотивы, высокий уровень учебной мотивации» [3].

Ряд зарубежных исследователей также придерживаются мнения о том, что мотивация учения школьников и успешность освоения ими образовательной программы связаны, в основном, с социальными детерминантами.

Исследование Dr. Shahida Naz, Dr. Shahid Nawaz, Shumaila Liaqat, Tahir Rasheed, Safura Fatima было нацелено на изучение социальных и психологических факторов, влияющих на мотивацию учащихся в изучении английского языка как второго. Результаты исследования показали, что психологические и социальные факторы, такие как автономность поведения, конструктивный и критический подход к учебному процессу, социальный статус учащихся входят в состав ведущих детерминантов академической успешности учащихся [12].

Влияние социальных и психологических факторов на учебную мотивацию учащихся-иммигрантов в школе было рассмотрено в работе Pedro R. Portes в контексте факторов, связанных с подростковым возрастом и культурной адаптацией. Выяснилось, что неуспевающие учащиеся чаще всего принадлежали к группам с наименьшей социальной поддержкой [10].

Результаты исследования А. Quílez-Robres, N. Moyano, A. Cortés-Pascual подчеркивают взаимосвязь между академическими достижениями и мотивационными факторами (мотивация, самооценка и самоуважение), эмоциональными факторами (эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность и эмоциональное благополучие) и социальными факторами (социальный интеллект, социальная компетентность и соци-

альные навыки) у учащихся младшего школьного возраста и подростков [11].

Китайские ученые Lin X., Hu Y., Chen C., Zhu Y. изучали роль социальной поддержки как одного из наиболее достоверных показателей мотивации обучения. В результате исследования зафиксирована двукратная положительная корреляция между этими двумя переменными. Это исследование дополняют и расширяют соответствующие исследования о влиянии социальной поддержки на отдельных учащихся, находящихся в неблагоприятной жизненной ситуации [9].

В исследовании J. Kormos, Th. Kiddle показано, что социальный состав учащихся одного класса оказывает влияние на мотивационные факторы обучения. Наиболее важные различия в мотивации учащихся были обнаружены между учащимися из высших социальных слоев, с одной стороны, и учащимися из низшего и ниже среднего социального слоев – с другой, что объясняется неравенством в системе школьного образования [8].

Методология исследования. Методологической основой исследования выступили системный, деятельностный и социокультурный подходы, позволяющие рассматривать различные стороны указанной проблемы в свете актуальных изменений в развитии общества и образовательных систем. В качестве основных методов исследования использовались анализ научной литературы, анкетирование, обобщение полученных результатов.

Эмпирической базой исследования явилось репрезентативное для России выборочное психолого-педагогическое исследование, проведенное в 12 городских и 18 сельских общеобразовательных школах 10 субъектов ЦФО Российской Федерации. Общее число респондентов составило 3369 человек, включая 30 директоров школ, 859 учителей, 1120 родителей, 1359 школьников, в том числе 935 школьников группы риска школьной неуспешности. Исследование проводилось в течение 2022 г. и состояло из трех этапов:

- первый этап состоял в оценке текущего состояния проблемы, накоплении, определении научного аппарата и программы исследования, уточнении гипотезы и задач исследования;

- второй этап включал разработку программы эмпирического исследования, составление анкеты, проведение пилотажного исследования, результаты которого подвергались проверке, корректировке, обсуждались и уточнялись; проводился анализ промежуточных результатов исследования;

- третий этап состоял в систематизации и обобщении теоретических и практических результатов исследования.

Результаты исследования. На рисунке 1 отражены показатели мотивационной активности в учении школьников группы риска школьной неуспешности и учащихся, не вошедших в группу риска. Результаты двух групп значительно отли-

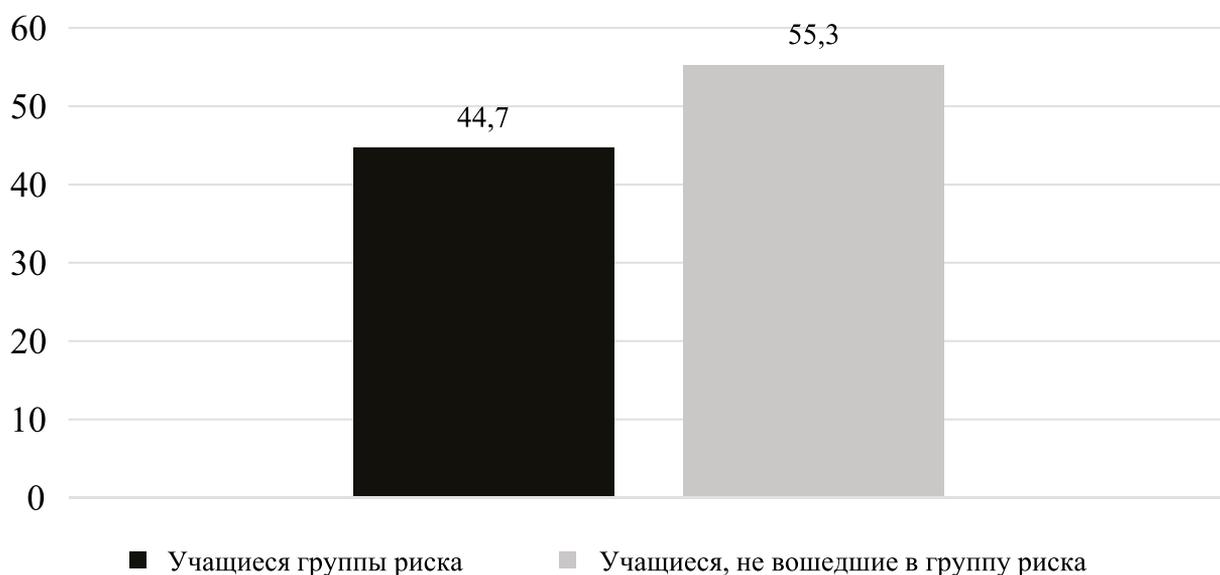


Рис. 1. Показатели мотивированности учения школьников группы риска школьной неуспешности и учащихся, не вошедших в группу риска, средние значения, %.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

чаются: мотивация школьников группы риска школьной неуспешности значительно ниже, чем у их сверстников, не вошедших в группу риска.

В возрастном плане мотивация учения младших школьников в обеих группах выше, чем в других возрастных группах (46,1 и 56,7% – в 1–4 классах, 43,6 и 53,8% – в 5–9 классах; 44,3 и 55,4% – в 10–11 классах). Таким образом, с возрастом отмечена тенденция к некоторому снижению мотивации учения как в группах риска

школьной неуспешности, так и в группах детей, не вошедших в данную группу (рис. 2).

Полученные нами данные по возрастным особенностям мотивации учения школьников групп риска без учета деления на рисковые профили представлены на рисунке 3. По результатам анкетирования старшеклассники сельских школ (52,7%) показали более высокую мотивацию учения в отличие от городских обучающихся (42,9%). В младшем школьном возрасте наблюдается схо-

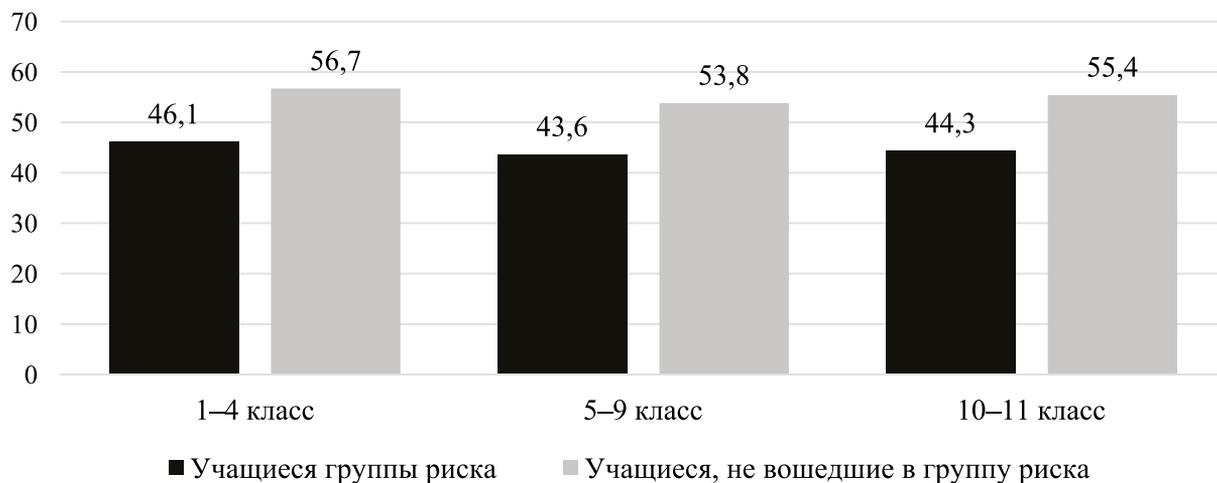


Рис. 2. Показатели возрастных особенности мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности и учащихся, не вошедших в группу риска, средние значения, %.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

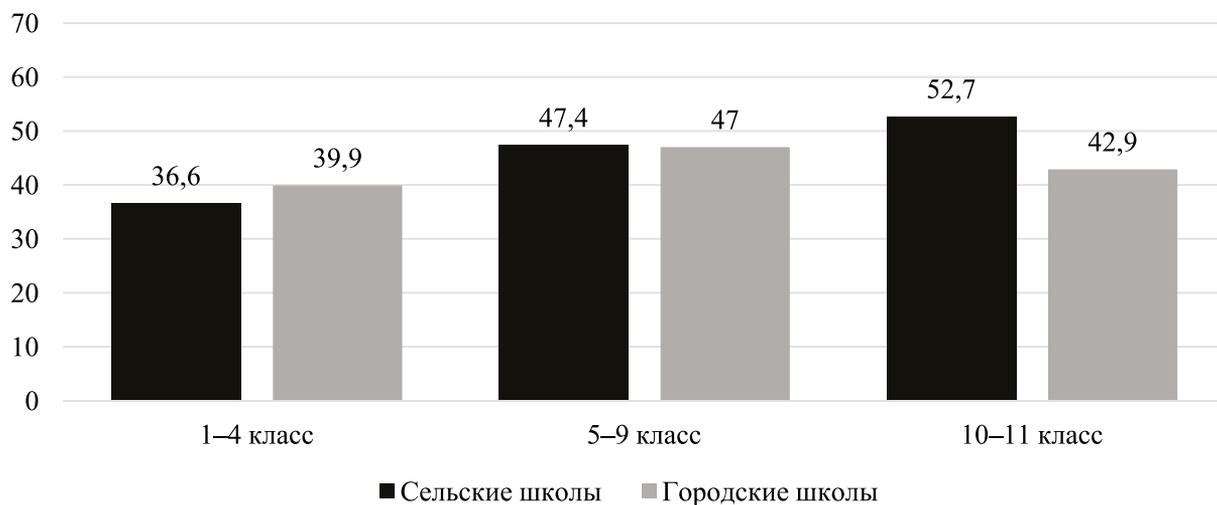


Рис. 3. Показатели социально-возрастных особенностей мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности в городских и сельских школах, средние значения, %.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

жая тенденция – в сельских школах мотивация учения составила 39,9%, в городских школах – 36,6%. В средней школе отмечен паритет в мотивационной активности: в сельских и городских школах показатели мотивации учения примерно на одном уровне.

Мы сопоставили эмпирические данные об уровне позитивной мотивации учения школьников группы риска с установками по отношению к этому фактору участников образовательного процесса: учителей, родителей и директоров школ (рис. 4). В среднем 62% учителей сельских и городских школ выделяют мотивацию в качестве одного из основных факторов, влияющих на успешность усвоения образовательной программы. Остальные факторы (качество управления школой или плохая дисциплина в классе), по мнению учителей, оказывают незначительное влияние на академическую успешность учащихся. Тем не менее учителя, оценивая мотивацию обучаемых ими школьников, считают, что только для 44,4% учащихся мотив учения выступает ведущим мотивом. Эта оценка несколько выше того уровня мотивации учения, который показали учащиеся. Таким образом, в целом, учителя достаточно адекватно оценивают мотивацию учения школьников. В среднем только 15% учителей городских и сельских школ отмечают роль родителей и их вовлеченность в учебный процесс,

которая способствует развитию мотивации учения школьников.

Родители связывают низкую мотивацию учения школьников с низким качеством учебников (8%), неблагоприятной атмосферой в школе (8%), недостаточным индивидуальным вниманием со стороны учителей (12%), неинтересными уроками (10%), сложностью образовательной программы (33,5%). Что касается оценки мотивации учащихся директорами школ, то в современных условиях, когда директора школ сами не ведут занятия и не могут адекватно оценить мотивы учения школьников и их уровень, они часто пользуются информацией, которую получают от учителей и родителей на педсоветах и совещаниях. В данном случае оценка мотивации учащихся директорами школ не особенно отличается от оценки учителей.

Показатели мотивации обучения учащихся группы риска школьной неуспешности в связи с рисковыми профилями, представленные на рисунке 5, позволяют судить о том, что наиболее мотивированы к обучению в городских и сельских образовательных организациях школьники с рисковым профилем «Одаренные и мотивированные дети» (62,2% и 57,7% соответственно). Респонденты городских школ данной группы риска проявляют самый высокий уровень мотивации во всей выборке – 62,2%. В то же вре-

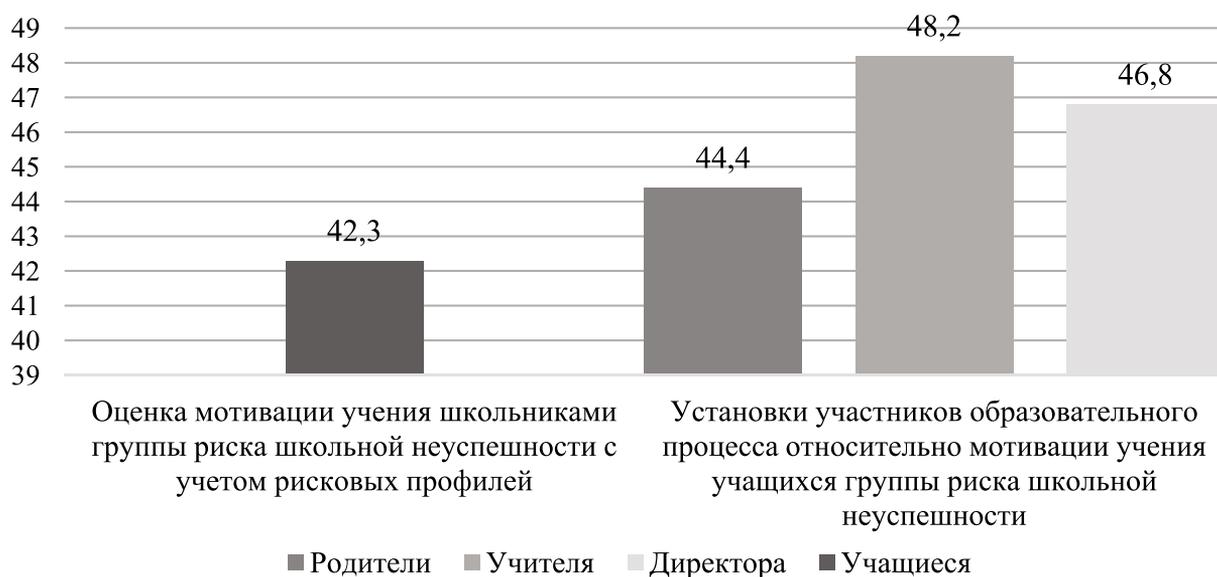


Рис. 4. Показатели оценок мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности участниками образовательного процесса.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

мя самый низкий показатель мотивации учения наблюдается у школьников группы риска «Неуспевающие дети» городских школ – 22,5%. Школьники, обучающиеся в сельских школах, чаще демонстрируют более высокий уровень мотивации. Не являются исключениями группы риска «Неблагополучные дети» (44,4% – в сельских школах и 59% – в городских). Низкий уровень мотивации учения также выявлен у школьников группы риска «Девиантные дети» – 35% в сельских школах и 32,7% – в городских.

На рисунке 6 представлены результаты оценки мотивации учащихся групп риска школьной неуспешности с рисковыми профилями в сопоставлении с ее оценкой родителями и учителями. Наиболее высокий уровень мотивации отмечен у группы «Одаренные и мотивированные дети»: 62% детей этой группы риска школьной неуспешности отличает высокая мотивированность к учению при освоении школьной образовательной программы, 62,1% учителей также отмечают у данных детей высокий уровень мотивации. Отметим, что такая точность характерна именно для учителей, которые могут наблюдать за учащимися на уроке и по итогам выполнения домашних заданий. Родители этих детей несколько переоценивают мотивацию своих детей, 71,4% из них считают своих детей высокомотивированными.

Самые низкие показатели мотивации учения отмечаются у школьников, входящих в группу «Неуспевающие школьники» (22,7%), собственно само наименование данной категории школь-

ников говорит само за себя. Учителя несколько занижают мотивацию детей такой группы (18,6%), что вполне естественно в связи с некоторой «стигматизацией» данной категории школьников. Оценки родителей ненамного выше оценок самих школьников (23,2%). Мотивация учения детей с ОВЗ как группы риска школьной неуспешности составляет 43,9% от общего числа респондентов данной категории, оценки учителей несколько выше (44,2%), а родители, как всегда, несколько завышают свои ожидания (53,4%). Достаточно низкий уровень мотивационной активности в группах «Девиантные дети» (39,1%) и «Неблагополучные дети» (41,7%) объясняется особенностями отклоняющегося поведения, которое связано с пропусками занятий, плохой атмосферой в семье и др. (рис. 6).

Обсуждение. В ходе исследования выявлено, что в среднем более половины учителей сельских и городских школ выделяют мотивацию в качестве одного из основных факторов, влияющих на успешность усвоения образовательной программы. Остальные факторы (качество управления школой или плохая дисциплина в классе), по мнению учителей, оказывают незначительное влияние на академическую успешность учащихся. Однако учителя, оценивая мотивацию обучаемых ими школьников, считают, что только менее чем для половины учащихся мотив учения выступает ведущим. Эта оценка несколько выше той оценки уровня мотивации учения, которую продемонстрировали учащиеся. Таким образом,

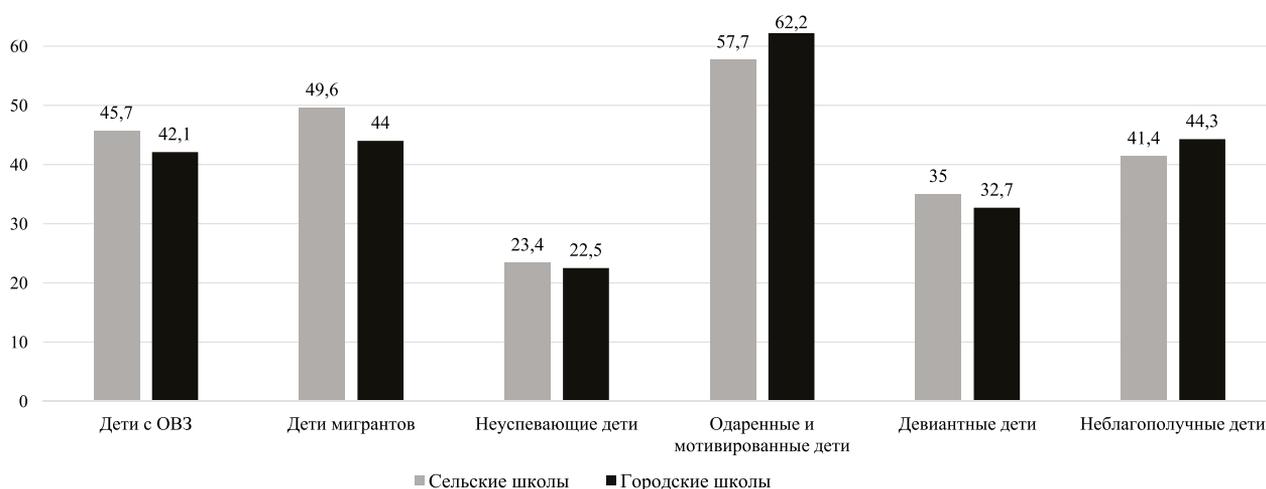


Рис. 5. Показатели мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности в соответствии с рисковыми профилями в городских и сельских школах, средние значения, %.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

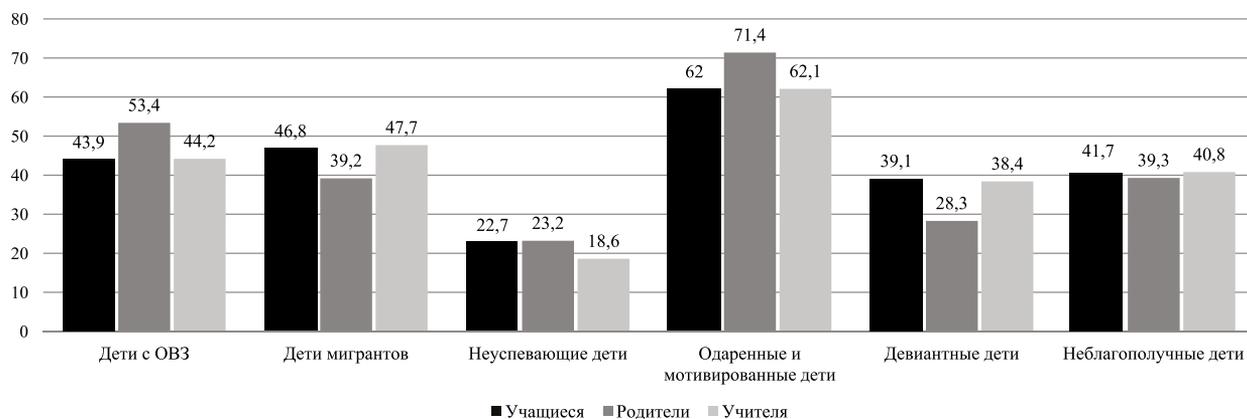


Рис. 6. Показатели оценок мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности участниками образовательного процесса в соответствии с рисковыми профилями, средние значения, %.

Источник: представлено авторами на основе собственных исследований

в целом учителя достаточно адекватно оценивают мотивацию учения школьников.

При сравнительном анализе оценок мотивации учащихся родителями и учителями наблюдаются несколько иные тенденции: учителя оценивают уровень мотивации в группах точнее, чем родители, и склонны недооценивать мотивационную активность школьников. Родители, напротив, склонны переоценивать мотивацию учения своих детей. Эта особенность оценки учителей связана с механизмом стигматизации, который увязывается с определенными чертами личности девиантных и неблагополучных детей. Результаты анкетирования родителей свидетельствуют о переоценке мотивации учения своих детей, что совершенно естественно. Если учителя в процессе обучения имеют возможность наблюдать за уровнем мотивации учения школьников при выполнении ими домашних заданий и работы на уроке, то родители оценивают внешнюю сторону мотивации своих детей, которая проявляется в основном в желании или нежелании выполнять домашние задания.

В возрастном плане мотивация учения учащихся группы риска школьной неуспешности ниже, чем в группах школьников, не относящихся к группе риска. Тем не менее мотивация учения младших школьников в обеих группах несколько выше, чем в подростковом и старшем школьном возрасте. Таким образом, с возрастом отмечена тенденция к некоторому снижению мотивации учения как в группах риска школьной неуспешности, так и в группах детей, не вошедших в данную группу.

Обобщая полученные в ходе анкетирования данные, можно сделать вывод о том, что старшеклассники сельских школ несколько более значимо мотивированы в учебной деятельности в отличие от городских обучающихся. В младшем школьном возрасте наблюдается схожая тенденция – в сельских школах показатели мотивации учения несколько выше, чем в городских школах, но в социальном плане в целом отмечен относительный паритет в мотивационной активности учащихся обеих социальных групп в учебной деятельности.

Помимо установок учителей, на развитие ребенка и его деятельность оказывают влияние установки родителей. На последних возлагаются большие ожидания как в отношении контроля выполнения и понимания домашнего задания, так и в плане влияния на мотивацию учения в школе. При вовлеченности родителей в учебный процесс их оценочные представления о школе и учителях играют важную роль в формировании представлений о школе учащихся, и в особенности у старших подростков. Одним из условий мотивации учения школьника выступает вовлечение в образовательный процесс родительских установок. Тем не менее в среднем только менее чем четверть учителей городских и сельских школ отмечают роль родителей и их вовлеченность в учебный процесс своих детей, которая способствует развитию мотивации учения школьников.

Обобщая полученные в ходе анкетирования школьников данные в разрезе рискованных профилей школьной неуспешности, стоит отметить, что наиболее высокий уровень мотивации учения

отмечен у детей группы риска «Одаренные и мотивированные дети». Этим детей отличает высокая мотивация при освоении школьной образовательной программы. Более половины учителей также отмечают у данных детей высокий уровень мотивации. Подчеркнем, что такая точность характерна именно для учителей, которые могут наблюдать за учащимися на уроке и по итогам выполнения домашних заданий. Родители этих детей несколько переоценивают мотивацию своих детей: более половины из них считают своих детей высокомотивированными.

Относительно высокие показатели мотивации учения отмечены в группе «Дети мигрантов», что несколько необычно, так как дети этой социальной группы обычно недостаточно хорошо владеют русским языком. Тем не менее мы объясняем такие показатели старанием детей, их желанием быстрее адаптироваться в школьной среде, стать «равными» остальным детям, не выделяться из общей массы школьников класса. Оценки учителей по отношению к детям данного рискованного профиля не намного выше тех показателей мотивации, которые показали сами дети. Почти половина участвовавших в анкетировании родителей этих школьников несколько занижают уровень мотивации данных учащихся, что объясняется незнанием указанных нами механизмов оценки.

Самые низкие показатели мотивации учения отмечаются у школьников, входящих в группу «Неуспевающие школьники»: менее чем четверть из них выразила желание учиться. Учителя значительно занижают мотивацию детей такой группы, что вполне естественно в связи с некоторой «стигматизацией» данной категории школьников. В то же время оценки родителей не намного выше оценок самих школьников. Мотивация учения детей с ОВЗ как группы риска школьной неуспешности составляет менее половины от общего числа респондентов данной категории. Оценки учителей несколько выше, а родители, как всегда, несколько завышают свои ожидания. Достаточно низкий уровень мотивационной активности в группах «Девиантные дети» и «Неблагополучные дети» (менее половины опрошенных школьников указали на желание учиться) объясняется особенностями отклоняющегося поведения, которое связано с пропусками занятий и плохой атмосферой в семье и др.

Выводы. Мотивация учения выступает в качестве одного из ведущих психологических факторов, влияющих на успешность усвоения образователь-

ной программы учащимися группы риска школьной неуспешности. Однако учителя считают, что только менее чем для половины учащихся данной группы мотив учения выступает ведущим мотивом. Наблюдаются тенденция более точной оценки учителями уровня мотивации учащихся в группах риска школьной неуспешности, чем родителями, которые склонны переоценивать мотивацию учения своих детей.

В социально-возрастном плане старшеклассники сельских школ несколько более значимо мотивированы в учении в отличие от городских обучающихся. В младшем школьном возрасте наблюдается схожая тенденция – в сельских школах показатели мотивации учения несколько выше, чем в городских школах.

В социальном плане обнаружены небольшие статистические различия при сопоставлении показателей мотивации учения учащихся группы риска школьной неуспешности в сельских и городских школах. В частности, более высокие показатели мотивации учения в сельских школах, по сравнению с городскими, отмечены у групп «Дети с ОВЗ», «Дети мигрантов», «Девианты». Однако более высокий уровень мотивации учения в городских школах, по сравнению с сельскими, наблюдается у групп «Одаренные и мотивированные дети» и «Неблагополучные дети».

Родительская вовлеченность в учебный процесс и установки родителей выступают важными социальными и психологическими детерминантами формирования мотивов учебной деятельности школьников.

Показатели мотивации учения связаны со спецификой рискованных профилей неуспешных школьников. Наиболее высокий уровень мотивации учения отмечен у группы риска «Одаренные и мотивированные дети». Родители этих детей несколько переоценивают мотивацию своих детей: более половины из них считают своих детей высокомотивированными. Самые низкие показатели мотивации учения отмечены у школьников, входящих в группу «Неуспевающие школьники»: менее чем четверть из них выразила желание учиться. Интерес к учению детей с ОВЗ отмечен у менее половины от общего числа респондентов данной категории. Оценки учителей несколько выше, а родители завышают свои ожидания. Низкий уровень мотивационной активности зафиксирован в группах «Девиантные дети» и «Неблагополучные дети», что объясняется особенностями отклоняющегося поведения данной категорией школьников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гордеева Т. О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. № 3. С. 32–42.
2. Данилова Е. Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. № 4. С. 51–61.
3. Денисенкова Н. С. Исследование учебной мотивации первоклассников в различных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2020. № 1. С. 5–15.
4. Забрамная С. П., Костенкова Ю. А. Неуспеваемость как она и есть // Школьный психолог. 2017. № 45. С. 27–30.
5. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. № 5. С. 16–26.
6. Угрюмова Е. И. Социальные проблемы школьной неуспешности // Молодой ученый. 2022. № 39(434). С. 217–219.
7. Цаболова Я. Э. Организация работы учителя с неуспевающими школьниками как фактор повышения качества обучения // Наука через призму времени. 2018. № 12(21). С. 284–287.
8. Kormos J., Kiddle Th. The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile // System. 2013. Vol. 41. Iss. 2. P. 399–412. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X13000523> (дата обращения: 03.11.2023).
9. Lin X., Hu Y., Chen C., Zhu Y. The Influence of Social Support on Higher Vocational Students' Learning Motivation: The Mediating Role of Belief in a Just World and the Moderating Role of Gender // Psychol Res Behav Manag. 2023. Vol. 16. P. 1471–1483. URL: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402643> (дата обращения: 03.11.2023).
10. Portes Pedro R. Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants: A Cultural History Puzzle // American Educational Research Journal. 1999. Vol. 36. No. 3. P. 489–507. URL: <https://doi.org/10.2307/1163548> (дата обращения: 07.07.2023).
11. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-Analysis. Educ. Sci. 2021. Vol. 11. P. 513. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/513> (дата обращения: 15.08.2023).
12. Shahida N., Shahid N., Shumaila L., Tahir R., Safura F. Effects of social and psychological factors on students' learning achievements in english at intermediate level in Pakistan // PalArch's Journal of Archaeology of Egypt. Egyptology. 2021. No. 18(4). P. 443–462. URL: <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/6046/5942> (дата обращения: 15.08.2023).

References

1. Gordeeva T. O. Shkol'noe blagopoluchie mladshih shkol'nikov: motivacionnye i obrazovatel'nye prediktory // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. No. 3. S. 32–42.
2. Danilova E. E. Soderzhanie i dinamika motivacionnyh predpochtenij sovremennyh mladshih shkol'nikov i mladshih podrostkov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. No. 4. S. 51–61.
3. Denisenkova N. S. Issledovanie uchebnoj motivacii pervoklassnikov v razlichnyh obrazovatel'nyh sredah // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. No. 1. S. 5–15.
4. Zabramnaya S. P., Kostenkova Yu. A. Neuspevaemost' kak ona i est' // Shkol'nyj psiholog. 2017. No. 45. S. 27–30.

5. Karabanova O. A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psihologicheskogo blagopoluchiya mladshih shkol'nikov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2019. No. 5. S. 16–26.
6. Ugryumova E. I. Social'nye problemy shkol'noj neuspeshnosti // *Molodoj uchenyj*. 2022. No. 39(434). S. 217–219.
7. Tsabolova Ya.E. Organizaciya raboty uchitelya s neuspevayushchimi shkol'nikami kak faktor povysheniya kachestva obucheniya // *Nauka cherez prizmu vremeni*. 2018. No. 12(21). S. 284–287.
8. Kormos J., Kiddle Th. The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile // *System*. 2013. Vol. 41. Iss. 2. P. 399–412. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X13000523> (data obrashcheniya: 03.11.2023).
9. Lin X., Hu Y., Chen C., Zhu Y. The Influence of Social Support on Higher Vocational Students' Learning Motivation: The Mediating Role of Belief in a Just World and the Moderating Role of Gender // *Psychol Res Behav Manag*. 2023 Vol. 16. P. 1471–1483. URL: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402643> (data obrashcheniya: 03.11.2023).
10. Portes Pedro R. Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants: A Cultural History Puzzle // *American Educational Research Journal*. 1999. Vol. 36. No. 3. P. 489–507. URL: <https://doi.org/10.2307/1163548> (data obrashcheniya: 07.07.2023).
11. Quílez-Robres A., Moyano N., Cortés-Pascual A. Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-Analysis. *Educ. Sci*. 2021. No. 11. P. 513. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/9/513> (data obrashcheniya: 15.08.2023).
12. Shahida N., Shahid N., Shumaila L., Tahir R., Safura F. Effects of social and psychological factors on students' learning achievements in english at intermediate level in Pakistan // *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt. Egyptology*. 2021. No. 18(4). P. 443–462. URL: <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/6046> (data obrashcheniya: 15.08.2023).

Заявленный вклад авторов: каждый из авторов внес равнозначный вклад в создание публикации, включая сбор материала, написание текста и формулирование выводов.

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 18.08.2023; approved after reviewing on 15.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Елисеев Владимир Константинович – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования

Дормидонтов Роман Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования

Коробова Мария Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования

Романова Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования

The authors' stated contribution: each of the authors made an equal and significant contribution to the article creation, including the empirical material collection, the development of study design, text writing and conclusions formulating.

Information about competitive interests: the authors claim that they do not have competitive interests.

Author information

Eliseev Vladimir Konstantinovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University”, Head of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education

Dormidontov Roman Alexandrovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lipetsk state pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University”, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education

Korobova Maria Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University”, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education

Romanova Yulia Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University”, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education



Научная статья
УДК 372.891

ТИПОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ «ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА»)

Игорь Сергеевич Сеницын^{1✉}, Михаил Вадимович Груздев²

^{1,2} Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

^{1✉} 1010.86@mail.ru

² gruzdevmv@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются глобальные компетенции, с одной стороны, как неотъемлемый компонент функциональной грамотности, а с другой – как дисперсно-рассредоточенный компонент содержания общего образования, выражаемый в предметных результатах освоения программы общего образования, в том числе и учебного предмета «География». На основе проведенного анализа имеющихся публикаций установлено, что глобальные компетенции интегрируют в себе три составляющие: знание (понимание), умения, ценности и отношения. Отмечается, что составляющие данного результата во многом коррелируют с содержанием общего географического образования, где традиционно рассматриваются так называемые глобальные проблемы современности как социально-экономические, политико-идеологические, культурные, биосоциальные и социоприродные противоречия. Именно глобальные проблемы становятся ключевым содержательным сюжетом формирования глобальных компетенций и обуславливают необходимость поиска дидактических решений. Декомпозиция глобальных компетенций как интегративного образовательного результата позволяет выделить три группы дидактических решений: дидактические решения-навигаторы; дидактические решения-фильтры; дидактические решения – средства выражения позиции и отношения. В основу выделения указанных групп положена дидактическая направленность на формирование определенной содержательной доминанты, ведущий принцип проектирования и реализации дидактических решений, инструментарий, составляющий методическую основу дидактического решения.

Ключевые слова: глобальные компетенции, глобальные проблемы человечества, дидактические решения, географическое образование

Для цитирования: Сеницын И. С., Груздев М. В. Типология дидактических решений по развитию глобальных компетенций учащихся (на примере содержательной категории «глобальные проблемы человечества») // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 110–121.

Original article

TYOLOGY OF DIDACTIC SOLUTIONS ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' GLOBAL COMPETENCES (ON THE EXAMPLE OF THE CONTENT CATEGORY “GLOBAL PROBLEMS OF HUMANITY”)

Igor Sergeevich Sinitsyn^{1✉}, Mikhail Vadimovich Gruzdev²

^{1,2} Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

^{1✉} 1010.86@mail.ru

² gruzdevmv@mail.ru

Abstract. The article considers global competencies on the one hand as an integral component of functional literacy, and on the other hand as a dispersed component of the content of general education, expressed in the subject results of mastering the general education program, including the academic subject “Geography”. Based on the analysis of available publications, it was found that global competencies integrate three components: knowledge (understanding), skills, values and attitudes. It is noted that the components of this result largely correlate with the content of general geographical education, where the so-called global problems of modernity are traditionally considered as socio-economic, political-ideological, cultural, biosocial and socio-natural contradictions. It is global problems that become the key content plot of the formation of global competencies and determine the need to search for didactic solutions. The decomposition of global competencies as an integrative educational result allows us to distinguish three groups of didactic solutions: didactic solutions – navigators; didactic solutions – filters; didactic solutions – means of expressing positions and attitudes. The basis for the allocation of these groups is the didactic orientation towards the formation of a certain content dominant, the leading principle of the design and implementation of didactic solutions, the tools that make up the methodological basis of the didactic solution.

Keywords: global competencies, global problems of humanity, didactic solutions, geographical education

For citation: Sinitsyn I. S., Gruzdev M. V. Typology of didactic solutions on the development of students' global competences (on the example of the content category “global problems of humanity”) // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 110–121.

Введение. Современный период развития общего образования в нашей стране характеризуется активным поиском, разработкой, обоснованием и апробацией образовательных практик по формированию у учащихся функциональной грамотности в целом, отдельных ее видов или их компетенций. Быть функционально грамотным, по мнению исследователей, означает освоить знания, умения и навыки, которые обеспечивают «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1, с. 342], а в более широком

плане – способность «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9, с. 35].

Постановка проблемы. Анализ международных исследований качества образования показывает, что содержательная структура функциональной грамотности в современных условиях расширяется. В частности, стоит отметить выделение в структуре функциональной грамотности глобальных компетенций, под кото-

рыми общепринято понимать «специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков» [4, с. 113; 5, с. 209]. Это, в свою очередь, активизировало педагогическую общественность в поиске ответа на вопрос: каковы содержание и средства успешного формирования глобальных компетенций у учащихся? Поиск ответа на этот вопрос в части попытки обобщения и типизации имеющихся практик формирования глобальных компетенций принимается в качестве *целевого ориентира* настоящего исследования.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе изучения Федеральной рабочей программы по географии, а также на основе осмысления материалов по учебному предмету «География», опыта формирования глобальных компетенций средствами учебного предмета «География». При этом применялись теоретические методы: анализ, сравнение, систематизация и обобщение данных из различных источников, документов, литературы. Также использовались эмпирические методы: изучение личного опыта и опыта педагогов, наблюдение, экспертиза идей.

Результаты и их обсуждение. Приведенное выше определение глобальной компетентности концептуально раскрывается в единстве следующих составляющих [4, с. 114]:

- способность рассматривать вопросы и ситуации местного, глобального и межкультурного значения (например, бедность, экономическая взаимозависимость, миграция, неравенство, экологические риски, конфликты, культурные различия и стереотипы);
- способность понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрение;
- способность наладить позитивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола.

Это позволяет выявить следующие особенности, присущие глобальным компетенциям [4, с. 115–116]:

- динамизм и развивающийся характер содержания под воздействием постоянно изменяющегося мира;
- осознание взаимосвязи и взаимопроникновения локального и глобального, про-

явление глобальных аспектов в событиях и процессах локального уровня и отражение, проецирование локальных явлений в глобальном;

- включение в контент глобальной компетенции представлений о межкультурных взаимодействиях;

- деятельностная направленность;
- коммуникативная направленность;
- определенная ценностная основа.

Т. В. Коваль и С. Д. Дюкова отмечают, что «парадокс сформированной глобальной компетентности как базового личностного образования связан с пониманием ее открытого, незавершенного состояния» [4, с. 116]. По мнению авторов, это проявляется в постоянной готовности человека к переработке дополнительной информации, к получению новых знаний о мире и социальных взаимодействиях, под влиянием которых может меняться представление о соотношении глобального и локального, о целевых установках самостоятельной деятельности и коммуникаций. С другой стороны, стабильность глобальной компетентности связана с ее ценностной основой: направленностью на понимание ценности другого, на ответственное отношение к окружающим, принятие ценностей устойчивого развития [17; 21].

Глобальная компетентность проявляется, раскрывается и оценивается через знание (глобальных проблем) / понимание (межкультурных взаимодействий), умения, ценности и отношения [3; 4]. Опорный в структуре глобальных компетенций комплекс «знания / понимание» направлен на выделение предметной (знаниевой) составляющей глобальной компетентности, формировать которую можно через систему школьных предметов. Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования позволил выявить, что содержательная основа для формирования глобальных компетенций заложена в таких учебных предметах, как «География» и «Обществознание». При этом стоит обратить внимание на то, что содержательную основу знаниевой стороны глобальных компетенций, как отмечалось ранее, составляют глобальные проблемы и межкультурные знания. Глобальные проблемы представляют собой причудливое переплетение на общеплане-

тарном, общемировом и общечеловеческом уровнях социально-экономических, политико-идеологических, культурных, биосоциальных и социоприродных противоречий современного мира [2, с. 311–312]. Изучение имеющихся в научной литературе трактовок термина «глобальные проблемы человечества» позволило установить, что глобальными являются проблемы, которые затрагивают весь мир; создают реальную угрозу существования человечества либо ограничивают его развитие; требуют для своего решения совместных действий всех стран и народов [6; 18; 19].

Знание о глобальных проблемах как ключевом содержательном сюжете формирования глобальных компетенций, в свою очередь, можно представить в виде [7; 8]:

- *содержательного знания*, которое включает в себя знание содержания (понятия, факты, причинно-следственные связи) глобальных проблем человечества. Планируемые результаты в данном аспекте выражаются через действия: раскрывать сущность основных понятий, относящихся к категориальному полю «глобальные проблемы человечества»; перечислять глобальные проблемы человечества, приводить факты, подтверждающие их наличие, классифицировать глобальные проблемы человечества, называть и показывать на карте районы локализации проблем, раскрывать особенности проявления отдельных проблем в связи с причинами их возникновения;

- *процедурного знания*, понимаемого нами как знание о разнообразных источниках и методах изучения глобальных проблем, исследовательских процедурах общего и частного плана и алгоритмах их реализации. Сформированность данного знания проявляется через выполнение учащимися следующих действий: называть источники получения информации о глобальных проблемах человечества, приводить примеры методов их изучения, описывать алгоритм реализации исследовательских процедур по получению нового знания о глобальных проблемах человечества; описывать и объяснять полученные результаты, формулировать выводы.

Следующим структурным компонентом глобальных компетенций выступает комплекс «Умения», которые, в свою очередь, представлены аналитическими умениями и критиче-

ским мышлением. В формулировках, свойственных Федеральным государственным образовательным стандартам применительно к общему образованию, это выражается как умение анализировать, обобщать, систематизировать, конкретизировать и критически оценивать информацию из адаптированных источников (в том числе учебных материалов) и публикаций СМИ, соотносить ее с общесоведческими и географическими знаниями, формулировать выводы, подкрепляя их аргументами.

Третьим структурным компонентом глобальных компетенций выступает комплекс «Отношение», смысловое наполнение которого связано с пониманием ценности устойчивого развития, необходимости разрешения сложившихся противоречий на разных уровнях для обеспечения позитивного отношения к окружающей действительности. Выражение целей планируемых результатов применительно к данному компоненту может быть осуществлено на основе таксономии Кратволя и предполагает осуществление учащимися следующих действий [7; 13]:

- воспринимать учебную информацию о глобальных проблемах человечества, причинах, оказывающих влияние на их возникновение, и реагировать (проявлять интерес и переживать при обсуждении ситуаций, связанных с теми или иными группами проблем (продовольственной, международного терроризма и т. д.);

- осваивать установки о ценности устойчивого развития (осмысливать и принимать ценностные установки, направленные на необходимость устойчивого развития и разрешения глобальных противоречий; проявлять собственную позицию при обсуждении глобальных проблем человечества, фактов, их подтверждающих, причин возникновения, путей решения);

- применять ценностные ориентации в деятельности (пропагандировать знания о необходимости разрешения и устранения глобальных проблем человечества; участвовать в мероприятиях, посвященных вопросам изучения глобальных проблем человечества; исследовать влияние различных глобальных проблем человечества на жизнедеятельность человека, общественные отношения и состояние окружающей среды; выполнять проекты,

направленные на изучение глобальных проблем человечества).

Приступая к поиску основания для проведения типологии дидактических решений по формированию глобальных компетенций и выделению типов дидактических решений, обозначим сущность таких понятий, как «дидактическое решение» и «типология». Обращаясь к категории «дидактическое решение» как к одной из дефиниций настоящего исследования, за основу примем определение, данное И. Ю. Тархановой, согласно которому под ним следует понимать «авторское решение значимой дидактической проблемы, содержащее описание стратегии и последовательности действий педагога и обучающихся для достижения запланированного образовательного результата» [15, с. 56]. Под типологией условимся понимать метод научного познания, направленный на разделение некоторой совокупности объектов и их объединение в некоторую упорядоченную группу с помощью типа, т. е. обобщенной идеализированной модели [10; 16; 18; 20].

Обсуждение. В качестве ведущего основания для проведения процедуры типологии дидактических решений по формированию глобальных компетенций выберем *дидактическую направленность* – нацеленность на формирование отдельных структурных компонентов глобальных компетенций. В этой связи мы можем говорить о трех группах дидактических решений: *дидактические решения-навигаторы*; *дидактические решения-фильтры*; *дидактические решения – средства выражения позиции и отношения*.

Первая группа дидактических решений – *решения-навигаторы* – в значительной степени содействует формированию знаний и представлений о глобальных противоречиях. Данные дидактические решения реализуются в процессе деятельности наблюдательно-фиксирующего характера. Ведущий принцип, который учитывается при проектировании и имплементации данных дидактических решений, – создание избыточного информационного пространства, наполненного реальными жизненными сюжетами, в фокусе которых проявляются те

или иные глобальные проблемы человечества. Сюжетами для наблюдения в этом смысле могут и должны быть сюжеты реальной жизни. Методически данные решения основываются на следующем инструментарии (технологии, методы, приемы, формы) [7]:

- «интернет-серфинг» – формат деятельности учащихся, в рамках которого они на основе изучения новостных лент различных медиапорталов, социальных сетей выделяют наиболее острые проблемные ситуации в мире;

- «Что? Где? Когда? Почему?» – прием структурирования выделенной информации (табл. 1).

- *мапатон* – работа с картографическими онлайн-сервисами, в ходе которой выделенные проблемы распределяются на группы, а места их проявления локализируются на интерактивной карте;

- *информационный дайджест* – краткое информационное сообщение по представлению выявленного в процессе «интернет-серфинга» проявления глобальных проблем.

Параллельно с общим представлением и знанием о глобальных проблемах идет развитие информационных умений обучающихся в части поиска необходимой информации, ее первичного осмысления, фиксации и преобразования в иной (табличный и/или знаково-символический) вид.

Вторая группа дидактических решений – *решения-фильтры* – направлена на формирование комплекса умений по анализу глобальных противоречий и их критическому осмыслению. Ведущий принцип, который учитывается при проектировании и имплементации данных дидактических решений, – создание развивающих ситуаций учебного сотрудничества и взаимодействия по критическому осмыслению глобальных проблем. В значительной степени данные дидактические решения реализуются в урочное время при изучении соответствующих глобальных проблем современного мира. Кроме праксиологической ориентированности, группа эти дидактических решений обогащает представления учащихся о тех или иных проблемах, отдельных их проявлениях. Методическую

Таблица 1

Что?	Где?	Когда?	Почему?

основу данных решений во многом составляют приемы и технологии развития критического мышления и техники визуализации учебной информации [8].

Указанные дидактические решения предполагают систематизацию накопленной информации в виде паспорта проблемы – упаковки разрозненной информации по содержательно-смысловым категориям. Составление «образа проблемы», или, как было обозначено ранее, паспорта проблемы, в процессе анализа различных информационных источников методически обеспечивается с использованием приема «кластер» (рис. 1) или техники «ментальные карта» (по желанию учащихся). Для этого может быть применен прием составления схемы «фишбоун» – схематической диаграммы в форме рыбьего скелета. Ее применение при изучении глобальных проблем способствует формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора.

Обсуждение сценариев развития проблем и путей их решения логично осуществлять с применением приема «корзина идей», по итогам составления которой и последующего обсуждения выбираются наиболее вероятные варианты проявления проблем в будущем и определяются мероприятия по их решению или снижению напряженности проявления.

Значительным потенциалом в работе по формированию глобальных компетенций обладают дидактические решения, основывающиеся на решении учащимися сюжетных познавательных задач различного уровня сложности (фокус данных задач – когнитивно-деятельностный) [11], содержательной основой которых выступают отдельные глобальные проблемы современности. Ниже представлен пример задачи «Шагреновая кожа», содержательную основу которой составляет проблема опустынивания и сведения лесов:



Рис. 1. Кластер «Проблемы сохранения мира и разоружения»

«Внимательно рассмотрите карту (приводится карта опустынивания), на которой представлено пространственное проявление одной из проблем современности. Выполните задания.

1) Назовите проблему, изображенную на картосхеме, напишите четыре примера ее негативных последствий.

2) Укажите вид природного ресурса, связанный с проблемой, его типы в классификациях: по происхождению и по степени истощаемости ресурса.

3) Приведите примеры стран, для которых указанная проблема стоит наиболее остро.

4) Назовите регионы России, в которых имеет место проявление данной проблемы.

5) Перечислите возможные меры, направленные на снижение негативных проявлений данной проблемы».

Включение учащихся в решение указанной задачи позволит обеспечить достижение следующих образовательных результатов: раскрывать особенности опустынивания и сведения лесов как глобальной проблемы современности; называть и показывать на карте регионы и страны с наибольшей степенью проявления данной проблемы; обсуждать в процессе беседы необходимость решения проблемы опустынивания и сведения лесов; прогнозировать последствия ускорения процессов опустынивания и сведения лесов для современного общества; обсуждать пути решения выявленных проблем и обосновывать их.

Вместе с тем стоит подчеркнуть и эмоционально-ценностный компонент задачи, который состоит в оценке значимости решения проблемы опустынивания и сведения лесов для обеспечения биологического разнообразия на планете.

Примером другой сюжетно-познавательной задачи, содержание которой основывается

на рассмотрении проблемы глобального потепления, а целевое предназначение связано с развитием когнитивно-деятельностного компонента глобальных компетенций, можно считать задачу «*Неуловимый*»:

«Концентрация этого загрязнителя на нашей планете начиная с эпохи индустриализации постоянно увеличивается. В представленной таблице 2 указаны страны, которые являются самыми крупными эмитентами этого загрязнителя, и государства, где отмечается наибольшая эмиссия загрязнителя на душу населения.

Задание. Определите, о каком загрязнителе идет речь. Назовите страны, занимающие первые места по абсолютной эмиссии (X_1) и душевой эмиссии данного загрязнителя (X_2). В рейтинге стран по душевой эмиссии загрязнителя Нидерланды можно встретить дважды, на четвертом и на двадцать шестом местах. Как можно объяснить данный факт?

С конца XX в. мировой общественностью ведется обсуждение мер, направленных на снижение эмиссии данного загрязнителя. Результатом этих обсуждений стало принятие международного соглашения, под которым свои подписи поставили практически все страны мира. Ряд стран, подписав этот документ, не ратифицировали его. Одна страна, приняв условия соглашения, позднее отказалась от их выполнений.

Задание. Назовите международное соглашение, регулирующее эмиссию данного загрязнителя. Кратко сформулируйте суть механизма снижения эмиссии искомого загрязнителя согласно соглашению. Какая страна не ратифицировала соглашение? Какая страна вышла из соглашения?

Власти некой страны, выступая за «мир с природой», планировали добиться нулевой эмиссии данного загрязнителя уже к 2021 г.

Таблица 2

Страны – лидеры по эмиссии искомого загрязнителя*

Страны – лидеры по абсолютной эмиссии загрязнителя (X_1)	Страны – лидеры по эмиссии загрязнителя на душу населения (X_2)
США	Тринидад и Тобаго
Индия	Кувейт
Россия	Нидерланды
Япония	Бруней
Германия	ОАЭ

* Таблица приводится в сокращении.

При этом страна успешно зарабатывает, используя выгоды соглашения.

Задание. Определите, о какой стране идет речь. Каким образом данная страна превратила соглашение в источник доходов?»

Включение учащихся в решение данной задачи позволит обеспечить достижение следующих образовательных результатов: описывать особенности проблемы, связанные с эмиссией углекислого газа; называть и показывать на карте регионы и страны с наибольшим углеродным следом; обсуждать в процессе беседы необходимость решения проблемы снижения выбросов углекислого газа; прогнозировать последствия увеличения выбросов в атмосферу углекислого газа; дискутировать о путях решения выявленных проблем и обосновывать их.

Эмоционально-ценностный компонент задачи «Неуловимый» заключается в оценке значимости решения проблемы высокого углеродного следа и парникового эффекта для развития и существования современного общества, осознании необходимости ответственного отношения к окружающей среде.

В условиях цифровизации дидактические решения данной группы методически должны реализовываться и в формате сетевых образовательных событий, предполагающих интеграцию предметных знаний и деятельности учащихся, позволяющую создать такую ситуацию, где ребенок может не только проявить свои качества, но и научиться от другого тому, чем сам еще не владеет.

Значительным потенциалом в формировании глобальных компетенций выступают события, реализуемые в формате образовательного веб-квеста – проблемного задания с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции возможностей сети Интернет в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ними находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом

является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернете).

Третья группа дидактических решений – *средства выражения позиции и отношения* – в значительной степени содействует формированию эмоционально-ценностного отношения к изучаемому и через него к окружающей действительности [7; 14]. Ведущий принцип, который учитывается при проектировании и имплементации данных дидактических решений, – создание ситуации резонансного эмоционального проживания и переживания. Эта группа дидактических решений логически пронизывает и этап первичного понимания глобальных проблем, и этап их критического осмысления.

Одним из комплексных средств, обеспечивающих развитие указанных целевых ориентиров, является методика «Апокалипсис». Сущность данной методики составление учащимися текстов по фотографиям, где изображены последствия проявления различных глобальных проблем современности (например, голода и нищеты, свалок мусора, глобального потепления, терроризма и т. д.) с последующим их контент-анализом. Фотографии подбираются таким образом, чтобы на них обязательно фигурировал человек. При этом учащимся адресуются следующие вопросы:

- 1) Что и кого вы видите на предложенном фото?
- 2) Опишите эмоции и состояние человека, изображенного на фото.
- 3) Что, по вашему мнению, чувствует человек, изображенный на фото?

Анализ текстов основывается на двух основных показателях:

- эмоциональная включенность (оценивается по общему содержанию текста и эмоциональной окраске текстов, в которых прослеживается сочувствие, эмпатия, сопереживание;
- восприятие объекта эмоциональных переживаний и рассуждений (например, рассмотрение представленного явления в масштабе планеты, оценка значимости решения представленной проблемы для мира в целом; восприятие проблемы как важной для отдельного региона; видение проблемы отдельного человека или на локальном уровне).

Технологически реализация дидактического решения, методическое исполнение которого составляет описанная методика, обобщенно представлена в таблице 3.

Действенными в части формирования эмоционально-ценностного отношения могут быть ценностно-ориентированные задания, сконструированные в соответствии с уровнями учебных целей таксономии Блума [12]. Проиллюстрируем это следующими примерами:

1. Ценностно-ориентированные учебные задания 1-го уровня (знание (осведомленность)): «Расскажите о своем представлении проблемы опустынивания. Проиллюстрируйте свой рассказ изображением этой проблемы в виде рисунка. Какой цвет здесь преобладает? Как вы думаете, почему?»

2. Ценностно-ориентированные учебные задания 2-го уровня (понимание): «Всем нам хорошо знакома проблема пандемии, связанная с распространением Covid-19. Опишите, что вы наблюдали и переживали в этот период».

3. Ценностно-ориентированные учебные задания 3-го уровня (применение): «Оформите галерею образов, посвященных проявлению проблемы голода и нищеты».

4. Ценностно-ориентированные учебные задания 4-го уровня (анализ): «Может ли человечество избежать отрицательных последствий глобального потепления? Докажите».

5. Ценностно-ориентированные учебные задания 5-го уровня (синтез): «Представьте, что вы специалист миграционной службы своей страны. Составьте рекомендации для мигрантов и беженцев, прибывающих в страну, с целью облегчения их социализации и снижения негативных проявлений с их стороны».

6. Ценностно-ориентированные учебные задания 6-го уровня (оценивание): «Объясните, как вы понимаете следующее выражение “Мыслить глобально, действовать локально”».

Заключение

1. Глобальные компетенции следует рассматривать, с одной стороны, как неотъемлемый компонент функциональной грамотности, а с другой – как дисперсно-рассредоточенный компонент содержания общего образования, выражаемый в предметных результатах освоения программы общего образования с учетом общих требований стандарта и специфики содержания предметных областей (предметы «Обществознание», «География», «Биология», «История», «Иностранный язык», «Основы духовно-нравственной культуры народов России») в метапредметных образовательных результатах и в целях воспитания.

2. Структурная декомпозиция глобальных компетенций как интегративного образовательного результата позволяет выделять три группы дидактических решений: *дидактические решения-навигаторы; дидактические решения-фильтры; дидактические решения – средства выражения позиции и отношения*. В основу выделения указанных групп положена дидактическая направленность на формирование определенной содержательной доминанты, ведущий принцип проектирования и реализации дидактических решений, инструментарий, составляющий методическую основу дидактического решения.

Таблица 3

Реализация дидактического решения

Этапы применения	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Образовательный результат
Первичного предъявления	Объяснение сущности задания	Принятие и понимание смысла деятельности, определение проблемы	Умение определять проблему
Эмоционального осмысления	Организация деятельности учащихся по эмоциональному осмыслению представленного сюжета	Эмоциональное восприятие представленного сюжета и его словесная экспликация	Выработка эмоционально-ценностной ориентации
Действенного осмысления	Организация деятельности учащихся по содержательно-действенному осмыслению представленного сюжета	Содержательное осмысление представленного сюжета, поиск, выработка и обсуждение путей решения проблемы	Понимание сущности проблемы, готовность к действию по ее решению на локальном уровне

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Голубчик М. М., Макар С. В., Носонов А. М., Файбусович Э. Л. Социально-экономическая география: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2020. 475 с.
3. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. «Глобальные компетенции»: опыт разработки национальных учебно-диагностических материалов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 2(70). С. 42–57.
4. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4(61). С. 112–123.
5. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4(61). С. 208–217.
6. Купряшкин И. В. Проблема классификации глобальных проблем современности // Вестник научных конференций. 2016. № 9–5(13). С. 119–121.
7. Купцов С. Е., Сеницын И. С. Изучение глобальных проблем человечества как условие активизации ценного отношения учащихся к окружающей действительности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3(52). С. 476–480.
8. Купцов С. Е., Сеницын И. С. Содержательные и методические основы изучения глобальных проблем человечества в рамках учебного предмета «География» на основе потенциала урочной и внеурочной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 187–192.
9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс; Изд. дом РАО, 2003. 368 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс; Мир и образование, 2007. 640 с.
11. Павленко Е. К. Методика использования ситуационных задач при интерактивном изучении школьного курса «География России» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 1. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1723.htm> (дата обращения: 20.11.2022).
12. Репринцева Ю. С. Проектирование ценностно-ориентированных заданий в контексте таксономии учебных целей Б. Блума // География и экология в школе XXI века. 2021. № 8. С. 58–62.
13. Сеницын И. С., Барабанова Т. И., Иванова Т. Г., Арефьева А. А. Организация учебной деятельности учащихся по освоению содержания темы «Глобальные проблемы человечества» // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 83–88. URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2016_6/18.pdf (дата обращения: 20.11.2022).
14. Сеницын И. С., Купцов С. Е. Обновление содержания географического образования с позиций глобализма и футуризма // Философия и/или новое интегративное знание – 6: материалы всероссийской научной конференции / под науч. ред. А. В. Азова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 121–127.
15. Тарханова И. Ю., Зайцева М. А., Пятунина В. М. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5(116). С. 53–60.
16. Толковый словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/> (дата обращения: 20.06.2023).
17. Урсул А. Д. Становление глобального мышления: пространственно-временной ракурс // Пространство и время. 2012. № 3(9). С. 61–67.
18. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
19. Чащин Е. В. Формирование представлений о глобальных проблемах современности в информационном обществе и источники спекуляций на этой теме // Вестник Пермского университета. Сер.: Философия. Психология. Социология. 2013. № 1. С. 18–29.

20. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. 746 с.
21. Lambert R. Parsing the Concept of Global Competence, Educational Exchange and Global Competence. New York, NY: Council on International Educational Exchange. 1996. 119 p.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moskva: Ikar, 2009. 448 s.
2. Golubchik M. M., Makar S. V., Nosonov A. M., Fajbusovich E. L. Social'no-ekonomicheskaya geografiya: uch. dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2020. 475 s.
3. Koval' T. V., Dyukova S. E. "Global'nye kompetencii": opyt razrabotki nacional'nyh uchebno-dagnosticheskikh materialov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. Vol. 2. No. 2(70). S. 42–57.
4. Koval' T. V., Dyukova S. E. Global'nye kompetencii – novyj komponent funkcional'noj gramotnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. No. 4(61). S. 112–123.
5. Koval' T. V., Dyukova S. E. Kak ocenivat' umeniya uchashchihsya v sfere global'nyh kompetencij // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. Vol. 1. No. 4(61). S. 208–217.
6. Kupryashkin I. V. Problema klassifikacii global'nyh problem sovremennosti // Vestnik nauchnykh konferencij. 2016. No. 9–5(13). S. 119–121.
7. Kupcov S. E., Sinicyan I. S. Izuchenie global'nyh problem chelovechestva kak uslovie aktivizacii cennogo otnosheniya uchashchihsya k okruzhayushchej dejstvitel'nosti // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2020. No. 3(52). S. 476–480.
8. Kupcov S. E., Sinicyan I. S. Soderzhatel'nye i metodicheskie osnovy izucheniya global'nyh problem chelovechestva v ramkah uchebnogo predmeta "Geografiya" na osnove potentsiala urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. Vol. 26. No. 3. S. 187–192.
9. Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov / pod nauch. red. A. A. Leont'eva. Moskva: Balass: Izd. dom RAO, 2003. 368 s.
10. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka: ok. 53 000 slov / pod obshch. Red. prof. L. I. Skvorcova. 24-e izd., ispr. Moskva: Oniks; Mir i obrazovanie, 2007. 640 s.
11. Pavlenko E. K. Metodika ispol'zovaniya situacionnyh zadach pri interaktivnom izuchenii shkol'nogo kursa "Geografiya Rossii" // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2012. No. 1. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1723.htm> (data obrashcheniya: 20.11.2022).
12. Reprinceva Yu. S. Proektirovanie cennostno-orientirovannyh zadaniy v kontekste taksonomii uchebnyh celej B. Bluma // Geografiya i ekologiya v shkole XXI veka. 2021. No. 8. S. 58–62.
13. Sinicyan I. S., Barabanova T. I., Ivanova T. G., Aref'eva A. A. Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya po osvoeniyu sodержaniya temy "Global'nye problemy chelovechestva" // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. No. 6. S. 83–88.
14. Sinicyan I. S., Kupcov S. E. Obnovlenie sodержaniya geograficheskogo obrazovaniya s pozicij globalizma i futurizma // Filosofiya i/ili novej integrativnoe znanie – 6: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii / pod nauch. red. A. V. Azova. Yaroslavl': RIO YAGPU, 2019. S. 121–127.
15. Tarhanova I. Yu., Zajceva M. A., Pyatunina V. M. Distancionnoe obuchenie v vuze: novye didakticheskie resheniya // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. No. 5(116). S. 53–60.
16. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. [Elektronnyj resurs] / pod red. D. N. Ushakova. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/> (data obrashcheniya: 20.06.2023).
17. Ursul A. D. Stanovlenie global'nogo myshleniya: prostranstvenno-vremennoj rakurs // Prostranstvo i vremya. 2012. No. 3(9). S. 61–67.
18. Filosofiya: Enciklopedicheskij slovar' / pod red. A. A. Ivina. Moskva: Gardariki, 2004. 1072 s.

19. *Chashchin E. V.* Formirovanie predstavlenij o global'nyh problemah sovremennosti v informacionnom obshchestve i istochniki spekulyacij na etoj teme // Vestnik Permskogo universiteta. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2013. No. 1. S. 18–29.
20. *Shchukin A. N.* Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic. Moskva: Astrel'; AST; Hranitel', 2008. 746 s.
21. *Lambert R.* Parsing the Concept of Global Competence, Educational Exchange and Global Competence. New York, NY: Council on International Educational Exchange. 1996. 119 p.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 29.08.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Синицын Игорь Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», заведующий кафедрой физической географии

Груздев Михаил Вадимович – доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», ректор

Author information

Sinitsyn Igor Sergeevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Head of the Department of Physical Geography

Gruzdev Mikhail Vadimovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Rector



Научная статья
УДК 378

ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Сергей Николаевич Бездетко¹, Галина Георгиевна Зак²,
Елена Викторовна Каракулова³, Галина Константиновна Труфанова⁴*

¹⁻⁴ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ sergei.bezdetko@mail.ru

² galina.zak@mail.ru

³ elena.evik@mail.ru

⁴ ya.trufanova-galina@yandex.ru

Аннотация. Изменившиеся условия профессиональной деятельности, связанные с включением обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду, требуют пересмотра организационных и содержательных аспектов подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Проблема исследования – выявление дефицитов у студентов в области инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и организация процесса формирования у будущих педагогов готовности к осуществлению инклюзивного образования.

В методологическом аспекте исследование основывалось на понимании феномена «готовности педагогов к инклюзивному образованию» как многокомпонентной модели.

Цель исследования, материалы которого представлены в данной статье, заключалась в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке сформированности у будущих педагогов готовности к осуществлению инклюзивного образования и в соответствии с полученными результатами разработке путей преодоления выявленных дефицитов у будущих педагогов.

Авторами проведено анкетирование 107 студентов бакалавриата 2-го и 3-го курсов, результаты исследования показали недостаточность сформированности готовности будущих педагогов в работе с обучающимися с ОВЗ на эмоционально-мотивационном, информационно-компетентностном и рефлексивно-оценочном уровнях.

В качестве путей устранения выявленных дефицитов предлагается реализация онлайн-курса «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями» и приобретение личного опыта взаимодействия с детьми указанной категории во время педагогической практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, готовность педагогов к работе в инклюзивной среде, проблемы инклюзивного образования, компетенции молодых педагогов

Для цитирования: Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Труфанова Г. К. Готовность молодых педагогов к реализации инклюзивного образования: проблемы и пути их преодоления // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 122–130.

Original article

READINESS OF YOUNG TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Sergei Nikolaevich Bezdeto^{1✉}, *Galina Georgievna Zak*²,
*Elena Viktorovna Karakulova*³, *Galina Konstantinovna Trufanova*⁴

¹⁻⁴ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

^{1✉} sergei.bezdetko@mail.ru

² galina.zak@mail.ru

³ elena.evik@mail.ru

⁴ ya.trufanova-galina@yandex.ru

Abstract. The changed conditions of professional activity associated with the inclusion of students with disabilities in the general educational environment require a revision of the organizational and content aspects of preparing future teachers for the implementation of inclusive education.

The problem of the research is the identification of deficiencies among students in the field of inclusive education of students with disabilities and the organization of the process of formation of future teachers' readiness for the implementation of inclusive education.

In the methodological aspect, the study was based on understanding the phenomenon of "teachers' readiness for inclusive education" as a multicomponent model.

The purpose of the study, the materials of which are presented in this article, was to theoretically substantiate and experimentally test the formation of future teachers' readiness for the implementation of inclusive education and, in accordance with the results obtained, to develop ways to overcome the identified deficits in future teachers.

The authors conducted a survey of 107 undergraduate students of the 2nd and 3rd year, the results of the study showed the lack of formation of the readiness of future teachers to work with students with disabilities at the emotional-motivational, information-competence and reflective-evaluative levels.

As ways to eliminate the identified deficiencies, it is proposed to implement the online course "Education of Persons with Disabilities and Special Educational Needs" and acquire personal experience of interacting with such children of this category during teaching practice.

Keywords: inclusive education, students with special educational needs, readiness of teachers to work in an inclusive environment, problems of inclusive education, competencies of young teachers

For citation: Bezdeto S. N., Zak G. G., Karakulova Ye.V., Trufanova G. K. Readiness of young teachers for the implementation of inclusive education: Problems and ways to overcome them // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 122–130.

Введение. Вопросы инклюзивного образования в настоящее время продолжают оставаться актуальными как с точки зрения его организации и методического обеспечения, так и в связи с готовностью педагогов к его реализации.

К педагогам инклюзивной практики предъявляются высокие требования в области ди-

агностической, коррекционно-развивающей, консультативной, методической работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. С целью обеспечения эффективной коррекционно-развивающей помощи детям с разными формами дизонтогенеза у них должен быть сформирован комплекс компетенций, который отразится в спо-

способности и готовности действовать в новых, специфических условиях инклюзии [3].

В соответствии со стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7].

Проблема готовности педагогов к инклюзивному образованию раскрывается в исследованиях С. В. Алехиной (2019), С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Куракуловой, Г. К. Труфановой, А. В. Цыганковой (2022), И. В. Ивенских (2019), Н. Н. Рыбаковой, О. Л. Осадчук (2022), В. З. Кантор, Ю. Л. Проект (2021), В. В. Хитрюк (2015) и др. При этом авторы рассматривают данную проблему на разных уровнях образования, начиная с дошкольного и заканчивая изучением готовности вузовских преподавателей к реализации инклюзивного образования.

По мнению С. В. Алехиной, важнейшим этапом становления процесса инклюзии является изменение профессиональных установок педагогов и повышение уровня их психологических, методических и педагогических компетенций в области инклюзивного образования. Педагоги не готовы к взаимодействию с обучающимися с различными формами дизонтогенеза на эмоциональном и мотивационном уровне [1].

Наиболее сложные группы обучающихся, с которыми работают педагоги в инклюзивной практике, – это дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми нарушениями речи и расстройствами аутистического спектра. Исследования, проведенные С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракуловой, Г. К. Труфановой, показали, что педагоги испытывают трудности как при принятии обучающихся данных категорий, так и при методическом сопровождении инклюзивного процесса [2].

Профессиональная уверенность учителя и его готовность к работе с детьми с ОВЗ зависят от правильно выстроенной работы школы по реализации инклюзивного процесса и всесторонней подготовки молодых педагогов во время получения высшего или среднего профессионального (профессионально-педагогического) образования.

Готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ требует овладения знаниями и представлениями о психолого-педагогических особенностях таких обучающихся, навыками работы с ними в условиях инклюзивного образования и сформированности определенных личностных качеств [11].

Д. Л. Юинг с соавторами предлагают трехкомпонентную модель готовности, выделяя в ней когнитивный (включающий в себя знания и представления педагогов об инклюзивном образовании), аффективный (эмоциональное принятие инклюзивного образования) и поведенческий (собственно поведение педагога, определяющее его готовность к процессу реализации инклюзивного образования) компоненты [12].

Рассматривая инклюзивную готовность педагога, В. В. Хитрюк в ее структуре дифференцирует информационно-компетентностный (специальные психологические, педагогические, диагностические и методические знания, умения и компетенции, которые соотносятся с содержанием деятельности педагога в инклюзивной среде), эмоционально-нравственный (создание педагогом организационных, психологических и педагогических условий, обеспечивающих личностное развитие, эмоциональный комфорт обучающегося с ОВЗ), мотивационный (профессиональные и личностные мотивы, которые определяют позицию педагога, а также его педагогический стиль) и операционально-действенный (профессионально значимые умения, которые необходимы для реализации организационных, психологических и педагогических условий, являющихся оптимальными в работе педагога инклюзивного образования) компоненты [10].

И. В. Ивенских акцентирует внимание на том, что в понятие «готовность будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования» входят мотивационно-ценностный (принятие ценностей инклюзивного образования), деятельностный (наличие у педагога способности не только анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые образцы инклюзивной практики: проектировать индивидуальную траекторию развития учения и создавать новые способы учебных коммуникаций) и рефлексивно-оценочный (наличие у педагога умения анализи-

ровать образовательные результаты освоения образовательной программы) компоненты.

Таким образом, обобщив данные разных авторов, мы выделили следующие компоненты готовности педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивного образования:

- эмоционально-мотивационный;
- информационно-компетентностный;
- рефлексивно-оценочный.

Постановка проблемы, цель исследования.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ должна начинаться на уровне бакалавриата, что определяется включением в ФГОС ВО компетенции ОПК-3: «способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями».

Проблема исследования – выявление дефицитов у студентов в области инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и организация процесса формирования у будущих педагогов готовности к осуществлению инклюзивного образования. Поэтому нами было выполнено исследование, цель которого состояла в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке сформированности у будущих педагогов готовности к осуществлению инклюзивного образования и в соответствии с полученными результатами разработке путей преодоления выявленных дефицитов у будущих педагогов.

В исследовании решались следующие задачи:

1) путем теоретического анализа научной литературы определить структуру «педагогической готовности педагогов к инклюзивному образованию»;

2) выявить дефициты сформированности готовности к осуществлению инклюзивного образования у будущих педагогов на уровне бакалавриата;

3) разработать программу и содержание онлайн-курса «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями», реализуемого в рамках всех направлений и профилей подготовки вуза.

Материалы и методы исследования.

Эмпирическую базу исследования составил комплекс методов: теоретические методы использовались для анализа состояния про-

блемы исследования в научной литературе и интерпретации фактического материала; эмпирические методы – для сбора фактического материала.

Результаты исследования. С целью опытно-экспериментальной проверки сформированности у будущих педагогов готовности к осуществлению инклюзивного образования на базе Уральского государственного педагогического университета было проведено исследование в форме анкетирования, в котором приняли участие 107 студентов 2-го и 3-го курсов, обучающихся по следующим профилям подготовки: «Дошкольное образование и дополнительное образование», «Начальное образование и английский язык», «Начальное образование и дополнительное образование», «Русский язык как иностранный и английский язык», «Русский язык и литература».

Для решения отмеченной выше диагностической задачи авторами была разработана анкета, применение которой предполагало оценку сформированности у студентов педагогического вуза готовности к инклюзивному образованию. Содержание анкетирования было разработано и структурировано таким образом, чтобы представлялась возможность для оценки следующих компонентов готовности студентов к реализации инклюзивного образования:

- эмоционально-мотивационный, предполагающий оценку психологической готовности к будущей профессиональной деятельности в области инклюзивного образования обучающихся с различными формами дизонтогенеза и профессиональных установок будущих педагогов;

- информационно-компетентностный, основанный на оценке специальных психолого-педагогических знаний и компетенций, необходимых для реализации инклюзивного образования. Содержание анкеты в рамках данного компонента готовности к реализации инклюзивного образования предусматривало оценку психолого-педагогических знаний об особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, об организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, о методах, приемах работы с обучающимися с ОВЗ;

- рефлексивно-оценочный, включающий самооценку психологической и профессиональной

готовности к деятельности в области инклюзивного образования.

Кроме того, в анкете были сформулированы вопросы, позволяющие определить наиболее явные дефициты профессиональных знаний будущих педагогов, ожидаемые трудности в процессе взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, запросы студентов на изучение тех тем, которые, на их взгляд, являются наиболее проблемными.

Анализ проведенного анкетирования показал, что профессиональная установка на готовность к работе в условиях инклюзивного образования не сформирована у 65,9% будущих педагогов, либо сформирована фрагментарно (34,1%). В ответах студентов отмечались взгляды на необходимость осуществления образования обучающихся с ОВЗ в отдельных образовательных организациях, трудности эмоционального принятия данной категории детей. При этом 63,4% опрошиваемых респондентов имеют ограниченные представления о сущности инклюзивного образования, 24,4% респондентов об инклюзивном образовании не имеют никаких представлений и лишь у 12,2% представления сформированы, студенты понимают содержание инклюзивного образования, знают некоторые его особенности. Таким образом, эмоционально-мотивационный компонент готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию не сформирован.

Информационно-компетентностный компонент готовности студентов к инклюзивному образованию также сформирован не в полной мере, о чем свидетельствуют следующие данные анализа анкеты: 39% респондентов не имеют представлений о формах дизонтогенеза, об особенностях развития обучающихся с ОВЗ разных нозологий, у 48,8% опрошиваемых данные представления сформированы частично и лишь 12,2% студентов указывают на некоторые знания психолого-педагогической характеристики лиц с ОВЗ, владеют информацией о специфике организации учебного процесса в инклюзивном классе. Помимо этого, 78% студентов указывают на полное отсутствие знаний о технологиях, методах и приемах работы в условиях инклюзивного образования и не владеют навыками взаимодействия с детьми с ОВЗ; у 22% перечисленные знания и навыки находятся на стадии формирования.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод и о сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию. Так, например, более 60% студентов отмечают собственную психологическую и профессиональную неготовность к работе с обучающимися с ОВЗ, при этом более низкий уровень готовности выделяют в рамках взаимодействия с обучающимися с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

В качестве профессиональных дефицитов студенты обращают внимание на следующие проблемные области: адаптация обучающихся с ОВЗ в инклюзивном классе, организация пространственно-временной среды в инклюзивном классе, профилактика буллинга в инклюзивной среде.

Среди возможных трудностей работы с обучающимися с ОВЗ 51,2% студентов написали об отсутствии психологической готовности к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, у 41,4% отмечаются затруднения отбора методического материала, отсутствие знаний и навыков в области использования инклюзивных технологий работы.

Обсуждение и заключение. Исследование, проведенное на базе Уральского государственного педагогического университета, дало возможность определить проблемные зоны в процессе формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию и, соответственно, выделить основные пути преодоления этих проблем.

1. Разработка онлайн-курса «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями». Данный курс входит в «ядро» педагогического образования, поэтому его реализация осуществляется на всех направлениях и по всем профилям подготовки обучающихся бакалавриата.

Целью дисциплины, реализуемой в формате онлайн-курса, является формирование психолого-педагогических компетенций у будущих педагогов, позволяющих решать профессиональные задачи в области развития обучающихся, индивидуализации обучения и преодоления трудностей в обучении, реализации инклюзивного образования.

Содержание онлайн-курса наполнялось с учетом результатов проведенного анкетиро-

вания студентов: выявленных дефицитов и запросов будущих педагогов. Видеолекции были записаны на ту тематику, которая является наиболее проблемной для студентов: общие и специфические закономерности развития обучающихся с ОВЗ, коррекционно-педагогические технологии работы учителя, формы и методы организации образовательного пространства и проч. Заданиями практических занятий являются следующие: составить «портрет» обучающего с ОВЗ на этапе завершения начального / основного образования; составить макет организации пространства в классе; проанализировать видеоуроки, проводимые в инклюзивном классе. Таким образом, планируемыми результатами освоения онлайн-курса являются: формирование способности организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность, способности использовать психолого-педагогические технологии профессиональной деятельности, в том числе в условиях инклюзивного образования.

2. Работа по формированию необходимых компетенций у будущих педагогов в области инклюзивного образования не ограничивается реализацией вышеописанного онлайн-курса, формирование готовности будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ продолжится в рамках проведения учебных и производственных практик.

Логическим продолжением указанного курса является реализация программы учебной практики (технологической), в рамках которой решается аналогичная курсу цель. При прохождении практики обучающиеся бакалавриата получают возможность сформировать знания об инклюзивной образовательной среде непосредственно в образовательной организации. Программа практики предполагает анализ обучающимися адаптированных основных образовательных программ, изучение эффективных форм и технологий обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Обучающиеся бакалавриата будут включены в организацию планирования и проведения индивидуальных, фронтальных, подгрупповых занятий с обучающимися с ОВЗ, разнообразные формы взаимодействия учителя с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ. Реализация учебной практики (технологической) в «ядре» педагогиче-

ского образования позволит включить в этот процесс обучающихся бакалавриата всех профилей подготовки.

Целью выхода студентов в образовательные организации инклюзивного образования является непосредственное включение студентов в образовательный процесс. Например, в формате учебной (производственной) практики студенты бакалавриата и магистратуры при сопровождении преподавателей кафедры, а также при поддержке администрации образовательной организации, учителей, логопедов, психологов имеют возможность полностью погрузиться в инклюзивный образовательный процесс. А это значит, не только принять в нем участие, но и познакомиться со спецификой реализации инклюзивного образования в образовательной организации, и сформировать представление об обучающихся разнообразных нозологических групп, включая особенности работы с такими обучающимися и их психолого-педагогические характеристики. Также в условиях прохождения практики студенты работают совместно с кураторами, которые помогают познакомиться с нормативно-правовыми документами, системой работы в образовательной организации.

1. Для предотвращения / профилактики буллинга в инклюзивной среде необходима комплексная работа, включающая консультативную, профилактическую, информационную деятельность с педагогами образовательной организации и родителями детей, обучающихся в инклюзивном классе. Необходимо организовывать просветительскую работу, позволяющую не только повысить компетенции педагогов и родителей о специфике инклюзивного образования, но и на ранних этапах определить трудности адаптации обучающихся с последующим их преодолением.

2. Требуется продолжить разработку и реализацию программ дополнительного образования для педагогов инклюзивной практики.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования должна осуществляться на специальных курсах и в ходе практической подготовки с учетом понимания феномена «готовности педагогов к инклюзивному образованию» как многокомпонентной модели и выявленных у студентов дефицитов в данной области.

Список источников

1. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2019. № 1. С. 31.
2. *Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Труфанова Г. К., Цыганкова А. В.* Проблема сформированности компетенций у педагогов в области технологий инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2022. № 4(68). С. 96–110.
3. *Гостева Л. З.* Исследование готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 96. С. 91–96.
4. *Ивенских И. В.* Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харьков, 2019. 26 с.
5. *Кантор В. З., Проект Ю. Л.* Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 3. С. 156–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182.
6. *Кетриш Е. В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. [Электронный ресурс]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 05.06.2023).
7. *Першина Н. А., Кузьмина Ю. В., Шамардина М. В.* Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 180–191.
8. Профстандарт: 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 05.06.2023).
9. *Рыбакова Н. Н., Осадчук О. Л.* Формирование у будущих педагогов профессионального обучения готовности к осуществлению инклюзивного образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16. № 3. С. 90–102.
10. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: метод. рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.
11. *Хитрюк В. В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.
12. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International journal of environmental and science education. 2016. Vol. 11. No. 17. P. 9803–9818.
13. *Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock S.* Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires // Educational psychology in practice. 2018. Vol. 34. Iss. 2. P. 150–165. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822.

References

1. *Alekhina S. V.* Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspehnosti inkluzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. No 1. S. 31.
2. *Bezdetko S. N., Zak G. G., Karakulova E. V., Trufanova G. K., Cygankova A. V.* Problema sformirovannosti kompetencij u pedagogov v oblasti tekhnologij inkluzivnogo obrazovaniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Special'noe obrazovanie. 2022. No 4(68). S. 96–110.

3. Gosteva L. Z. Issledovanie gotovnosti budushchih pedagogov k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022. No. 96. S. 91–96.
4. Ivenskih I. V. Psihologicheskaya gotovnost' budushchih pedagogov nachal'nogo obrazovaniya k rabote s mladshimi shkol'nikami v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Khar'kov, 2019. 26 s.
5. Kantor V. Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnyj obrazovatel'nyj process v vuze: teoretiko-eksperimental'naya model' psihologicheskoy gotovnosti prepodavatelej // Obrazovanie i nauka. 2021. Iss. 23. No. 3. S. 156–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-156-182.
6. Ketrish E. V. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya. [Elektronnyj resurs]. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2018. 120 s. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
7. Pershina N. A., Kuz'mina Yu.V., SHamardina M. V. Issledovanie psihologicheskoy gotovnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2019. No. 72. S. 180–191.
8. Profstandart: 01.001 "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel)". URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (data obrashcheniya: 05.06.2023).
9. Rybakova N. N., Osadchuk O. L. Formirovanie u budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya gotovnosti k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2022. Iss. 16. No. 3. S. 90–102.
10. Sozdanie inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlya rukovodyashchih i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij / pod red. S. V. Alekhinoj, E. V. Samsonovoj. Moskva: MGPPU, 2022. 151 s.
11. Hitryuk V. V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, koncepciya formirovaniya: monografiya. Baranovichi: BarGU, 2015. 276 s.
12. Fedorov V. A. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International journal of environmental and science education. 2016. Vol. 11. No. 17. P. 9803–9818.
13. Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock S. Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires // Educational psychology in practice. 2018. Vol. 34. Iss. 2. P. 150–165. DOI: 10.1080/02667363.2017.1417822.

Статья поступила в редакцию 11.07.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 11.07.2023; approved after reviewing on 04.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Бездетко Сергей Николаевич – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, старший преподаватель кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Зак Галина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии

Каракулова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Труфанова Галина Константиновна – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии

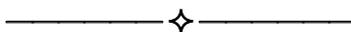
Author information

Bezdetko Sergei Nikolaevich – Ural state pedagogical university, senior lecturer of the department of speech therapy and clinic of dysontogenesis

Zak Galina Georgievna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural state pedagogical university, associate professor of the department of special pedagogy and special psychology

Karakulova Elena Viktorovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural state pedagogical university, head of the speech therapy and clinic of dysontogenesis

Trufanova Galina Konstantinovna – Ural state pedagogical university, senior lecturer of the department of special pedagogy and special psychology



Научная статья
УДК 372.882

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ: РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

*Жанна Константиновна Гапонова^{1✉}, Елена Викторовна Никкарева²,
Маргарита Гелиевна Пономарева³*

¹⁻³ Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

^{1✉} jangap1@mail.ru

² enikkareva@mail.ru

³ mgstepanova@mail.ru

Аннотация. Статья базируется на том положении, что доминирующим компонентом организации образовательного процесса становится практикоориентированная, исследовательская и проектная деятельность, основанная на проявлении самостоятельности и активности, а также на творчестве школьников. В статье предлагается дидактический инструментарий в системе научно-методического сопровождения учителя-словесника, учитывающий современные тенденции теории и практики функционального чтения. Авторы приходят к выводу, что формирование навыков читательской грамотности может стать инструментом понимания художественного текста за счет изменения стратегии его чтения. Статья содержит полезный для учителей-словесников алгоритм работы с художественным текстом, апробированный авторами на уроках литературы и выстраиваемый на основе контролируемого учителем выполнения заданий, которые разрабатываются с учетом проблематики произведения с привлечением дополнительных текстов-подсказок, ориентированных на активизацию различных способов восприятия информации ребенком (вербальная модель, пространственная и числовая).

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, художественный текст, методика литературы в школе, современная литература для подростков

Для цитирования: Гапонова Ж. К., Никкарева Е. В., Пономарева М. Г. Современная литература для подростков как ресурс формирования функциональной грамотности: разработка дидактического инструментария в системе научно-методического сопровождения учителя-словесника // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 131–142.

Original article

MODERN TEENAGE LITERATURE AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY: DEVELOPMENT OF DIDACTIC TOOLS IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER OF LANGUAGE AND LITERATURE

*Zhanna Konstantinovna Gaponova^{1✉}, Elena Viktorovna Nikkareva²,
Margarita Gelievna Ponomareva³*

¹⁻³ Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

^{1✉} jangap1@mail.ru

² enikkareva@mail.ru

³ mgstepanova@mail.ru

Abstract. The article is based on the position that the dominant component of the organisation of the educational process becomes practice-oriented, research and project activities based on the manifestation of independence and activity, as well as on the creativity of students. The article offers didactic tools in the system of scientific and methodological support of the teacher of language and literature, taking into account modern trends in the theory and practice of functional reading. The authors conclude that the formation of reading literacy skills can become a tool for understanding a fiction text by changing its reading strategy. The article contains a useful algorithm of work with a fiction text, tested by the authors at literature lessons and built on the basis of teacher-controlled performance of tasks, which are developed taking into account the problems of the work with the involvement of additional prompt texts, oriented to activate different ways of information perception by the teenagers (verbal model, spatial and numerical).

Keywords: reading literacy; functional literacy; fiction text; methodology of literature at school; modern teenage literature

For citation: Gaponova Zh.K., Nikkareva E. V., Ponomareva M. G. Modern teenage literature as a resource for the formation of functional literacy: development of didactic tools in the system of scientific and methodological support of the teacher of language and literature // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 131–142.

Введение. Перед современным учителем стоят различные профессиональные цели, которые должны коррелировать с государственной политикой и, безусловно, с нормативными документами в области образования. В соответствии с обновленным Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее – ФГОС ОО) не только конкретизированы, но и систематизированы требования ко всем результатам обучения школьников, при этом предметные результаты стали формулироваться в деятельностной форме с акцентом

на применение знаний и умений [22]. При этом практикоориентированность знаний предполагает, что образовательные организации должны создавать условия в том числе и для формирования функциональной грамотности обучающихся. В целях реализации ФГОС ОО в 2022 г. утверждена программа курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» для учащихся 5–9 классов [14]; в системе оценки образовательных достижений «функциональность» выделена как самостоятельный критерий, отражающий способность учащихся

решать внеучебные проблемы, приближенные к реальной жизни [21].

Читательская грамотность как способность разноаспектно работать с информацией является базовым видом функциональной грамотности. В настоящее время перед учителем, в том числе учителем-словесником, стоят задачи, связанные с поиском новых дидактических решений, направленных на повышение качества российского образования, его интенсификацию и поиск эффективных технологий, методов и приемов. Проект ИСРО РАО «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» позиционируется его разработчиками не в качестве инструмента оценивания, но как национальный инструмент по методологии PISA, позволяющий включить «задания нового типа в разные учебные предметы как основу новых учебно-методических материалов и изменения учебного процесса в плане активизации познавательной активности учащихся» [4, с. 21]. Работа коллектива Ярославского государственного педагогического университета также нацелена на поиск дидактических решений, реализующих тренды нелинейности образовательных траекторий и ценностно-смысловых основ обучения, являющихся основными характеристиками «новой дидактики», обоснованной в работах ярославской научно-педагогической школы [12; 17; 19; 23]. При наличии теперь уже достаточно широкого спектра методических разработок, направленных на формирование читательской грамотности и совершенствование читательской компетенции обучающихся в урочной и внеурочной деятельности [6; 7; 16; 18; 26], вопрос о принципах включения в этот процесс корпуса художественных текстов до сих пор является актуальным.

Обзор научной литературы показал, что уроки литературы подразумевают в том числе и работу по формированию читательской грамотности, поскольку центром их внимания является текст (развитие умений «работать со словом и внимательно следить за развитием авторской идеи; понимать подтекст; находить и осмысливать интертекст; читать произведение в контексте; работать с идейно-художественной структурой произведения: герой, портрет, пейзаж; создавать словесный портрет (пересказ прочитанного) и критически осмысливать информацию» [1]), способствуют формированию читательской грамотности. Безусловно, многие учителя используют в своей работе арсенал средств, приемов и дидактиче-

ских решений, направленных на усиление, наряду с деятельностным, практикоориентированного подхода. Однако стоит отметить, что практика интеграции различных приемов и стратегий чтения в уроки литературы весьма противоречива. Это прежде всего связано с тем, что художественные тексты, в отличие от нехудожественных, которые чаще всего используются в тестировании на уровень сформированности функциональной грамотности, дают поле для разнообразных ответов, поскольку язык художественной литературы – это язык образов, интерпретация которых предполагает много различных версий. Кроме того, сам предмет – художественная литература – демонстрирует многообразие подходов к тексту, что вызывает порой определенные сложности у учителя-словесника. В связи с этим целью данного исследования является разработка дидактического инструментария в системе научно-методического сопровождения учителя-словесника при работе с современным художественным текстом.

Материалы и методы исследования. Объект исследования – современная литература для подростков как ресурс формирования функциональной грамотности. Предмет исследования – алгоритм интеграции в образовательный процесс дидактических решений, разработанных на основе текстов современной художественной литературы для подростков и направленных на формирование функциональной грамотности учащихся.

Методологию исследования составляют работы, посвященные читательской грамотности [24, с. 123–150; 25, с. 284–300], а также труды, рассматривающие стратегии смыслового чтения как один из механизмов формирования читательской грамотности школьника [18; 13]. Проблема читательской грамотности напрямую соотносится с проблемами «культуры чтения», «культурного читателя», чем обусловлено обращение к классическим трудам методической науки [10] и относительно новым исследованиям, суммирующим подходы к пониманию «читательской культуры» [5; 8; 28].

Результаты исследования. В настоящее время значимой проблемой является то, что современные школьники «не так» читают, т. е. не могут использовать полученные знания и навыки в практической деятельности. Основным каналом получения информации поколения digital native («цифровых аборигенов») является Интернет. При этом привычное для более стар-

шего поколения «линейное чтение» замедляет процесс освоения ими информационного потока. И этот новый тип чтения, формирующийся под «влиянием механизма экранного чтения на чтение “бумажной” книги» [15, с. 6], получил обоснование в работах целого ряда исследователей. Так, М. Маклюэн считает, что «развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестает быть базой культуры» [9, с. 112].

Читательская грамотность школьников XXI в. во многом определяется изменением образовательной парадигмы, предполагающей теперь компетентностный подход при формировании личности выпускника. Доминирующим компонентом организации образовательного процесса становится практикоориентированная, исследовательская и проектная деятельность, основанная на проявлении самостоятельности и активности, а также на творчестве школьников. Деятельностный подход к чтению предполагает, что основным отличием художественного произведения от текстов других стилей является способ трансляции информации, при котором автор, помимо средств естественного языка, использует специфические изобразительно-выразительные средства, характерные для языка художественной литературы. Общая установка формирования функциональной читательской грамотности на основе лучших языковых образцов реализуется в соответствии с концепцией целостной текстоориентированной деятельности, осуществляемой в процессе преподавания русского языка и литературы в средней школе, в установке на эффективную коммуникацию между автором и читателем, которая может состояться только в том случае, если оба они владеют «кодом». Таким образом, задача учителя при работе с художественным произведением в аудитории современных подростков может быть сформулирована как формирование навыка декодировать текст, превращения знания (информации) в опыт. Помимо поиска подходов к толкованию произведений литературы («Что хотел сказать автор?») современный урок должен провоцировать учащегося на вопросы: «Были ли в моей жизни похожие ситуации? Возможны ли они? Как бы сейчас я поступил в подобной ситуации, зная то, что знаю теперь?» [27].

Для решения этой задачи мы предлагаем, не ограничиваясь приемами смыслового чте-

ния, выстраивать алгоритм анализа художественного текста с привлечением типов заданий, составленных в соответствии с рекомендациями разработчиков «Мониторинга...» и направленных на формирование и оценку функциональной читательской грамотности. Эти задания, как показывают Г. С. Ковалева и Н. И. Колачев, обладают следующими существенными характеристиками: контекстностью, проблемностью, неопределенностью в способах действий [4, с. 21]. Можно отметить, что в отличие от исследования PISA, которое вплоть до 2018 г. не допускало привлечения художественного текста, в рамках «Мониторинга...» в 2019 г. для оценки читательской грамотности в 7 классе предлагалась работа с фрагментом повести В. А. Бахревского «Агей». Однако для анализа школьникам давался небольшой, обладающий смысловой завершенностью, но не отражающий содержания повести в целом фрагмент, что обусловлено иными по отношению к нашим целевыми установками: художественный текст выступает только материалом, на основе которого школьники формируют или проявляют сформированный уровень читательской грамотности.

В ходе работы в 2021/22, 2022/23 учебных годах в школах г. Ярославля мы предлагали учащимся 8–11 классов способы работы с текстом, формирующие разнообразные читательские умения (находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать ее). Работа с текстом на уроке литературы выстраивалась на основе контролируемого учителем выполнения заданий с привлечением дополнительных материалов, ориентированных на актуализацию внепредметного знания, активизацию различных способов восприятия информации школьником. В процессе анализа учащиеся обращались к фрагментам произведения, осмысливая их с учетом «открывшегося» знания, что способствовало проявлению рефлексивного подхода к обучению и, как результат, более глубокому пониманию художественного текста, ценность которого еще и в том, что, как отмечает писатель и педагог М. С. Аромштам, «в эпоху, когда существует информация, но отсутствует контекст для ее осмысления» [11, с. 65], именно художественная литература призвана создавать пространство для диалога [3, с. 24]. Задача учителя, таким образом, состояла в том, чтобы предложить определенную логику освоения текста, позволяющую, с одной стороны, самостоятельно восполнить отсутствующую в тексте контекстуальную информацию, а с другой – ак-

центрировать внимание на художественных особенностях выбранного произведения [2, с. 133].

Вместе с тем первой и одной из главных проблем, с которыми сталкиваются учителя-словесники, является выбор художественного текста. Мы предлагаем ориентироваться на произведения современной подростковой литературы малых и средних жанров: это обусловлено частым обращением современных авторов к жизненным ситуациям, как правило близким и понятным учащимся (взросления, поиска собственной идентичности, самоопределения и др.), значимым проблемам и событиям общественной жизни, реалиям, соответствующим сегодняшнему дню, близостью главных героев к современным детям и их переживаниям, что вызывает большой интерес обучающихся, в том числе и с точки зрения актуализации собственного повседневного опыта читателя. При этом опрос 50 учителей-словесников ярославских школ показал, что лишь 15% из них вводят в круг чтения своих учеников современную литературу для детей и подростков, не включенную в списки рекомендованных для внеклассного чтения текстов. Среди частотных причин, которые в анкетах указывали учителя, можно выделить следующие: мало готовых разработок уроков по только что вышедшим произведениям, требуется больше времени для их осмысления и подготовки уроков. Поэтому одной из существенных задач научно-методического сопровождения учителей-словесников региона мы видим постоянный мониторинг выходящих изданий, помощь в ориентации в этом пространстве, внедрение апробированного нами алгоритма в практику работы учителя, а также тиражирование готовых дидактических решений.

Предлагаемый алгоритм ориентирован в том числе на современные стратегии представления художественного произведения в книгоиздательской практике. Дополняющий основной текст контент (исторические врезки, комментарии, сопроводительные статьи, генеалогические древа, ленты времени и проч.) выполняет не только задачу организации интерактивного взаимодействия читателя и произведения (соучастие), но призван восполнить недостаток фоновых знаний. В каждом из блоков заданий, формируемых в соответствии с выделенными в произведении проблемами, обучающимся предлагаются в качестве источника информации дополнительные тексты с различными способами кодификации информации: вербальная модель, простран-

венная и числовая. Такая форма представления информации привычна современным школьникам, так как практически любая интернет-страница представляет собой нелинейный текст. Дополнительные тексты фокусируют внимание школьника на какой-то детали (нанесенный на карту маршрут; перечень вещей, собранных в дорогу; рецепт и т. д.), которая способствует «проникновению» в текст, использованию имеющихся предметных знаний в целях самостоятельного разрешения проблемной ситуации. Расширение линейного текста за счет дополнительных материалов, что особенно актуально при анализе произведений, так или иначе отсылающих к реальным событиям, локациям, хромотопу, сопряжение элементов разных уровней произведения должны помочь обучающимся по-новому осмыслить традиционный художественный текст, ощутить возможность «включения» полученных знаний в собственный социальный опыт.

При этом задания в каждом из блоков предполагают дифференциацию по уровню сложности, привлечение знаний из смежных дисциплин (например, работа с лексическим значением слова, словообразовательными моделями, статистическая информация). Каждый блок завершается заданием, направленным на выход «из текста в жизнь»: создание собственного текста (мини-эссе, сочинение-рассуждение, развернутый ответ на вопрос), продукта (фотовыставка, музейная экспозиция, медиапроект и др.), что дает возможность учителю определить уровень понимания произведения обучающимся.

Таким образом, разработанные в соответствии с предлагаемым алгоритмом дидактические решения вносят вклад в предметные результаты по учебному предмету «Литература»:

- развитие умений воспринимать, анализировать, интерпретировать и оценивать прочитанное;
- развитие умения определять тематику и проблематику произведения, анализировать произведение в единстве формы и содержания, характеризовать художественные особенности произведения и особенности языка;
- развитие умения выявлять точку зрения героя, повествователя, авторскую позицию;
- формирование умения самостоятельно интерпретировать и оценивать художественные произведения.

Предлагаемый алгоритм позволяет также обеспечить корреляцию разработанных для уро-

ков литературы и внеклассного чтения дидактических решений с курсом внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни» в аспекте формирования навыков работы с художественными текстами, программа которого предполагает, что в 5 классе учащиеся овладевают приемами извлечения информации из различных источников, в том числе художественных текстов; в 6 классе – приемами распознавания фактов и мнений в художественном тексте, научаются устанавливать причинно-следственные связи, выявлять ситуации, когда фактическая ошибка является художественным приемом; в 7 классе осознают специфику художественного текста, учатся анализировать и интерпретировать информацию, необходимую для выявления авторского замысла, что позволяет в 8 классе рассматривать художественный текст как средство осмысления действительности [14].

Вместе с тем принципиальным отличием предлагаемой нами модели от заданий PISA или «Мониторинга...» является тот факт, что учитель при разработке дидактических решений должен идти от текста, который является одновременно целью и инструментом анализа. В этом случае наш подход коррелирует с подходом, выработанным исследователем-методистом Н. Е. Кутейниковой на материале анализа современной детско-подростковой литературы: «Сегодня перед учителем-словесником стоит сложная задача – при помощи наработок современной дидактики научиться сочетать новые, заявленные во ФГОС ООО подходы с традиционными принципами обучения, чтобы, во-первых, мотивировать школьников на чтение как процесс и как деятельность, во-вторых, приобщить учеников к миру литературы, в-третьих, сформировать их читательскую компетентность к моменту окончания средней школы» [7, с. 4].

Разрабатывая систему вопросов и заданий, учитель, таким образом, продумывает индивидуальную стратегию работы с каждым конкретным текстом. Типология вопросов выстраивается по модели смыслового чтения, предполагая движение «от частного к общему, вниманием к композиции произведения, хронотопу, деталям, теме, проблематике, героям, авторской позиции, концептуальному смыслу» [20, с. 112], но не ограничивается ей. Обращение к приемам функционального чтения, позволяющее маркировать значимые этапы анализа художественного текста, формирует у читателя умение соотносить факто-

логический, событийный и образный, смысловой планы текста. Так, например, стратегия построения урока по рассказу Т. Михеевой «Следующая остановка – небо» (2010) как чтения текста «с отброшенным ключом» позволяет не только обсудить интересную форму произведения, но и понять, насколько важным является учет реалий, иногда лишь пунктирно обозначенных автором. Чтобы восстановить смысловое единство текста, нужно привлечь дополнительные источники информации, так или иначе связанные с проблематикой текста или косвенно указывающие на нее и соотносимые с ценностно-интегральным компонентом функциональной грамотности.

Анализ рассказа Н. Абгарян «Кружева», затрагивающего вопросы межкультурного взаимодействия (армяно-азербайджанский конфликт) и соотносимые с ценностно-интегральным компонентом функциональной грамотности (глобальные компетенции), выстраивается на основе привлечения фактологической информации об участниках Карабахского конфликта. Включение заданий, предполагающих работу с инфографикой на уроках литературы, позволяет представить большой объем информации в свернутой, наглядной форме. Задаваемый нами алгоритм при работе с инфографикой связан с поиском ответов на вопросы аналитического характера. В процессе анализа обучающиеся составляют ментальную карту и первые слова-идеи, которые на нее наносятся, – это те гипотезы, которые выдвигают школьники, отвечая на вопрос о связи заголовка и темы текста.

Групповая работа, совмещенная с фронтальной беседой по вопросам, была организована при изучении повести М. Мартиросовой «Фотографии на память», поднимающей целый ряд острых социальных проблем, в том числе Карабахский конфликт и проблему беженцев. Дополнительные материалы включают географическую карту, инфографику, фрагменты блогов, школьникам предлагается соотнести ленту времени, на которую нанесены события, составляющие сюжет повести и художественные детали, маркирующие каждое из этих событий.

В основе работы над рассказом А. Лавруши «Человеческий материал» в рамках интегрированного урока литературы и истории лежит исследование «трагических» страниц истории XX в. через призму культуры повседневности и семейной истории, коррелирующее с эмпирическим подходом, применяемым в исторической

антропологии и представляющим историческое событие «изнутри», «глазами маленького человека». Для постановки проблемы мы применяем технологию сторителлинга (отталкиваемся от страниц графического романа О. Лаврентьевой «Сурвилло»). Работа на уроке выстраивается как работа с текстами различных типов: 1-я группа работает с художественным текстом (рассказ А. Лавруши «Человеческий материал»); 2-я группа – с автодокументальным текстом (А. Гребнев «Дневник последнего сценариста 1945–2002», запись от 24 июля 1985 г.); 3-я группа – с вербально-визуальным научно-художественным текстом (А. Литвина и А. Десницкая «История старой квартиры»). Опираясь на повествовательную организацию рассказа (история квартиры, ей самой рассказанная), обучающиеся составляют ленту времени, позволяющую визуализировать ход истории, соотнести смену повседневных практик с историей СССР, обобщить представления о таком понятии Историко-культурного стандарта, как «коммунальный быт».

Внедрение в практику научно-методического сопровождения учителей-словесников предложенного алгоритма позволяет решить и другие задачи:

- способствует разработке дидактических решений, направленных на формирование читательской грамотности обучающихся;
- развивает умение видеть возможности для составления учебной задачи в различного типа текстах;
- помогает овладеть навыками использования современной медиасреды (комментированные издания, электронные ресурсы и др.) в процессе чтения и интерпретации текстов различных жанров;
- развивает умение применять технологии, позволяющие выйти «из текста в жизнь» (музей проживания книги, квест и др.).

Алгоритм разработки дидактического решения по формированию / оценке сформированности читательской компетентности на основе анализа текста художественного произведения:

1. Определение вида/видов функциональной грамотности, на формирование которого/которых направлен разрабатываемый инструментарий. Постановка учебной цели.

2. Стимул/описание ситуации (может содержать тексты, картинки, формулы, графики, диаграммы, схемы и т. д.). На этом этапе необходи-

мо определить базовый текст (сплошной текст; для аналитических задач или заданий в формате PISA объем базового текста – от 5500 до 8500 знаков с пробелами; текст может быть сокращен или представлен фрагментарно; нумеруется каждая десятая строка текста; в заданиях этих форматов должны быть отсылки к конкретной строке основного текста) и подобрать дополнительные тексты для работы, определить формат каждого из них в соответствии с классификацией (сплошные, несплошные, смешанные, составные, тексты «новой» природы). Дополнительные тексты должны отличаться от основного по типу представления информации. Также необходимо определить формат заданий (аналитическая задача, задание в формате PISA, аналитическое задание с привлечением технологии медленного или смыслового чтения и т. д.).

I этап – выбор базового произведения (ситуация-стимул). При работе с текстами художественной литературы необходимо ориентироваться на тексты, которые обращены к значимым проблемам и событиям общественной жизни; интересны обучающимся и способны актуализировать повседневный опыт читателя.

II этап – выделение основных проблем, которые поднимаются в произведении и на которые учитель хотел бы обратить внимание обучающихся. Каждой из выделенных проблем соответствует свой блок заданий, разрабатываемых учителем. Отбор и / или составление дополнительных текстов для каждого блока заданий.

III этап – выбор стратегии чтения, направленной на «новое» погружение в текст, и формата заданий. Выбор стратегии чтения и формата заданий в равной степени определяется учебной целью и особенностями базового и дополнительного текстов.

3. Формулирование заданий и вопросов в каждом задании в соответствии с формируемыми (проверяемыми) читательскими умениями. Для каждого задания может быть введен свой тип дополнительного текста, который одновременно является подсказкой для «погружения» обучающегося в проблематику произведения. Один тип текста, в том числе и привлекаемый в качестве дополнительного (инфографика, карта, блог, инструкция и др.), может повторяться не более одного раза. Степень сложности заданий должна увеличиваться постепенно (первые задания должны быть с минимальным уровнем сложности).

4. Для вопросов закрытого типа обязательно формулирование вариантов ответов, желательно не менее трех: «абсолютно верный», «абсолютно неверный», «возможный, но неверный» (предлагаемые варианты ответов должны быть близкими друг к другу, нацеливающими школьников на работу с отдельной деталью, с их помощью проверяется внимательность чтения базового текста). Разработка кодификатора для оценки вопросов как закрытого, так и открытого типа.

5. Определение основных характеристик каждого задания:

- тип текста;
- контекстная категория задания;
- мыслительный процесс;
- тип вопроса (доля заданий, требующих открытых ответов не превышала 40%);
- уровень сложности.

6. Оценка сбалансированности инструмента по уровню сложности (20% – задания низкой сложности; 60% – задания средней сложности; 20% – задания высокой сложности).

Заключение. Использование привычных для обучающихся форматов восприятия информации, а также информации, воздействующей на разные каналы восприятия, способствует активизации информационного опыта школьников при чтении ими художественных текстов. Система заданий, разработанная авторами статьи, доказывает продуктивность обращения к способам формирования читательской грамотности на уроках литературы при изучении художественного текста. Апробация предложенной модели работы с художественным текстом проводилась нами на заседаниях проблемного семинара в рамках программы повышения квалификации для учителей-словесников «Мастерская словесника», мастер-классах для педагогов «Извлечь из мертвой буквы живой смысл»: приемы функционального чтения в комплексном анализе художественного

текста» (ведущие Ж. К. Гапонова, Е. В. Никкарева), в рамках семинара «Формирование читательской грамотности школьника» (Ростов, 18.04.2023), на уроках русского языка и литературы в МОУ «Средняя школа № 37 с углубленным изучением английского языка», ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа», разработка методических материалов была выбрана в качестве оценочного средства по дисциплине «Современные стратегии чтения» (преп. М. Г. Пономарева) в рамках реализации магистерской программы «Русский язык и литература в современном культурно-образовательном пространстве».

Представленная работа будет полезна учителям-словесникам, поскольку результатом является предлагаемый алгоритм отбора текстов для внеклассного чтения и определенная логика освоения текста, знакомящие учеников с современной подростковой литературой и иллюстрирующие возможности формирования читательской грамотности на уроках литературы, что отвечает требованиям обновленных ФГОС ООО.

В дальнейшем мы планируем продолжить работу по поиску новых текстов и дидактических решений, направленных на решение проблемы формирования читательской грамотности на уроках литературы, и поиску подходов, которые бы мотивировали школьников на получение практикоориентированных знаний.

Показателем результативности использования алгоритма является повышение показателя участия ребят в конкурсном и олимпийском движении, увеличение уровня качества знаний учащихся по параллелям, более активное включение современной литературы для подростков в образовательный процесс, элиминация барьеров, возникающих у учителей перед внедрением в практику преподавания новых текстов, еще не получивших научного и критического осмысления.

Список источников

1. Бойцов О. Н. Читательская грамотность на уроке литературы. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2018/11/additions/FbCJJNrejLEtJKwX8ZP2iG2oWrPfh7ePuQDJJKLU0.pdf> (дата обращения: 10.07.2023).
2. Гапонова Ж. К., Никкарева Е. В. «Кружева памяти»: формирование глобальной компетентности на уроке литературы в 11 классе (на примере рассказа Н. Абгарян «Кружева») // Детская книга: библиотечные и педагогические практики: сб. материалов по итогам VI Всероссийской научной конференции с международным участием (16–17 ноября 2020 г., Ярославль). Ярославль: ЯГПУ, 2021. С. 132–139.

3. Книга для подростка: настраиваемся на диалог: [беседа С. Зориной, К. Паксманн, М. Аромштам] // Книжная индустрия. 2020. № 1(169). С. 22–27.
4. Ковалева Г. С., Колачев Н. И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № S1(90). С. 9–32. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-9-32.
5. Колесникова О. И., Русских Е. В. Развитие читательской культуры у юношества как гуманитарно-педагогическая проблема // Библиосфера. 2016. № 2. С. 31–37. DOI: 10.20913/18153186-2016-2-31-37.
6. Комплект кейсов по формированию функциональной (читательской) грамотности / под ред. М. А. Мищеринной. М., 2022. URL: <http://educomm.iro.perm.ru/groups/funkcionalnaya-gramotnost-obuchayushchihnya/posts/keysy-po-chitatelskoy-gramotnosti-ot-akademii-minprosveshcheniya-rossii?ysclid=ljwn71h7ks105549062> (дата обращения: 10.07.2023).
7. Кутейникова Н. Е., Оробий С. П. Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2016. 220 с. (Учимся с «Просвещением». «Просвещение» – учителю).
8. Лавлинский С. П. Технология литературного образования: коммуникативно-деятельностный подход. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. 381 с.
9. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. 260 с.
10. Маранцман В. Г. Глава II. Литературное развитие школьников // Методика преподавания литературы: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1994. С. 69–110.
11. На западном рынке без перемен: основные книжные тенденции 2020 // Книжная индустрия. 2020. № 1(169). С. 64–68.
12. Педагогика и психология: Новые векторы конвергенции знания: коллективная монография. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2020. 303 с.
13. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Неолит, 2019. 368 с.
14. Программа курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни (основное общее образование)». URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/pdf> (дата обращения: 10.07.2023).
15. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Функциональное чтение: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Неолит, 2020. 144 с.
16. Романов Д. А. Классика отечественной публицистики в совершенствовании читательских компетенций учащихся. Ч. 2: Публицистика естественно-научного содержания. Тула: ТГПО, 2022. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Минимальные систем. требования: Intel Celeron 1700 Mhz и выше, 128 Мб RAM, 300 Мб на винчестере, ОС Microsoft Windows 7 и выше; дисковод CD-ROM 2x и выше, SVGA 64 Мб; мышь.
17. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622396 Российская Федерация. Механизм научно-методического сопровождения педагогов по вопросам формирования функциональной грамотности школьников: трансфер образовательных технологий. Часть 1: № 2022621480: заявл. 23.06.2022: опубли. 04.10.2022 / Н. В. Аниськина, Л. В. Ухова, Е. В. Никкарева [и др.]; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».
18. Сметанникова Н. Н. Академия читательского мастерства: методическое пособие. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2018. 72 с.
19. Тарханова И. Ю. Новая дидактика: академический и постакадемический дискурс // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 7. С. 695–699. DOI: 10.30853/red20220117.
20. Терентьева Т. Н., Баталова Е. В. Олимпиада по смысловому чтению как ресурс формирования функциональной грамотности // Филологический класс. 2019. № 3(57). С. 108–113.

21. Федеральная образовательная программа основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 22.12.2022 № 71764). URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 10.07.2023).
22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lk0t4k5cq4402155900> (дата обращения: 10.07.2023).
23. Формирование функциональной грамотности школьников: Новые дидактические решения: коллективная монография / науч. ред. И. Ю. Тарханова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021.
24. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123–150.
25. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкай // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–300.
26. Читательская грамотность. Сборник эталонных заданий. Вып. 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций: в 2 ч. М.; СПб.: Просвещение, 2020. 63+79 с. (Функциональная грамотность. Учимся для жизни).
27. Читательский гайд: как читать быстрее, выше, сильнее. М.: МИФ, 2021. URL: https://www.mann-ivanov-ferber.ru/assets/media/promo/2021/Advent-21/GAID_READER_16.pdf?ysclid=lk10zr3hfr160264427 (дата обращения: 10.07.2023).
28. Чудинова В. П. Чтение детей и подростков в России на рубеже веков: смена «модели чтения». URL: <http://www.rusla.ru/rsba/reading/chapter1.pdf> (дата обращения: 10.07.2023).

References

1. *Bojcov O. N.* Chitateľ'skaya gramotnost' na uroke literatury. URL: <https://events.prosv.ru/uploads/2018/11/additions/FbCJJNrejLEtJKwX8ZP2iG2oWrPfh7ePuQDJKLU0.pdf> (data obrashcheniya: 10.07.2023).
2. *Gaponova Zh.K., Nikkareva E. V.* "Kruzheva pamyati": formirovanie global'noj kompetentnosti na uroke literatury v 11 klasse (na primere rasskaza N. Abgaryan "Kruzheva") // Detskaya kniga: bibliotechnye i pedagogicheskie praktiki: sb. materialov po itogam VI Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (16–17 noyabrya 2020 g., Yaroslavl'). Yaroslavl': YAGPU, 2021. S. 132–139.
3. Kniga dlya podrostka: nastraivaemysya na dialog: [beseda S. Zorinoj, K. Paksman, M. Aromshtam] // Knizhnaya industriya. 2020. No. 1(169). S. 22–27.
4. *Kovaleva G. S., Kolachev N. I.* Funkcional'nost' proekta «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushhihsya» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. Vol. 2. No. S1(90). S. 9–32. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-90-9-32.
5. *Kolesnikova O. I., Russkih E. V.* Razvitie chitateľ'skoj kul'tury u yunoshestva kak gumanitarno-pedagogicheskaya problema // Bibliosfera. 2016. No. 2. S. 31–37. DOI: 10.20913/18153186-2016-2-31-37.
6. Komplekt kejsov po formirovaniyu funkcional'noj (chitateľ'skoj) gramotnosti / pod red. M. A. Mishherinoj. Moskva, 2022. URL: <http://educomm.iro.perm.ru/groups/funkcionalnaya-gramotnost-obuchayushchihsya/posts/keysy-po-chitateľskoy-gramotnosti-ot-akademii-minprosveshcheniya-rossii?ysclid=ljwn71h7ks105549062> (data obrashcheniya: 10.07.2023).

7. Kutejnikova N. E., Orobij S. P. Formirovanie chitatel'skoj kompetencii shkol'nika. Detsko-podrostkovaya literatura XXI veka: ucheb. posobie dlya obshheobrazovat. organizacij. Moskva: Prosveshhenie, 2016. 220 s. (Uchimsya s "Prosveshheniem". "Prosveshhenie" – uchitelyu).
8. Lavlinskij S. P. Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya: kommunikativno-deyatel'nostnyj podhod. Moskva: Progress-Tradiciya: INFRA-M, 2003. 381 s.
9. Maklyuen M. Galaktika Guttenberga: Stanovlenie cheloveka pechatayushhego. Moskva: Akademicheskij proekt, 2005. 260 s.
10. Marancman V. G. Literaturnoe razvitie shkol'nikov // Metodika prepodavaniya literatury: v 2 ch. Ch. 1. Moskva: Prosveshhenie, 1994. S. 69–110.
11. Na zapadnom rynke bez peremen: osnovnye knizhnye tendencii 2020 // Knizhnaya industriya. 2020. No. 1(169). S. 64–68.
12. Pedagogika i psihologiya: Novye vektory konvergencii znaniya: kollektivnaya monografiya. Yaroslavl: Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2020. 303 s.
13. Prancova G. V., Romanicheva E. S. Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom: uchebnoe posobie. 5th izd. Moskva: Neolit, 2019. 368 s.
14. Programma kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Funkcional'naya gramotnost': uchimsya dlya zhizni (osnovnoe obshhee obrazovanie)». URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/pdf> (data obrashcheniya: 10.07.2023).
15. Romanicheva E. S., Prancova G. V. Funkcional'noe chtenie: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie. Moskva: Neolit, 2020. 144 s.
16. Romanov D. A. Klassika otechestvennoj publicistiki v sovershenstvovanii chitatel'skih kompetencij uchashhihsya. Chast' vtoraya: Publicistika estestvenno-nauchnogo sodержaniya. Tula: TPPO, 2022. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). Minimal'nye sistem. trebovaniya: Intel Celeron 1700 Mhz i vyshe, 128 Mb RAM, 300 Mb na vinchestere, OS Microsoft Windows 7 i vyshe; diskovod CD-ROM 2x i vyshe, SVGA 64 Mb; mysh'.
17. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2022622396 Rossijskaya Federaciya. Mekhanizm nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov po voprosam formirovaniya funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: transfer obrazovatel'nyh tekhnologij. Chast' 1: no. 2022621480: zayavl. 23.06.2022: opubl. 04.10.2022 / N. V. Anis'kina, L. V. Uhova, E. V. Nikkareva [i dr.]; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo".
18. Smetannikova N. N. Akademiya chitatel'skogo masterstva: metodicheskoe posobie. Moskva: Mezhhregional'nyj centr bibliotechnogo sotrudnichestva, 2018. 72 s.
19. Tarhanova I. Yu. Novaya didaktika: akademicheskij i postakademicheskij diskurs // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T. 7. № 7. S. 695–699. DOI: 10.30853/ped20220117.
20. Terent'eva T. N., Batalova E. V. Olimpiada po smyslovomu chteniyu kak resurs formirovaniya funkcional'noj gramotnosti // Filologicheskij klass. 2019. No. 3(57). S. 108–113.
21. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 16.11.2022 No. 993 "Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya" (zaregistrirovan 22.12.2022 no. 71764). URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya.htm (data obrashcheniya: 10.07.2023).
22. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 16.11.2022 No. 993 "Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshhego obrazovaniya" (zaregistrirovan 05.07.2021 no. 64101) // GARANT.RU: informacionno-pravovoj portal. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lk0t4k5qq4402155900> (data obrashcheniya: 10.07.2023).
23. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: Novye didakticheskie resheniya: kollektivnaya monografiya / nauch. red. I. Yu. Tarhanova. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2021.

24. *Cukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznecova M. I. Pobeda v PIRLS i porazhenie v PISA: sud'ba chitatel'skoj gramotnosti 10–15-letnih shkol'nikov // Voprosy obrazovaniya. 2011. No. 2. S. 123–150.*
25. *Cukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznecova M. I. Stanovlenie chitatel'skoj gramotnosti, ili Novye pohozhdeniya Tyani-Tolkaya // Voprosy obrazovaniya. 2015. No. 1. S. 284–300.*
26. *Chitatel'skaya gramotnost'. Sbornik etalonnyh zadaniy. Vyp. 1. Uchebnoe posobie dlya obshheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. Moskva; Sankt-Peterburg: Prosveshhenie, 2020. 63+79 s. (Funkcional'naya gramotnost'. Uchimsya dlya zhizni).*
27. *Chitatel'skij gajd: kak chitat' bystree, vyshe, sil'nee. Moskva: MIF, 2021. URL: https://www.mann-ivanov-ferber.ru/assets/media/promo/2021/Advent-21/GAID_READER_16.pdf?ysclid=lk10zr3hfr160264427 (data obrashcheniya: 10.07.2023).*
28. *Chudinova V. P. Chtenie detej i podrostkov v Rossii na rubezhe vekov: smena "modeli chteniya". URL: <http://www.rusla.ru/rsba/reading/chapter1.pdf> (data obrashcheniya: 10.07.2023).*

Статья поступила в редакцию 26.07.2023; одобрена после рецензирования 04.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 26.07.2023; approved after reviewing on 04.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Гапонова Жанна Константиновна – кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», декан факультета русской филологии и культуры, доцент кафедры русского языка

Никкарева Елена Викторовна – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», старший преподаватель кафедры культурологии

Пономарева Маргарита Гелиевна – кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций

Author information

Gaponova Zhanna Konstantinovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky”, Dean of the Faculty of Russian Philology and Culture, Associate Professor of the Department of Russian Language,

Nikkareva Elena Viktorovna – Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky”, Senior Lecturer of Department of Cultural Studies

Ponomareva Margarita Gelievna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky”, Associate Professor of Journalism and Media Communications



Научная статья
УДК -159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ И СТАНДАРТИЗАЦИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПАРАДИГМЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА

*Марина Геннадиевна Сорокова¹, Олеся Игоревна Леонова^{2✉},
Юлия Борисовна Ботова³, Евгений Олегович Пятаков⁴*

¹⁻⁴ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

¹ sorokovamg@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>

^{2✉} leonovaoi@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>

³ botovayub@mgppu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-7930-3162>

⁴ pyatakoveo@mgppu.ru

Аннотация. В статье представлена система проведения исследований по стандартизации психодиагностических методик и независимой оценке эффективности психолого-педагогических программ, разработанная и реализуемая на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее – МГППУ) при участии общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» (далее – Федерация). Описаны особенности проведения экспертизы психолого-педагогических программ и технологий в парадигме доказательного подхода. Доказательный подход рассматривается как ведущий принцип организации профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в системе образования), основной метод выявления и распространения лучших практик работы с проблемами и вызовами в социальной среде, формирования на этой базе реестра программ психологического обеспечения образовательного процесса для образовательных организаций. Обсуждается регламент верификации доказательной базы, экспертной оценки и отбора программ и технологий с доказанной эффективностью для образования и социальной сферы в соответствии с положениями доказательного подхода. Охарактеризована деятельность секции «Доказательный подход в психологии и образовании» в структуре Научно-экспертного совета на базе МГППУ, в рамках которой осуществляется экспертиза кандидатных программ, научно-методическая поддержка экспериментов по проверке эффективности психолого-педагогических программ, а также организация прикладных исследований по стандартизации психодиагностического инструментария.

Ключевые слова: методическое обеспечение психологической службы образовательной организации, доказательный подход, верификация психолого-педагогических программ и технологий, стандартизация психодиагностического инструментария, валидность диагностической методики, надежность диагностической методики

Благодарности: авторы статьи благодарят экспертов и авторов программ и технологий за участие в независимой оценке психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов.

Финансирование: программа развития МГППУ на 2021–2030 гг. в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (стратегический проект «Педагогика развития»); государственное задание по сопровождению Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации.

Для цитирования: Сорокова М. Г., Леонова О. И., Ботова Ю. Б., Пятаков Е. О. Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 143–156.

Original article

ORGANIZING OF AN INDEPENDENT EVALUATION OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL PROGRAMS AND STANDARDIZATION OF PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS IN THE PARADIGM OF AN EVIDENCE-BASED APPROACH

*Marina Gennadievna Sorokova¹, Olesya Igorevna Leonova^{2✉},
Yulia Borisovna Botova³, Evgeniy Olegovich Pyatakov⁴*

¹⁻⁴ Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

¹ sorokovamg@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>

^{2✉} leonovaoi@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>

³ botovayub@mgppu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-7930-3162>

⁴ pyatakoveo@mgppu.ru

Abstract. The article presents a system for conducting research on the standardization of psychodiagnostic methods and independent evaluation of the effectiveness of psychological and pedagogical programs, developed and implemented on the basis of the federal state budgetary educational institution of higher education “Moscow State University of Psychology & Education” (hereinafter referred to as MSUPE) with the participation of the Russian Public Organization “Federation of Psychologists of Education of Russia” (hereinafter referred to as the Federation). The features of the examination of psychological and pedagogical programs and technologies in the paradigm of the evidence-based approach are described. The evidence-based approach is considered as the leading principle for organizing the professional activities of a teacher-psychologist (a psychologist in the education system), the main method for identifying and disseminating the best practices for working with problems and challenges in the social environment, and forming on this basis a register of programs for the psychological support of the educational process for educational organizations. The rules for verifying the evidence base, peer review and selection of programs and technologies with proven effectiveness for education and the social sphere are discussed in accordance with the provisions of the evidence-based approach. The activity of the section “Evidence-Based Approach in Psychology and Education” in the structure of the Scientific and Expert Council based on the MSUPE, within the framework of which the examination of candidate programs is carried out, scientific and methodological support for experiments to test the effectiveness of psychological and pedagogical programs, as well as the organization of applied research on the standardization of psychodiagnostic methods.

Keywords: methodological support of the psychological service of an educational organization, evidence-based approach, verification of psychological and educational programs and technology, standardization of psychodiagnostic tools, validity of psychodiagnostic tools, reliability of psychodiagnostic methods

Acknowledgments: the authors of the article thank the experts and authors of programs and technologies for their participation in the independent assessment of psychological and pedagogical programs and the standardization of psychodiagnostic tools.

Financing: MSUPE Development Program for 2021–2030, within the framework of the implementation of the strategic academic leadership program “Priority 2030” (strategic project “Pedagogy of Development”);

State assignment to support the Federal Coordination Center for the provision of psychological services in the education system of the Russian Federation.

For citation: Sorokova M. G., Leonova O. I., Botova Y. B., Pyatakov E. O. Organizing of an independent evaluation of psychological and educational programs and standardization of psychodiagnostic tools in the paradigm of an evidence-based approach // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 143–156.

Введение. Деятельность психологической службы в сфере образования призвана обеспечить благоприятные условия обучения, развития и воспитания детей с учетом их возрастных и психофизиологических особенностей, интересов, способностей, а также условия социализации, коммуникации и сотрудничества участников образовательных отношений. Данная задача может быть выполнена, если каждый специалист психологической службы готов организовать полноценное и эффективное сопровождение обучающихся и их родителей (законных представителей) во взаимодействии с педагогическим коллективом. Умение специалистов применять лучшие практики в образовательном процессе, возможность использовать надежный и валидный психодиагностический инструментарий для научных и практических целей является значимым фактором для создания благоприятных условий обучения и развития детей.

Задачи реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г. [5] предусматривают выявление и распространение лучших практик работы с детством в парадигме доказательного подхода, а также описание на основе данных научных исследований лучших практик в формате примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования), совершенствование системы ресурсного обеспечения специалистов психологической службы образования, системы профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов для работы психологической службы образования [7], развитие в деятельности психологической службы методических ресурсов.

Решение данных задач будет способствовать развитию модели психологической службы образовательной организации как механизма улучшения современной модели доступного образования в соответствии с современными социальными рисками и вызовами [8].

МГППУ содействует реализации доказательного подхода в психологии и образовании с целью повышения эффективности мер воздействия на образование и социальную сферу и совершенствования социальной политики. Руководящая идея доказательного подхода состоит в том, что деятельность исследователей и практиков, психологов, педагогов, социальных педагогов и других специалистов сферы образования, а также принятие решений о вмешательствах и реформах в этой области должны базироваться на результатах научных исследований. Основные положения доказательного подхода включают [2]: теоретическое обоснование программы, технологии, практики; корректный дизайн исследования; применение стандартизированных инструментов психолого-педагогических измерений; заслуживающие доверия процедуры сбора эмпирических данных, большие выборки; релевантные количественные методы анализа данных с применением стандартных статистических пакетов; правильная интерпретация результатов и их воспроизводимость при повторных экспериментах. Результаты исследований должны вызывать доверие международного научного сообщества, а базы данных быть общедоступными, что соответствует тенденции открытой науки. Публикация результатов в рецензируемых научных журналах, обсуждение их на научных и научно-практических вебинарах, конференциях создает дополнительные возможности для независимой оценки и распространения идей доказательного подхода в профессиональном сообществе. Программы и технологии,

прошедшие процедуры научной верификации, должны войти в «Реестр психолого-педагогических программ и технологий с доказанной эффективностью» при Минпросвещения России [5].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Пользование валидным и надежным инструментарием является необходимой составляющей доказательного подхода и актуально для специалистов-исследователей и практиков в любой сфере психологии образования. Вместе с тем в настоящее время наблюдается нехватка сравнительных исследований эффективности различных программ и технологий психологического обеспечения образовательного процесса в парадигме доказательного подхода, в том числе по части параметров, в отношении которых ожидаемые результаты и эффекты могут проявиться. Как правило, вопрос о выборе технологии для реализации в образовательной организации решается без учета результатов научных эмпирических исследований, «по традиции», а также на основе мнений экспертов. Ситуация усугубляется тем, что не утверждён научно обоснованный с позиций доказательного подхода «Реестр психолого-педагогических программ и технологий для образования и социальной сферы с доказанной эффективностью», на основании которого образовательные организации могли бы принимать решения о рекомендации для внедрения конкретной программы, а также имели возможность тиражировать этот опыт. Такая же проблема справедлива в отношении применения психодиагностических методик, в том числе при возникновении новой практической задачи. В этой связи наличие Реестра стандартизированных методик, а также психолого-педагогических программ и технологий для образования и социальной сферы с доказанной эффективностью позволило бы оперативно обновлять и актуализировать методическую базу образовательной организации в соответствии с требованиями времени в ответ на актуальные практические задачи в деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования).

Основным методическим документом для разработки профилактических и коррекционно-развивающих программ, определения требований к результатам эффективности деятельности психологических служб образова-

тельных организаций в настоящее время являются методические рекомендации «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» [6], неотъемлемую часть которых составляют «Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества» и «Открытый реестр рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества».

Главным принципом включения психодиагностических методик в «Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества» [6] стал принцип доказательности, а именно методика стандартизирована (валидизирована на российской выборке для русскоязычных версий зарубежного инструментария) в соответствии с международными требованиями к валидному и надежному психодиагностическому инструментарию; статистически доказано соответствие психометрических характеристик методики требованиям к валидному и надежному инструментарию и результаты проведения процедур стандартизации подкрепляются ссылками на источники – статьи в научных журналах, отчеты о результатах исследований, монографии. При соблюдении этих условий в полном объеме методика фигурирует в Реестре как «основная».

Программы, включенные в «Открытый реестр рекомендуемых программ психологической помощи, вызывающих доверие профессионального сообщества» [6], прошли экспертную оценку, показавшую, что программы соответствуют нормативным правовым документам, определяющим образовательные права и особенности организации образования разных групп детей, а также отражают потребности образовательной практики и реализуемой в ряде регионов и организаций практики психологической помощи этим детям. Данный реестр образован на основе открытых реестров программ, вызывающих доверие профессионального сообщества, которые формируются на основе программ, отобранных экспертами по актуальным направлениям психолого-педагогической работы, в первую очередь в рамках профессиональных конкурсов. В частности, ежегодного по результатам «Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде» (далее –

Конкурс)¹ актуализируется реестр психолого-педагогических программ и технологий победителей и лауреатов Конкурса по номинациям: «Профилактические психолого-педагогические программы», «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся», «Программы коррекционно-развивающей работы», «Развивающие психолого-педагогические программы», «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы», «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами». Критериальный аппарат качественной оценки психолого-педагогических программ и технологий, представленных на данный Конкурс, разработан с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», ФГОС общего образования, анализа международных требований к проведению эксперимента по верификации образовательных программ и технологий и оценке его результатов [3]. Последнее подробно описано в работе «Доказательный подход: руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере» [2]. Таким образом, в рамках проведения Конкурса обеспечивается полноценный качественный ассесмент неотъемлемых компонентов профилактических, коррекционно-развивающих, образовательных психолого-педагогических программ для деятельности педагога-психолога.

Указанные реестры являются открытыми, так как рассчитаны на развитие за счет стандартизации психодиагностического инструментария, который активно применяется либо разрабатывается в настоящее время, а также за счет верификации доказательной базы психолого-педагогических программ и их актуализации с целью получения рекомендаций для дальнейшего тиражирования в образовательной практике.

Материалы и методы исследования². Исходя из необходимости проведения работ, направленных на совершенствование научно-методического обеспечения специалистов психологи-

ческих служб образовательных организаций, Программа развития МГППУ на 2021–2030 гг. в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» предусматривает выполнение стратегического проекта «Педагогика развития» (далее – Проект). Данный стратегический проект предполагает создание инфраструктуры стандартизации психодиагностического инструментария (далее – стандартизация) и научной верификации программ и технологий с целью создания реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью (далее – верификация).

Система проведения исследований по стандартизации психодиагностических методик и независимой оценке эффективности профилактических и коррекционно-развивающих программ обеспечивается за счет консолидации взаимодействия структурных, в том числе научно-образовательных подразделений МГППУ, сотрудничества с экспертами регионов, создания специальных цифровых условий (единая платформа сбора данных, единый центр обработки данных, единый протокол верификации программ и стандартизации методик, инструкции для участников полевых исследований в субъектах Российской Федерации). Методология и методика проведения стандартизации и независимой оценки эффективности обеспечивается в соответствии с международными и российскими стандартами, которые систематизированы и описаны в «Руководстве по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества» [9], а также в учебном пособии «Доказательный подход: руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере» [2], рекомендованными Ученым советом МГППУ для студентов, обучающихся по направлениям и специальностям подготовки УГСН 37.00.00 «Психологические науки», УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Реализация требований доказательного подхода сопряжена с рядом организационных мероприятий и координируется в рамках деятельности секции «Доказательный под-

¹ В 2022 г. Конкурс проводился во исполнение плана мероприятий на 2022–2025 гг. по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденного Минпросвещения России 20 мая 2022 г. Учредителем Конкурса является Минпросвещения России совместно с Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России», а организатором – МГППУ.

² Предоставление сведений об объекте и последовательности выполнения исследования.

ход в психологии и образовании» в структуре Научно-экспертного совета на базе МГППУ (далее – секция ДП НЭС МГППУ), созданной приказом ректора № 06-14/1352 от 13 октября 2022 г.

Рассмотрим цикл организационного обеспечения стандартизации психодиагностического инструментария и верификации программ с целью создания реестра психолого-педагогических программ с доказанной эффективностью.

1. Подготовка организационных документов по выполнению Проекта. В качестве базовых документов Проекта выступают:

- утверждение и направление в Минпросвещения России годового плана стандартизации психодиагностических методик, включающего кандидатуры экспертов, наименование методик для стандартизации, возрастной диапазон респондентов для обоснования возрастных групп в стандартизуемой методике, а также планируемое количество респондентов и регионов – участников проведения полевых исследований, наименование методик для проверки внешней валидности, краткое обоснование выбора методик для стандартизации;

- организация и оформление сотрудничества с образовательными организациями субъектов Российской Федерации в сфере формирования реестра экспертов и координаторов, формирования ресурсных площадок Проекта, в том числе верификации психолого-педагогических программ, сбора эмпирических данных и проведения соответствующих процедур стандартизации (в частности, в 2022 г. заключено 73 соглашения о сотрудничестве МГППУ с образовательными организациями);

- оформление документов секции ДП НЭС МГППУ (повестка, протоколы заседаний, заключения экспертов, сертификаты подтверждения верификации доказательной базы программы, благодарственные письма экспертам и авторам – разработчикам);

- информационная поддержка по привлечению авторов психолого-педагогических про-

грамм к участию в экспертизе по верификации доказательной базы на секции ДП НЭС;

- направление приглашений потенциальным ресурсным площадкам по участию в стандартизации диагностического инструментария.

2. Формирование и организация деятельности экспертных групп Проекта.

В рамках Проекта необходимо проведение серии экспертно-проектных семинаров, позволяющих осуществлять отбор и обоснование комплектов психодиагностических методик для стандартизации³, формировать совместно с экспертами Проекта перечень кандидатных методик для проведения их стандартизации, организовывать полевой этап стандартизации психодиагностического инструментария, обсуждать организацию стандартизации психодиагностических методик и интерпретацию результатов с педагогами-психологами образовательных организаций – участниками сбора эмпирических данных, а по направлению верификации – организовывать участие авторов психолого-педагогических программ в экспертизе по их верификации в рамках деятельности секции ДП НЭС МГППУ, сопровождать доработку психолого-педагогических программ в соответствии с результатами их экспертизы по верификации, привлекать обучающихся по программам специалитета и магистратуры к участию в Проекте [4]. Экспертные группы Проекта формируются при секции ДП НЭС МГППУ для сопровождения стандартизации психодиагностических методик и проведения экспертизы по верификации психолого-педагогических программ.

3. Разработка методических материалов по выполнению Проекта.

Важно обеспечить преемственность организационных документов и методических материалов Проекта, что достигается по направлению стандартизации за счет подготовки актуализированных текстов стандартизируемых методик, описания их интерпретации, конкретизации и регламентации инструкций для участников сбора эмпирических данных, а по направлению верификации – за счет распределения функционала по методическому сопровождению авторов психолого-педагогических программ в соот-

³ Комплект психодиагностических методик включает кандидатные методики (широко используемые в практической деятельности методики, которые нуждаются в стандартизации), а также дополнительные методики, предназначенные для проверки внешней валидности стандартизируемой методики, таким образом, в каждый пакет входят: методика для стандартизации и 2–3 методики для проверки внешней валидности.

ветствии с организацией экспертизы по их верификации, а также ее результатами в рамках деятельности секции ДП НЭС МГППУ.

Регламент экспертной оценки доказательной базы образовательных, социальных и иных программ, технологий, практик, разработанных для реализации в образовании и социальной сфере в соответствии с Положением о секции НЭС ДП МГППУ, осуществляется на основе следующих документов: собственно Программы, оформленной по той форме, которая принята в организации разработчиков, Паспорта программы (заполняется автором программы на основе примерного шаблона), Отчета о результатах верификации (заполняется автором программы в соответствии с опубликованными на сайте секции ДП НЭС МГППУ комментариями для авторов и разработчиков программ и технологий), Протокола качественного ассессмента, отражающего оценку программы как документа, и Протокола оценки результатов верификации, которые заполняются экспертами (для верификации одной программы привлекается три эксперта). В последних двух документах представлена дифференцированная система критериев количественной оценки психолого-педагогических программ, на основании которых программа может быть отнесена к одной из четырех возможных категорий доказательности. Высшей категорией является формулировка: «Соответствует стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы».

Одними из ключевых направлений в области методической работы являются:

- подготовка онлайн-курса программы повышения квалификации «Разработка психолого-педагогических программ для образования и социальной сферы: доказательный подход» для реализации на факультете повышения квалификации МГППУ;

- редакционно-издательская работа по подготовке к печати «Руководства по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества»; формат: учебное пособие для студентов УГСН 37.00.00 и 44.00.00, «Доказательный подход: руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере»; формат: учебное пособие для студентов УГСН 37.00.00 и 44.00.00;

- научно-методическая поддержка сотрудников и подразделений МГППУ, а также научных партнерств с участием сотрудников МГППУ, представителей региональных отделений Федерации и других профессиональных организаций, педагогов-психологов, педагогических работников и руководства образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, научных организаций регионов РФ, а также АНО и Фондов (НКО), действующих в области образования и социальной сферы, при организации и проведении экспериментов по проверке эффективности программ, технологий, практик, разработанных для реализации в образовании и социальной сфере на основе естественно-научной методологии, количественных и качественных методов исследования.

4. Организация сбора данных в рамках Проекта на цифровых платформах.

Планируемые мероприятия по стандартизации психодиагностических методик предполагают загрузку комплекта методик на платформы HT-Line, Maintest-Pro, Anketolog.Box для сбора данных, а также тестирование ответственными экспертами комплектов методик в формате электронных анкет. Обеспечение возможности непрерывного экспертного консультирования участников сбора эмпирических данных достигается благодаря проведению регулярных организационных встреч и мероприятий. Для стандартизации данные респондентов поступают в МГППУ в деперсонифицированном виде, в связи с этим перед началом сбора данных участникам полевых исследований (далее – координаторы) направляются индивидуальные ссылки и идентификационные номера для респондентов. Таким образом, в ходе стандартизации методики респонденты заполняют электронные анкеты, указывая полученный от координатора идентификационный номер.

5. Количественный анализ данных стандартизации психодиагностических методик, верификации программ и технологий.

Проведение количественного анализа данных стандартизации: процедура стандартизации осуществляется в рамках международных требований и протоколов в соответствии с классической теорией тестов; с использованием методов современной теории тестов. Базы данных стандартизации психодиагностических методик размещаются в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA

(<https://ruspsydata.mgppu.ru>), разработчиком и владельцем которого является МГППУ.

6. Проведение заседаний секции ДП НЭС МГППУ.

Результаты экспертизы доказательной базы психолого-педагогических программ и технологий рассматриваются в рамках заседания секции ДП НЭС МГППУ с участием авторов и экспертов программ. По результатам обсуждения принимаются решения о соответствии программ и технологий стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы. Таким образом, результатом деятельности секции ДП НЭС МГППУ является нормативная оценка уровня доказательной базы образовательных, социальных и иных программ, технологий, практик, разработанных для реализации в образовании и социальной сфере, а также рекомендации экспертов по подготовке на их основе примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога с целью дальнейшего размещения в Реестре психолого-педагогических программ и технологий с доказанной эффективностью.

Ежегодно информация о стандартизации психодиагностических методик и результатах научной верификации психолого-педагогических программ МГППУ направляет в Минпросвещения России, в том числе о подготовке примерных коррекционно-развивающих, коррекционно-реабилитационных и профилактических программ для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) (далее – примерные программы).

Особенности сотрудничества по вопросам проведения независимой оценки психолого-педагогических программ и технологий. Авторы-разработчики программ обращаются в секцию ДП НЭС МГППУ по следующим вопросам взаимодействия:

- проведение экспертизы по верификации доказательной базы эксперимента с выставлением рейтинговой и нормативной оценок (в случае, если эксперимент по верификации проведен авторами программы/технологии и его результаты представлены);

- научно-методическое сопровождение масштабированного эксперимента.

Процедура работы с автором по верификации программы начинается с заполнения документов: «Паспорта верификации кандидатных программ и технологий»; формы «Отчета о результатах верификации»; подробно описанной формы программы. Далее заполненные документы направляются автором на электронный адрес секции ДП НЭС МГППУ: expert_sci@mgppu.ru.

После получения документов сотрудники научно-методического Центра сопровождения педагогических работников на базе МГППУ осуществляют предварительную оценку программы/технологии на соответствие требованиям уровня предоставления Программ на экспертизу в рамках доказательного подхода, опираясь на внутренний разработанный инструмент – стандарт качества предварительной оценки. На основе входящей экспертизы программа допускается до процесса верификации, который на первоначальном этапе включает в себя подписание соглашения с образовательной организацией, которую представляет автор программы/технологии.

Следующий шаг – индивидуальное сопровождение авторов по подготовке Программы к экспертизе по верификации доказательной базы.

Данная процедура включает назначение трех профильных экспертов; организацию онлайн-встречи для знакомства экспертов с авторами, определение сроков заседания секции ДП НЭС МГППУ, консультационную помощь и разъяснение регламента рассмотрения результатов верификации программы/технологии.

Следующим шагом становится заседание секции ДП НЭС МГППУ по рассмотрению результатов экспертизы по верификации доказательной базы программы/технологии. Процедура включает оценку экспертной группой кандидатной программы/технологии на основании установленных критериев в соответствии с «Протоколом качественного ассесмента образовательных и социальных программ и технологий» (рейтинговая оценка)⁴; опреде-

⁴ Анализ данных эксперимента по верификации и оценка его результатов проводится экспертами с учетом предоставления данных использования методов количественного анализа данных, рекомендуемых для оценки результатов эксперимента, представленных в «Руководстве по верификации образовательных и социальных программ и технологий в парадигме доказательного подхода в психологии и образовании» (МГППУ).

ление рейтинговой и нормативной оценки группой экспертов в соответствии с «Протоколом экспертной оценки результатов верификации образовательной или социальной программы/технологии».

Результатом совместной работы экспертов является заполнение *Протокола и присвоение Программе определенной категории в соответствии с нормативной оценкой*:

- «Соответствует стандартам образовательных и социальных программ и технологий с доказанной эффективностью»;
- «Соответствует стандартам образовательных и социальных программ и технологий с доказанной эффективностью с учетом дополнительных рекомендаций»;
- «Соответствует стандартам образовательных и социальных программ и технологий с доказанной эффективностью на этапе пилотных проектов»;
- «Не соответствует стандартам образовательных и социальных программ и технологий с доказанной эффективностью».

На заседание секции ДП НЭС МГППУ приглашается полный состав секции ДП НЭС МГППУ⁵, а также автор/авторы программы, группа экспертов, специалисты научно-методического Центра сопровождения педагогических работников на базе МГППУ.

Регламент заседания секции ДП НЭС МГППУ: приветственное слово руководителя секции ДП НЭС МГППУ, презентация программы/технологии автора-разработчика, обсуждение вопросов от экспертов, объявление результатов экспертизы по верификации доказательной базы программы/технологии.

По результатам составляется протокол заседания секции ДП НЭС МГППУ с присутствием следующей информации: дата заседания, информация об участниках, список вопросов, поставленных на обсуждение, результаты оценки программы по критериям, нормативная оценка, решение о целесообразности дальнейшей работы с программой для последующего включения ее в Реестр, список рекомендаций экспертов по доработке программы и/или отчета в целях подготовки на ее основе примерной программы. Информация об ито-

гах заседании публикуется на официальном сайте МГППУ.

Дальнейшая работа с программой/технологией «Постсопровождение автора программ/технологий» включает следующие этапы: методическое сопровождение доработки программы/технологии; итоговое решение о соответствии программы/технологии стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы, о результатах подготовки на ее основе примерной программы в целях тиражирования в учреждениях образования и социальной сферы, оформленное в Протоколе секции ДП НЭС МГППУ и сертификате автора.

В последующей работе с авторами мы видим возможность привлечения авторов в качестве преподавателей программ дополнительного профессионального образования по применению профессионального инструментария, в публикации статей о результатах реализации программы/технологии в журнале «Вестник практической психологии образования»^{6,7}, в организации их бесплатной супервизионной поддержки, участия в экспертно-практических семинарах, посвященных актуальным инструментам для психолого-педагогической работы, а также стандартизации диагностических методик, участия в практических конференциях, стратегических сессиях в качестве экспертов, помощи в продвижении программы в СМИ.

Особенности сотрудничества по вопросам проведения стандартизации психодиагностических методик в русле доказательного подхода. Одна из важнейших задач для стандартизации диагностической методики – это ее апробация на большой выборке респондентов. Привлечение такой выборки является порой сложной эмпирической задачей. На базе секции ДП НЭС МГППУ при участии Федерации с целью привлечения респондентов организуются и проводятся экспертно-проектные семинары под общим названием «Стандартизация психодиагностических методик». В рамках семинара рассматриваются вопросы организационно-методического сопровождения стандартизации, сбора эмпирических данных, интерпретации

⁵ Интернет-ресурс: <https://mgppu.ru/people/538>

⁶ Интернет-ресурс: <https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive>

⁷ Включен в перечень ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

результатов, специальные условия стандартизации методик, сроки и этапы стандартизации методик, особенности статистической обработки данных.

Экспертно-практический семинар показал себя как инструмент, позволяющий восполнить интересы исследователей и участников стандартизации. Он решает ряд задач, позволяющих вывести процесс стандартизации диагностических методик на качественно новый уровень организации:

- 1) собрать адекватную запросу исследователей базу респондентов;
- 2) повысить информационно-просветительский компонент;
- 3) познакомить практиков с новыми, актуальными времени и задачам диагностическими методиками;
- 4) получить ответы на вопросы из своих практических запросов непосредственно от ученых-экспертов.

В перечень задач специалистов Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе МГППУ в рамках процесса стандартизации психодиагностических методик входит набор координаторов для участия в стандартизации, определение идентификационных номеров для участников из субъектов Российской Федерации, направление электронных форм методик координаторам, организация экспертно-проектных семинаров, подготовка сертификатов для участников исследования.

Результаты исследования. Созданная в МГППУ инфраструктура позволяет проводить независимую оценку эффективности психолого-педагогических, в том числе профилактических и коррекционно-развивающих, программ исследований по стандартизации диагностических методик, а также научной экспертизы по верификации образовательных и социальных программ и технологий в парадигме доказательного подхода. В частности, проведена стандартизация опросников «Климат в классе» (Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, М. Г. Сорокова); «Сильные стороны и трудности (ССТ)» (Р. Гудман); «Тест школьной тревожности Филлипса»; «Иерархия жизненных ценностей» (Г. В. Резапкина); «Шкала отношения к вакцинации от Covid-19» (А. А. Марголис, М. Г. Сорокова, А. А. Шведовская, Н. П. Радчикова) и др.

Одновременно кратко охарактеризуем тематику программ/технологий и представим сведения об их авторах-разработчиках и экспертах. За период работы секции ДП НЭС МГППУ в 2023 г. проведена экспертиза 14 психолого-педагогических программ и технологий. Из них 13 программ и технологий получили статус «Соответствует стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы на этапе пилотных проектов» и одна программа – статус «Соответствует стандартам программ и технологий с доказанной эффективностью для сферы образования и социальной сферы с учетом дополнительных рекомендаций». По результатам доработки 7 программ и технологий сертифицировано, на их основе подготовлены примерные коррекционно-развивающие, коррекционно-реабилитационные и профилактические программы для деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) для дальнейшего тиражирования в учреждениях образования и социальной сферы.

Авторами-разработчиками программ, прошедших экспертизу на секции ДП НЭС МГППУ выступили следующие специалисты: педагоги-психологи, психологи, доценты, преподаватели, воспитатели, учителя, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, руководители центров практической психологии, старшие воспитатели, заведующие дошкольными образовательными учреждениями.

География авторов: Алтайский край (Барнаул), Воронежская область, Иркутская область (Иркутск), Красноярский край (Норильск), Москва, Нижегородская область, Ростовская область (Донецк), Саратовская область (Саратов), Сахалинская область, Чувашская Республика (Новочебоксарск и Чебоксары).

База экспертов секции ДП НЭС МГППУ сгруппирована по областям научных интересов специалистов: педагогическая психология, психология образования, возрастная психология, дефектология, клиническая и специальная психология, юридическая психология, экстремальная психология, дети-сироты, социальная защита, статистическая обработка данных. В 2023 г. экспертизу программ в рамках деятельности секции ДП НЭС провели 32 специалиста, среди них один доктор психологических наук, 20 кандидатов

психологических наук, 5 кандидатов педагогических наук, 6 экспертов-практиков без ученой степени.

Заключение. Необходимо отметить, что разрабатываемые примерные коррекционно-развивающие, коррекционно-реабилитационные и профилактические программы являются примером научно обоснованных и верифицированных в эксперименте практик реализации психолого-педагогического сопровождения общеобразовательного процесса, опирающихся на принципы доказательного подхода. Для применения данных программ в качестве методического инструмента в условиях общеобразовательных организаций необходимыми условиями выступают экспертная и консультационная поддержка, апробация и адаптация данных разработок, в том числе в рамках дополнительного профессионального образования специалистов психологических служб образовательных организаций.

Тиражирование опыта и распространение программ с доказанной эффективностью, в особенности, разработанных педагогами-психологами, социальными педагогами, учителями и другими практиками, в системе общего и среднего профессионального образования РФ требует поддержки со стороны Минпросвещения России, региональных органов образования, а также научных и образовательных организаций высшего образования и организаций дополнительного профессионального образования. Вузы и научные центры могли бы способствовать дальнейшему совершенствованию научной и методической базы программ, про-

ведению масштабированных экспериментов по их верификации в нескольких учреждениях и регионах, а также оказать помощь по количественному анализу данных эксперимента и интерпретации его результатов, в написании научных статей. Институты и центры дополнительного профессионального образования могут оказать содействие и научно-методическую поддержку авторам-разработчикам верифицированных программ в разработке и реализации соответствующих программ повышения квалификации для специалистов сферы образования. Министерство просвещения РФ и региональные органы управления образованием могут стимулировать авторов-разработчиков психолого-педагогических программ к представлению их на научную экспертизу на секции ДП НЭС МГППУ, а также поддерживать программы, включенные в Реестр, в плане финансирования их тиражирования, создания соответствующих организационных условий, в том числе в межведомственном взаимодействии, а также возможностей обучения специалистов, освещения результатов деятельности в профессиональном сообществе, СМИ, на конференциях, вебинарах при их реализации в субъектах Российской Федерации. Эта масштабная командная работа членов научного сообщества, практиков, государственных органов и структур может способствовать продвижению принципов доказательного подхода в соответствии с международными тенденциями, созданию новых традиций и перспектив развития отечественной психологической службы в системе образования и социальной сферы в целом.

Список источников

1. Волкова Е. Н. Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога. [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 3. С. 90–97. DOI: 10.17759/bppe.2021180308.
2. Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере: учеб. пособие / М. Г. Сорокова, О. А. Ульянина, Г. В. Семья, О. И. Леонова, Д. В. Лубовский, Н. П. Радчикова, А. А. Шведовская; под ред. А. А. Марголиса. М.: Изд-во МГППУ (в печати).
3. Егорова М. А. Методические принципы проектирования конкурсного коррекционно-развивающего занятия. [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 26–34. DOI: 10.17759/bppe.2021180203.
4. Марголис А.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. А. Дробязько

- [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 2. С. 3–16. DOI: 10.17759/psyedu.2021130201.
5. Письмо Минпросвещения России от 30.05.2022 № ДГ-1349/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года», «Планом мероприятий на 2022–2025 годы по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года»). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30052022-n-dg-134907-o-napravlenii/> (дата обращения: 29.09.2023).
 6. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации»). URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28122020-n-r-193-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 29.09.2023).
 7. Рубцов В. В. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, О. В. Вихристюк [и др.] // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 2. С. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170201>.
 8. Рубцов В. В. Психология образования в интересах детей. [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 14–23. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Rubtsov (дата обращения: 28.07.2023).
 9. Сорокова М. Г., Карданова Е. Ю., Радчикова Н. П., Федоров В. В. Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: учеб. пособие. М.: Изд-во МГППУ (в печати).

References

1. Volkova E. N. Programmy profilaktiki podrostkovogo bullinga v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa. [Elektronnyy resurs] // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2021. Vol. 18. No. 3. S. 90–97. DOI: 10.17759/bppe.2021180308.
2. Dokazatel'nyy podkhod: Rukovodstvo po verifikatsii programm, tekhnologiy, praktik v obrazovanii i sotsial'noy sfere: Uchebnoye posobiye / M. G. Sorokova, O. A. Ul'yanina, G. V. Sem'ya, O. I. Leonova, D. V. Lubovskiy, N. P. Radchikova, A. A. Shvedovskaya; pod red. A. A. Margolisa. Moskva: Izd-vo MGPPU (v pechati).
3. Yegorova M. A. Metodicheskiye printsipy proyektirovaniya konkursnogo korrektsionno-razvivayushchego zanyatiya. [Elektronnyy resurs] // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2021. Vol. 18. No. 2. S. 26–34. DOI: 10.17759/bppe.2021180203.
4. Margolis A.A. et al. Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning. Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya // Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya. 2021. Vol. 13. No. 2. S. 3–16. DOI: 10.17759/psyedu.2021130201.
5. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 30.05.2022 No. DG-1349/07 "O napravlenii Kontseptsii i plana" (vmeste s "Kontseptsiyey razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda", "Planom meropriyatiy na 2022–2025 gody po realizatsii Kontseptsii razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda"). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30052022-n-dg-134907-o-napravlenii/> (data obrashcheniya: 29.09.2023).

6. Rasporyazheniye Minprosveshcheniya Rossii ot 28.12.2020 No. R-193 "Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy po sisteme funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh" (vmeste s "Sistemoy funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh. Metodicheskiye rekomendatsii"). URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-28122020-n-r-193-ob-utverzhenii/> (data obrashcheniya: 29.09.2023).
7. Rubtsov V.V. et al. On the Problems of Professional Training of Social Sphere Specialists to Work with Vulnerable Categories of the Population // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2020. Vol. 17. No. 2. S. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170201>
8. Rubtsov V. V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detey. [Elektronnyy resurs]. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2017. Vol. 14. No. 2. S. 14–23. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n2/Rubtsov (data obrashcheniya: 28.07.2023).
9. Sorokova M. G., Kardanova E.Yu., Radchikova N. P., Fedorov V. V. Rukovodstvo po standartizatsii psikhodiagnosticheskogo instrumentariya: trebovaniya i otsenka kachestva: Uchebnoye posobiye. Moskva: Izd-vo MGPPU (v pechaty).

Статья поступила в редакцию 18.08.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 18.08.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна – доктор педагогических наук, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующий кафедрой «Цифровое образование» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», руководитель секции «Доказательный подход в психологии и образовании» Научно-экспертного совета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Леонова Олеся Игоревна – кандидат психологических наук, исполнительный директор Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», член Координационного совета Министерства просвещения Российской Федерации по развитию психологической службы в системе образования

Ботова Юлия Борисовна – ведущий аналитик Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», психолог, ведущая балинтовских групп, член Балинтовской Ассоциации России (Санкт-Петербург), член Федерации психологов образования России (Москва)

Пятаков Евгений Олегович – ведущий аналитик Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

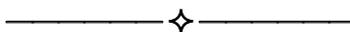
Author information

Marina Gennadievna Sorokova – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Head of the Chair “Digital Education”, Head of the department “Evidence Based Approach in Psychology and Education” of the Scientific and Expert Council, Moscow State University of Psychology & Education

Olesya Igorevna Leonova – Candidate of Psychological Sciences, Executive Director of the Russian Public Organization “Federation of Psychologists of Education of Russia”, Head of the Scientific and Methodological Center for Supporting of Pedagogical Workers on the Basis of the Moscow State University of Psychology & Education, member of the Coordinating Council of the Ministry of Education of the Russian Federation for development of psychological service in the education system

Yulia Borisovna Botova – Lead Analyst of the Scientific and Methodological Center for Supporting of Pedagogical Workers on the Basis of the Moscow State University of Psychology & Education, Psychologist, Leader of the Balint groups, member of the Balint Association of Russia (St-Peterburg), member of the Russian Public Organization “Federation of Psychologists of Education of Russia” (Moscow)

Evgeniy Olegovich Pyatakov – Lead Analyst of the Scientific and Methodological Center for Supporting of Pedagogical Workers on the Basis of the Moscow State University of Psychology & Education



НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ И ШКОЛЬНИКОВ

Научная статья

УДК 378.147.88

ПОВЫШЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ К ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наталья Анатольевна Мёдова¹, Екатерина Алексеевна Смалёха^{2✉}

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ kd@tspu.edu.ru

^{2✉} geakafdef@tspu.edu.ru

Аннотация. Подготовка учителей-логопедов в педагогическом пространстве началась более ста лет назад. К началу двадцать первого века создана эффективная система подготовки специалистов в области специального дефектологического образования, ориентированная на дифференцированную педагогическую деятельность в различных образовательных условиях. Сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья включает в себя межведомственное взаимодействие с медицинской и социальной сферами. Последние десятилетия в связи с осложнениями клинических аспектов в структуре дефекта детей в содержание профильных дисциплин при обучении по профилю «Логопедия» включены междисциплинарные основы дефектологии. Данный подход повысит уровень готовности будущих специалистов к сопровождению, поддержке, маршрутизации лиц с различной нозологией.

Ключевые слова: готовность будущих специалистов, междисциплинарные основы дефектологии, образовательные условия, подготовка учителей-логопедов, сопровождение, специальное (дефектологическое) направление, учитель-логопед

Финансирование: статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Психолого-педагогическое сопровождение семьи и педагогов в сфере обеспечения безопасности и благополучия детства» (№ QZOY-2023-0004).

Для цитирования: Мёдова Н. А., Смалёха Е. А. Повышения готовности будущих учителей-логопедов к дефектологической деятельности // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 157–163.

SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR YOUNG PEOPLE AND SCHOOLCHILDREN

Original article

INCREASING THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPIST TEACHERS FOR DEFECTOLOGICAL ACTIVITIES

Natalia Anatolyevna Modova¹, Ekaterina Alekseevna Smalokha²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ kd@tspu.edu.ru

² geakafdef@tspu.edu.ru

Abstract. The training of teachers-speech therapists in the pedagogical space was established more than a hundred years ago. By the beginning of the twenty-first century, an effective system of training specialists in the field of special defectological education was created, focused on differentiated pedagogical activity in various educational conditions. The system of support for persons with disabilities includes interdepartmental interaction with the medical and social spheres. In recent decades, due to changes in nosologies and complications of clinical aspects in the structure of a defect in children, it is necessary to include the interdisciplinary foundations of defectology in the content of specialized disciplines. This approach will increase the level of readiness of future specialists to accompany, support, route people with different nosologies.

Keywords: readiness of future specialists, interdisciplinary foundations of defectology, educational conditions, training of speech therapists, support, special (defectological) direction, speech therapist

Financing: the article was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Psychological and pedagogical support for families and teachers in the field of ensuring the safety and well-being of childhood" (No. QZOY-2023-0004).

For citation: Modova N. A., Smalokha E. A. Increasing the readiness of future speech therapist teachers for defectological activities // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 157–163.

Введение. Заместитель министра просвещения Александр Бугаев на форуме «Мы вместе» (2023) указал на возможности регионального образования вносить изменения в нормативы по количеству детей на одного педагога соответствующей квалификации. Данное обстоятельство обусловлено длительностью ситуации нехватки учителей-дефектологов в образовательных организациях разного уровня [4].

В Томской области создана и развивается система сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным на 2022 г. только в дошкольных образовательных организациях, т. е. на первой ступени оказания специальной психо-

лого-педагогической помощи, 1893 ребенка – это дети с ограниченными возможностями здоровья и без инвалидности и 250 детей – инвалиды с ограниченными возможностями здоровья. Численность детей по каждой категории получающих дошкольное образование: с нарушениями слуха – 22; с нарушениями зрения – 102; с нарушениями речи – 1381; с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 128; с задержкой психического развития – 206; с умственной отсталостью – 22; со сложными дефектами – 22; с другими нарушениями – 85.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. В связи с разнообразием нозологий и учетом мнения родителей

детей с ограниченными возможностями здоровья проанализированы результаты анкетирования, которое проведено в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» Томский государственный педагогический университет (далее – ТГПУ) с целью предоставления услуги психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям / законным представителям детей в городах Томск, Кемерово, ХМАО – Югра [6]. Наиболее востребованные запросы касались не только профильной деятельности учителя-логопеда, но и затрагивали проблемы сопровождения детей с гиперактивностью, с кохлеарным имплантом и расстройствами аутистического спектра.

ТГПУ по профилю «Логопедия», «Олигофренопедагогика». Специалисты после завершения обучения должны оперативно выявлять нарушения ребенка различных нозологических групп. Условия сопровождения в дошкольных организациях региона определяют необходимость владения специалистами специальными компетенциями, формирование которых не предусмотрено учебным планом указанного выше профиля. Тем не менее, попадая в реальную ситуацию сопровождения, бывшие студенты испытывают дефицит специализированных знаний. Следовательно, можно обозначить проблему, которая возникает при повышении запроса со стороны родителей и несформированности компетенций будущих учителей-логопедов по сопровождению детей разной нозологии.

Дефектология объединяет ряд самостоятельных отраслей: сурдопедагогику, изучающую вопросы воспитания и обучения детей с недостатками слуха; тифлопедагогику, затрагивающую вопросы воспитания и обучения детей с дефектами зрения; олигофренопедагогику – вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей; логопедию – вопросы изучения и исправления недостатков речи. Дефектология включает также специальную психологию, изучающую психологические особенности аномальных детей [3].

Основные предметные области дефектологии по В. В. Хитрук: сурдопедагогика (обучение и воспитание незрячих и слабослышащих) и сурдопсихология; тифлопедагогика (обучение и воспитание незрячих и слабовидящих) и тифлопсихология; олигофренопедагогика (обучение и воспитание детей, имеющих интеллектуальную недостаточность) и олигофренопсихология; логопедия (теория и практика преодоления нарушений развития речи) и логопсихология [5].

По мнению В. З. Кантор, в традициях российского дефектологического образования заложена фундаментальность профессиональной подготовки выпускников и ее направленность на удовлетворение образовательных потребностей разных категорий детей дошкольного и школьного возраста, проявляющаяся в одинаковой мере в системе подготовки бакалавра, специалиста и магистра [1].

А. А. Алмазова определяет проблемное поле модульной структуры подготовки педагогов-дефектологов в условиях организации деятельности специалистов по утвержденному профессиональному стандарту. Хотелось бы отметить наиболее значимые в рамках тематики статьи: готовность будущих специалистов к работе в условиях инклюзии, а также включение дефектологов, логопедов (педагогическая составляющая) в реализацию абилитационных и реабилитационных программ [2].

В связи с утверждением профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» возникает необходимость развития компетенций будущих учителей-логопедов с учетом междисциплинарных основ дефектологии, так как уточняются трудовые функции специалистов и расширяется спектр профессиональных компетенций в плане работы с документацией, в дистанционном формате обучения, а также в условиях инклюзии.

Таким образом, возникает потребность для создания условий с целью повышения готовности к работе в новом формате образовательной деятельности.

В ситуации перехода на новый профессиональный стандарт возникает необходимость поиска новых подходов к подготовке учителей-логопедов, готовых к педагогическому взаимодействию с диверсифицированным контингентом детей, к внедрению в образовательный процесс инновационных форм и методов обучения. Одним из таких подходов является практико-ориентированный подход, способствующий сближению учебной и профессиональной деятельности, обеспечивающий активизацию мыслительной деятельности студентов, повышающий их мотивацию, обогащающий практический опыт студентов, что позволяет им решать профессионально значимые задачи в усложняющихся условиях, которые будут способствовать решению описанных выше через использование активных и интерактивных методов в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов и привлечение студентов к деятельности на базе стажировочной площадке.

Материалы и методы исследования. С целью выявления изучения готовности будущих учителей логопедов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья была изучена и адаптирована методика исследования инклюзивной компетентности, введенная И. Н. Хафизуллиной в 2006 году, которая представляет собой интегративное изучение содержательно-мотивационной, когнитивной и рефлексивной составляющей.

Содержательно-мотивационная составляющая инклюзивной компетентности подразумевает осознание необходимости и целей включенного образования. Это означает разработку и реализацию специальных программ и методик для включения учащихся с учетом их особых потребностей и развитие изначальной мотивации вовлечения всех детей в образовательный процесс.

Когнитивная составляющая инклюзивной компетентности связана с развитием знаний и понимания принципов инклюзивного обучения, что включает в себя овладение различными методами адаптации образовательного материала для всех детей, развитие умений дифференцированного подхода и образовательного взаимодействия с различными обучающимися.

Рефлексивная составляющая инклюзивной компетентности предполагает умение осознавать и оценивать свою деятельность в инклюзивном образовании. Включение этой составляющей способствует самоанализу и самосовершенствованию, а также возможности оперативного реа-

гирования и корректировки в процессе обучения и взаимодействия с обучающимися.

Высокий уровень сформированности данной компетентности позволит будущим учителям-логопедам успешно осуществлять свои профессиональные функции, создавая благоприятные условия для развития и обучения всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей.

Результаты исследования. Одним из факторов успешного формирования профессиональной готовности будущих логопедов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, согласно ФГОС ВО 3++ считается сближение учебной и профессиональной деятельности. Реализация данного подхода происходит в условиях проведения квест-игр, семинаров с учителями-логопедами, проведение занятий с детьми с супервизией в рамках стажировочных площадок. Максимально результативная работа происходит в рамках работы на стажировочных площадках.

Деятельность студентов на стажировочных площадках осуществляется в двух направлениях: учебно-практическая и учебно-исследовательская. Первое направление работы предполагает прием детей, имеющих отклонения в развитии, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, под руководством преподавателей кафедры и учителя-логопеда ДОУ. Данные о реализации первого направления представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Реализация учебно-практического направления подготовки
«Специальное (дефектологического) образования»
в рамках стажировочных площадок ФГБОУ ВО ТГПУ**

Вид деятельности	Продукт реализации	Трудовая функция в соответствии с профессиональным стандартом
Диагностика отклонений в речевом развитии и развитии других психических функций	Студент самостоятельно составляет речевую карту по избранной методике и проводит диагностический мониторинг группы детей	Педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи, профилактики и коррекции нарушений развития
Консультирование родителей по вопросам создания в семье благоприятной развивающей среды	Чек-листы, буклеты, видео-консультации для родителей	
Разработка индивидуальной коррекционной программы для ребенка с ОВЗ	Индивидуальная коррекционная программа для ребенка с ОВЗ	Психолого-педагогическая (логопедическая) помощь обучающимся с нарушениями речи в их социальной адаптации и реабилитации
Реализация разработанной индивидуальной коррекционной программы	План коррекционных мероприятий по реализации программы	

Второе направление предполагает развитие у студентов навыков исследовательской деятельности. Накопленный на базе площадки научно-теоретический и практический материал был использован при написании статей, докладов, сообщений, курсовых и выпускных квалификационных работ, были проведены экспериментальные исследования с последующей публикацией результатов. Так, студенты 2-го курса уже два года подряд представляют свои наработки в рамках конференций и просветительских мероприятий в городах Тула и Барнаул.

Интересен опыт реализации профессионального мероприятия «Логопедический турнир», организованного в рамках подготовки к конкурсу профмастерства «Я – профессионал» и выявления готовности студентов к дефектологической (междисциплинарной) деятельности через совершенствование профессиональной подготовки и активизация личностного и творческого потенциала.

Конкурс «Логопедический турнир» предполагает выполнение теоретических и практиче-

ских заданий в форме индивидуальных соревнований студентов в творческом применении знаний и умений по логопедии. Данные о ходе проведения мероприятия для повышения готовности к дефектологической деятельности представлены в таблице 2.

Данные формы реализации готовности будущих учителей-логопедов к дефектологической деятельности затрагивают все стороны образовательной деятельности, что влечет за собой формирование у будущих педагогов междисциплинарных компетенций.

Также был проведен сравнительный анализ с разработками конкурсных испытаний для подготовки к дефектологической деятельности студентов в других вузах России. Было замечено, что далеко не все университеты, осуществляющие подготовку педагогов-дефектологов, вводят данные мероприятия в образовательный процесс. Конкурсные испытания в целях повышения готовности студентов к будущей дефектологической деятельности вво-

Таблица 2

Формы реализации повышения готовности будущих учителей-логопедов к дефектологической деятельности

Этап конкурса	Задания	Междисциплинарные компетенции
Отборочный тур	Выполнение тестовых заданий по логопедии. Условия и форма проведения: каждый участник получает бланк с 30 вопросами из сферы логопедии. По результатам отборочного тура студенты, набравшие наибольшее количество баллов, проходят в полуфинал конкурса. Время выполнения очных тестовых заданий – 30 минут	Поиск информации и актуализация знаний в сфере логопедии, поисково-исследовательский тип деятельности, информационная грамотность
Полуфинал	Ответы на вопросы в формате квест-игры. Участники в результате жеребьевки разбиваются на мини-группы. Каждой мини-группе предоставляются категории и несколько вариантов вопросов разной стоимостью баллов. Участники, набравшие наибольшее количество баллов, проходят в финал	Формирование речевой культуры и культуры мышления, развитие ценностных ориентиров личности
Финал	Представление мастер-класса по выпавшей случайным образом тематике. В результате жеребьевки после полуфинала, каждый участник представляет мастер-класс (15 мин). Жеребьевка проводится по пяти критериям: возраст (ранний, средний, старший, подготовительный, школьный), речевое нарушение (дизартрия, алалия, дислалия, афазия, нарушение голоса), дополнительное средство (музыка, игрушка, ИКТ, фольклор, сказка)	Готовность к профессиональной деятельности, формирование надпредметных навыков, также планирование, подбор методов и приемов работы с определенным нарушением

дят такие вузы, как Марийский государственный университет (далее – МарГУ), Московский педагогический государственный университет. Сравнительный анализ испытаний конкурса ТГПУ и подобных мероприятий, проводимых федеральными органами исполнительной власти, другими университетами, представлены в таблице 3.

Таким образом, форма проведения конкурсных испытаний «Логопедический турнир» моделирует у будущих педагогов профессиональную многозадачность с помощью геймификации образовательной деятельности и дает возможность студентам более детально ознакомиться с аспектами будущей профессии.

Заключение. Внедрение активных и интерактивных форм обучения и использование вы-

строенной системы взаимодействия высшего учебного заведения с иными образовательными организациями способствует объективному повышению показателей успеваемости по дисциплинам вариативной части содержания подготовки будущих логопедов, а также развитию профессиональных компетенций, способствующих формированию навыков сопровождения при увеличении количества детей с различной нозологией в одной микрогруппе.

Можно сделать вывод о том, что практико-ориентированный подход к подготовке специалистов формирует междисциплинарные (универсальные, профессиональные, специальные) компетенции будущих учителей-логопедов, что определяет их готовность к дефектологической деятельности.

Таблица 3

Сравнительная характеристика разработок конкурсных испытаний для повышения готовности студентов к будущей профессиональной дефектологической деятельности

	«Логопедический турнир» ТГПУ	Олимпиада «Я – профессионал»	«Логопед-ПРОФИ. Студенты» МарГУ
Организатор	Кафедра дефектологии и лаборатория Парка ИОП ТГПУ	Министерство науки и высшего образования	Психолого-педагогический факультет МарГУ
Количество участников	Индивидуальное первенство	Индивидуальное первенство	Командное первенство
Количество этапов	4	3	4
Применение игровых технологий (геймификация)	Геймификация образовательной деятельности представлена	Геймификация образовательной деятельности представлена	Геймификация образовательной деятельности представлена
Моделирование профессиональной многозадачности	Представлено	Не представлено	Представлено

Список источников

1. Кантор В. З. Инновационная образовательная программа как фактор формирования реабилитационно-образовательного пространства для студентов-инвалидов // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 10. С. 26–28. URL: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=38050 (дата обращения: 18.05.2023).
2. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. [Электронный ресурс]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>. ISBN 978-5-8050-0653-2 (дата обращения: 18.05.2023).
3. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991.
4. Минпросвещения считает, что школам в России не хватает дефектологов и логопедов // TASS. URL: <https://tass.ru/obshchestvo/16526911> (дата обращения: 18.05.2023).

5. Хитрюк В. В. Основы дефектологии: учеб. пособие. Минск: Изд-во Гревцова, 2009. 280 с.
6. Центр поддержки семьи. URL: <https://tspu.ru/cps/> (дата обращения: 18.05.2023).

References

1. Kantor V. Z. Innovative software program as a tool for modeling and software-oriented design for students with disabilities // Universe: Bulletin of the German University. 2008. No. 10. P. 26–28. URL: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=38050 (data obrashcheniya: 18.05.2023).
2. Ketrish E. V. Teacher's readiness to work in conditions of inclusive education: monograph. [Electronic resource]. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State. Prov.-ped. un-ta, 2018. 120 p. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (data obrashcheniya: 18.05.2023).
3. Lapshin V. A., Puzanov B. P. Fundamentals of defectology: Textbook for students of pedagogical Institute. Moskva: Enlightenment, 1991.
4. The Ministry of Education believes that there are not enough lecturers and speech therapists in Russia // TASS. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16526911> (data obrashcheniya: 18.05.2023).
5. Khitryuk V. V. Fundamentals of defectology: studies. manual. Minsk: Publishing house of Grevtsov, 2009. 280 p.
6. Family Support Center. URL: <https://tspu.ru/cps/> (data obrashcheniya: 18.05.2023).

Статья поступила в редакцию 08.08.2023; одобрена после рецензирования 27.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 08.08.2023; approved after reviewing on 27.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторах

Мёдова Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой дефектологии

Смалёха Екатерина Алексеевна – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры дефектологии

Author information

Modova Natalia Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University, Head of the Department of Defectology

Smalokha Ekaterina Alekseevna – Tomsk State Pedagogical University, Senior Lecturer at the Department of Defectology



Научная статья
УДК 37.062.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕХНОПАРК: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОПЕРЕЖАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ирина Ивановна Шульга

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
shulga.61@mail.ru

Аннотация. В статье обсуждается возможность развития новых форм опережающего педагогического образования за счет развития цифровой образовательной среды и внедрения современных образовательных технологий и IT-инфраструктуры вуза в практику работы со школьниками. Проанализированы изменения в образовательной среде современного вуза, влияющие на изменение векторов профессиональной подготовки педагога. Описаны изменения во взаимодействии участников образовательного процесса, которые обусловлены новой образовательной средой вуза, представленной в виде технопарка универсальных педагогических компетенций. Показано, что новым значимым профессиональным качеством, которое обеспечивает успешное решение профессионально-педагогических задач, является междисциплинарная и метапредметная готовность будущих учителей. Педагогический технопарк выступает как современное, технологически насыщенное образовательное пространство университета для педагогического проектирования, приобретения студентами опыта организации исследовательской работы, формирования функциональной грамотности, реального учебно-воспитательного взаимодействия со школьниками, что обеспечивает возможность профессионального развития будущих педагогических работников. С другой стороны, педагогический технопарк создает условия для эффективного сетевого взаимодействия с образовательными организациями региона по осуществлению профориентационной работы с учащимися в контексте их мотивирования на выбор педагогической профессии. В статье показано, что одним из методических средств, обеспечивающих успешность опережающего образования будущих учителей в рамках технопарка, выступает эдьютейнмент, как новая образовательная технология.

Ключевые слова: опережающая профессиональная подготовка педагогов, технопарк универсальных педагогических компетенций, эдьютейнмент, цифровая образовательная среда университета

Для цитирования: Шульга И. И. Педагогический технопарк: новые возможности в опережающем образовании будущих учителей // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. № 4(23). С. 164–170.

Original article

PEDAGOGICAL TECHNOPARK: NEW OPPORTUNITIES IN ADVANCED EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Irina Ivanovna Shulga

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shulga.61@mail.ru

Abstract. The article discusses the possibility of developing new forms of advanced pedagogical education due to the development of the digital educational environment and the introduction of modern educational technologies and IT-infrastructure of the university in the practice of working with schoolchildren. The changes in the educational environment of a modern university affecting the change in the vectors of teacher training are analyzed. The changes in the interaction of participants in the educational process are described, which are caused by the new educational environment of the university presented in the form of a technopark of universal pedagogical competencies. It is shown that the interdisciplinary and meta-subject readiness of future teachers is a new significant professional quality that ensures the successful solution of professional and pedagogical tasks. The Pedagogical technopark acts as a modern, technologically rich educational space of the university for pedagogical design, students' acquisition of experience in organizing research work, the formation of functional literacy, real educational interaction with schoolchildren, which provides an opportunity for the professional development of future teaching staff. On the other hand, the pedagogical technopark creates conditions for effective networking with educational organizations in the region to carry out career guidance work with students in the context of their motivation to choose a teaching profession. The article shows that one of the methodological tools that ensure the success of advanced education of future teachers within the technopark is edutainment, as a new educational technology.

Keywords: advanced professional training of teachers, technopark of universal pedagogical competencies, edutainment, digital educational environment of the university

For citation: Shulga I. I. Pedagogical technopark: new opportunities in advanced education of future teachers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No. 4(23). P. 164–170.

Введение. Постоянно меняющийся социально-культурный контекст общественной жизни создает необходимость для формирования в личности новые, адаптивные к условиям времени механизмы. Новый технологический уклад жизни людей в XXI в. диктует необходимость формирования и развития у следующего поколения россиян таких личностных характеристик, как критическое и аналитическое мышление, готовность работать в профессиональной среде, открытость к совместной деятельности в распределенных мобильных командах и способность предлагать креативные решения задач. Особая роль в этом процессе

принадлежит педагогу, который готов к изменениям и профессиональной деятельности в новой образовательной ситуации.

Однако сложившаяся традиционная практика образования педагогов серьезно отстает от темпов социализации нового поколения школьников. Сегодняшние ученики не хотят и не могут учиться по методикам своих родителей. Существовая в мире глобальной информации, они быстро схватывают любую идею, но детализировать ее готовы только при наличии внутренней необходимости. В такой ситуации вопрос мотивирования учащихся на процесс освоения серьезного знания является

насушной педагогической задачей. Этого невозможно добиться, если не изменить практику учебной деятельности с ориентации на результат (оценку) на ориентацию на процессуальную ориентированность, т. е. на саму себя. Основой такой деятельности является интерес школьников к изучаемым областям наук как эмоциональная основа их активности. Качественные изменения в подготовке школьников к проектно-исследовательской деятельности, профессиональной ориентации и осознанному выбору в частности педагогической профессии могут быть обеспечены за счет создания и развития новых форм педагогического образования, одной из которых является педагогический технопарк.

Обзор литературы по теме. В работах современных исследователей проанализированы различные аспекты новой личности в цифровой цивилизации [4, 5, 8, 9]. А. С. Обухов выделяет следующие особенности подрастающего поколения: готовность к творческому реагированию в нетипичных ситуациях; поливерсионное видение мира; самостоятельность суждений как способность выходить за рамки общепринятых стереотипов; осознанное и целенаправленное овладение способами исследовательской деятельности; рефлексия как возможность выходить за рамки ситуации и самого себя [5].

Создание современной цифровой образовательной среды, внедрение современных образовательных технологий и IT-инфраструктуры вуза в практику работы со школьниками описаны в работах педагогов и психологов, рассматривающих апробацию новых программ подготовки кадров [4, 8, 9].

По мнению ученых, которые занимаются исследованием повышения качества образовательного процесса в изменяющихся условиях, в числе образовательных технологий, внедряемых в практику педагогического образования, особое место занимают учебно-воспитательные практики, связанные с включением в образовательный процесс элементов неформального обучения, например эдьютейнмент [3, 6, 10].

Технопарк универсальных педагогических компетенций как новая форма опережающей подготовки педагогов в литературе пока представлена недостаточно, в основном описывается опыт создания таких площадок на практике [2, 7, 10].

Материалы и методы исследования.

Педагогический технопарк «Кванториум» – площадка, формируемая на базе образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации, оснащаемая высокотехнологичным оборудованием, средствами обучения и воспитания с целью развития условий по обеспечению системы образования высококвалифицированными кадрами для реализации учебных предметов естественно-научной и технологической направленностей [1].

Ключевой особенностью такой формы профессионального образования является возможность осуществления более глубокого и разностороннего партнерства, сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и педагогического вуза. Практическое создание образовательной среды, в которой присутствует возможность акцентирования деятельности школьников на содержательную заинтересованность и их эмоциональную включенность в изучение точных наук (математика, физика, информатика), должно базироваться на включении нестандартных образовательных технологий, одной из которых является эдьютейнмент. Мы считаем, что технология эдьютейнмент представляет собой одну из форм опережающего педагогического образования, поскольку обеспечивает обучающимся возможность использовать свое свободное время для избирательной творческой активности. Фактором успеха в такой образовательной деятельности является приоритет свободного выбора, интереса, неформального межвозрастного и межличностного общения, открытости социально-образовательного пространства. Вторая возможность изменения образования в рамках указанной технологии – изменение суперпозиции педагога, готового взаимодействовать с обучающимися по-новому. Он перестает быть транслятором нового знания и становится единомышленником в процессе совместной деятельности, ментором (наставником), фасилитатором (помощником), тьютором (подсказчиком).

Инновационная образовательная ситуация предполагает актуализацию такой профессиональной мотивации у педагога, которая обеспечит ему возможность получать удовольствие в процессе совместной деятельности с детьми

на основе содержательной заинтересованности и эмоциональной включенности. Наиболее сложными образовательными областями для профессиональной переориентации педагогов выступают образовательные области, связанные с физико-математическими науками и информационными технологиями.

Результаты исследования. В 2019 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете на кафедре педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-технологического образования был реализован проект «IT-campus НГПУ». Ключевой идеей проекта явилась разработка инновационных образовательных технологий в области математики, информатики и физики с использованием методологии эдьютейнмента как одной из форм опережающего педагогического образования. Эдьютейнмент, как технология, являющаяся симбиозом педагогики, психологии и информатики, существует в вузе достаточно давно. Она успешно зарекомендовала себя как практика подготовки вожатых в режиме погружения в детскую досугово-образовательную среду на тренировочных сборах в детских оздоровительных лагерях. Таким же образом НГПУ организует выездные сборы студенческого актива и школьного самоуправления, подготовку волонтеров для различных социальных проектов.

«IT-campus НГПУ» явился уникальной практико-ориентированной образовательной площадкой на базе досугово-оздоровительного учреждения, которая позволила осуществлять инновационную подготовку будущих кадров из числа детей и молодежи, конкурентно способных на глобальном рынке труда в эпоху цифровой экономики. В этой связи создаваемые в рамках проекта смешанные команды школьников и студентов (будущих педагогов), увлеченных математикой, физикой, информатикой, цифровыми технологиями, могут решить множество задач по подготовке кадров будущего. Особо ценной представляется идея кампуса как свободного жизненного пространства студентов, традиционно являющегося частью университетского комплекса с использованием лабораторного и цифрового оборудования университета [10].

Новая образовательная практика позволяет осуществлять эффективный обмен знаниями в обучении школьников и студентов.

При этом можно рассчитывать на достижение оптимального консенсуса и на интенсивный синергетический эффект. Открытое досугово-образовательное пространство обеспечивает участникам «IT-campus НГПУ» возможность для совместного творчества, освоения технологий, новых коммуникаций, восприятия и осмысления современного научного знания, принятия предпринимательства как образа своей жизни в контексте развития цифровой среды.

Проект был реализован путем привлечения научно-образовательных, материально-технических и кадровых ресурсов университета. Задачи проекта заключались в следующем: выявление, поддержка и развитие у участников проекта интереса к проектной, инженерно-технической и изобретательской деятельности в области современных технологий; развитие их интеллектуально-творческих способностей; обеспечение участников проекта знаниями, применение которых, будет способствовать ответу на актуальные цифровые и технологические вызовы; актуализация и дальнейшее развитие у участников проекта Hard и Soft Skills; создание условий для профессионального самоопределения школьников и поддержка осознанного профессионально-педагогического выбора у студентов; развитие системы наставничества посредством вовлечения квалифицированных специалистов, преподавателей высшей школы, создания школьно-студенческих проектных команд.

Целевая аудитория проекта – это школьники 7–10 классов региона, показывающие высокие результаты в изучении математики, информатики и цифровых технологий; студенты, магистранты, аспиранты НГПУ и вузов-партнеров; педагоги и наставники инженерных и IT-классов; преподаватели высшей школы. Содержание проектных смен включало в себя деятельность по подготовке и разработке совместных школьно-студенческих проектов по шести ключевым направлениям, которые стали прообразами лабораторий Педагогического технопарка НГПУ «Кванториум». Руководителями направлений стали преподаватели института физико-математического и информационно-технологического образования Новосибирского государственного педагогического университета. В качестве наставников, сопровождающих ис-

следовательскую деятельность школьников и студентов младших курсов, привлекаются молодые ученые и аспиранты. Тьюторы и аниматоры в проекте – студенты старших курсов и магистранты НГПУ.

Первое направление реализовано с использованием возможностей адаптации к образовательной практике теории дизайн-мышления. В рамках направления содержательно нашли отражение виды деятельности, ориентированные на развитие индивидуальных творческих процессов и культурных компетенций участников проекта путем создания насыщенной креативной среды.

Второе направление связано с созданием условий для изучения и индивидуального осмысления участниками проекта глобальных социально-экономических трендов современности путем геймификации образовательного процесса и активного привлечения IT-технологий. Особый акцент делается на изучение таких технологий как: интернет вещей, блокчейн, робототехника и др.

Третье направление – это «Science slam – площадка» (наука и исследование). Оно осуществляется на основе методологии критического мышления путем знакомства участников проекта с основами научно-исследовательской деятельности и организации сопровождения их индивидуальных исследовательских проектов. Популяризация креативных исследований и трендов современной науки.

Четвертое направление связано с созданием межвозрастных и межкультурных профессионально-ориентированных неформальных сообществ в форме ученическо-студенческих коллабораций с привлечением в них профессорско-преподавательского состава в роли менторов. Оно направлено на коммуникацию и осознанное лидерство.

Следующее направление – «Строим настоящее будущее» (экономика и урбанистика). Направление реализуется путем изучения экономики современного города и реализации игровой предпринимательской модели, направленной на усвоение активного финансового поведения как нового образа жизни.

И наконец, шестое направление актуализирует проблему образования в цифровом мире, поэтому оно имеет условное название – «4D-школа» (образование). Направление реализуется путем осуществления учебной актив-

ности участников проекта за счет привлечения нестандартных технологий, ориентированных на сферу свободного времени (STEM, анимация, виртуальная реальность, театрализация, игра).

Обсуждение и заключение. Таким образом была создана новая саморазвивающаяся образовательная система организации коллективной проектной деятельности школьно-студенческих объединений – «тематических коллабораций» по ключевым элементам будущего Педагогического технопарка «Кванториум»: творчество, технологии, коммуникации, наука и исследование, экономика, образование.

Практическая реализация новых технологических подходов в опережающем педагогическом образовании, одним из которых является эдьютейнмент, – это образовательная практика в координатах будущего. По определению американского исследователя Гордона Драйдена, у современного образования иного пути, кроме как «воспитать глобальных исследователей, изучающих, как надо учиться и как надо мыслить», нет. Другими словами, научить людей в XXI в. учиться по-новому – значит совершить «революцию в обучении». Педагогический технопарк НГПУ «Кванториум» является первым шагом для достижения указанной цели. Сегодня он представляет собой современное, технологически насыщенное образовательное пространство университета для педагогического проектирования, приобретения студентами опыта реализации междисциплинарных и метапредметных проектов, организации исследовательской работы, формирования функциональной грамотности. Главная цель Технопарка – формирование системы эффективной практической междисциплинарной и метапредметной подготовки будущих педагогов и профессионального развития педагогических работников образовательных организаций [7].

Миссия опережающего педагогического образования, реализуемого в том числе с использованием новой высокотехнологичной образовательной среды университета, позволяет человеку, живущему в информационном мире, который отличается динамичностью и быстро увеличивающимся объемом информации, развивать способность мыслить творчески, нестандартно, видеть и оценивать разнообразные проявления меняющегося мира и их отражение в собственной жизни.

Список источников

1. Письмо Министерства просвещения РФ от 25.02.2022 г. № 08-341. Методические рекомендации по созданию и функционированию педагогических технопарков «Кванториум» на базе образовательных организаций высшего образования. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-25022022-n-08-341-o-napравlenii/> (дата обращения: 25.08.2023).
2. Галустов А. Р. Технопарк универсальных педагогических компетенций в структуре подготовки будущих учителей / А. Р. Галустов, С. К. Карабахцян // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-3(71). С. 48–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnopark-universalnyh-pedagogicheskikh-kompetentsiy-v-strukture-podgotovki-buduschih-uchiteley?ysclid=lladx12gj2687008274> (дата обращения: 25.08.2023).
3. Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2016. № 7(389). С. 64–71.
4. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учеб. пособие для вузов / В. И. Блинов и др.; под общ. ред. В. И. Блинова. М.: Юрайт, 2020. 314 с.
5. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей, 2006. 224 с.
6. Салух Т. В. Применение технологии «Эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник ТГПУ. 2016. № 8(173). С. 30–34.
7. Технопарк универсальных педагогических компетенций НГПУ. URL: <https://nspu.ru/tehnopark/?ysclid=lladzс5qbu785986964> (дата обращения: 25.08.2023).
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2019. 342 с.
9. Шишкина Ю. М., Гаттарова Л. Х., Исламов А. Э. Классификация и инструменты современных цифровых технологий в образовании // Актуальные исследования. 2021. № 47(74). С. 136–138.
10. Шульга И. И. Взаимодействие педагогического вуза и образовательной системы региона в подготовке кадров для цифровой экономики // Педагогический профессионализм в современном образовании: сб. науч. тр. XIV Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2021. С. 37–43.

References

1. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 25.02.2022 No. 08-341. Methodological recommendations for the creation and functioning of pedagogical technoparks “Quantorium” on the basis of educational institutions of higher education. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-25022022-n-08-341-o-napравlenii/> (data obrashcheniya: 25.08.2023).
2. Galustov A. R. Technopark of universal pedagogical competencies in the structure of training future teachers / A. R. Galustov, S. K. Karabakhtsyan // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. No. 8-3(71). S. 48–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnopark-universalnyh-pedagogicheskikh-kompetentsiy-v-strukture-podgotovki-buduschih-uchiteley?ysclid=lladx12gj2687008274> (data obrashcheniya: 25.08.2023).
3. Karmalova E. Yu., Khankeeva A. A. Edutainment: concept, specificity, research of the need for it of the target audience // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. No. 7(389). S. 64–71.

4. The educational process in vocational education: a textbook for universities / V. I. Blinov et al.; under the general editorship of V. I. Blinov. Moskva: Yurayt Publ., 2020. 314 s.
5. *Obukhov A. S.* Development of students' research activities. Moskva: Prometheus Publ., 2006. 224 s.
6. *Sapukh T. V.* Application of the "Edutainment" technology in the educational environment of the university. Bulletin of TSPU, 2016. No. 8(173). S. 30–34.
7. Technopark of universal pedagogical competencies of NGPU. URL: <https://nspu.ru/technopark/?ysclid=lladzc5qbu785986964> (data obrashcheniya: 25.08.2023).
8. Difficulties and prospects of digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I. V. Dvoretzskaya, etc.; edited by A.Yu. Uvarov, I. D. Frumin. Moskva: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 342 s.
9. *Shishkina Yu. M.* Classification and tools of modern digital technologies in education / Yu. M. Shishkina, L. H. Gattarova, A. E. Islamov // Actual research. 2021. No. 47(74). S. 136–138.
10. *Shulga I. I.* Interaction of the pedagogical university and the educational system of the region in the training of personnel for the digital economy. In the collection: Pedagogical professionalism in modern education. collection of scientific papers of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference. Novosibirsk State Pedagogical University. Novosibirsk, 2021. S. 37–43.

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 28.09.2023; принята к публикации 09.10.2023.

The article was submitted on 29.08.2023; approved after reviewing on 28.09.2023; accepted for publication on 09.10.2023.

Информация об авторе

Шульга Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», профессор кафедры педагогики и психологии

Author information

Irina Ivanovna Shulga – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

