

Зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации:
ПИ № ФС 77-77633 от 31.12.2019 г.)

Registration in Roskomnadzor:
PI № 77-77633
of December 31, 2019

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

Ministry of Education of the Russian Federation
Russian State Vocational Pedagogical University
Concil of Young Scientists of RSVPU

**Инновационная научная современная
академическая исследовательская
траектория (ИНСАЙТ)**

Научный журнал

Выпуск 3(19)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 3(19)

Екатеринбург
РГППУ
2024

Учредитель и издатель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Главный редактор: канд. социол. наук, доц., и. о. ректора Российского государственного профессионально-педагогического университета **Габышева Людмила Константиновна**

Ответственный редактор: канд. пед. наук, доц. кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета **Ильина Наталья Николаевна**

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образования и педагогических наук Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

Блинов Владимир Игоревич, чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Жукова Наталья Владимировна, д-р психол. наук, доц., проф. каф. клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., гл. науч. сотр. каф. методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Синякова Марина Геннадьевна, д-р психол. наук, доц., зав. каф. гос. службы и кадровой политики Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Екатеринбург)

Третьякова Вера Степановна, д-р филос. наук, проф. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Третьякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева (Москва)

Уварина Наталья Викторовна, д-р пед. наук, проф., зам. директора Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

Ульянина Ольга Александровна, чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, доц., проф. департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», ведущий науч. сотр. лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии наук (Москва)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д-р пед. наук, проф., и. о. директора Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (Екатеринбург)

Арбузов Сергей Сергеевич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Заводчиков Дмитрий Павлович, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Лыжин Антон Игоревич, канд. пед. наук, доцент Российской академии образования (Екатеринбург)

Харламова Екатерина Евгеньевна, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и финансов производственных систем Волгоградского государственного технического университета (Волгоград)

Чухин Степан Геннадьевич, канд. пед. наук, доц., зав. лаб. «Воспитание детей и молодежи в условиях цифрового общества» Омского научного центра РАО (Омск)

Щипанова Дина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Founder and publisher: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg

Editor-in-Chief: Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor (Docent), Acting Rector of the Russian State Vocational Pedagogical University, *Lyudmila K. Gabysheva*

Managing Editor: Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy of the Russian State Vocational Pedagogical University, *Natalia N. Ilina*

Editorial Board:

Aleksandr G. Bermus, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of Research Center for Professional Education and Qualification Systems of Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Natalia V. Zhukova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Aleksandr G. Kislov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philosophy, Professor, chief researcher of the Department of Professional and Pedagogical Education Methodology of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Igor S. Sergeev, Holder of Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Leading Researcher of the Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Marina G. Sinyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Public Administration and Personnel Policy of Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)

Vera S. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philological Sciences, Professor at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Natalia V. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Moscow)

Natalya V. Uvarina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Olga A. Ulyanina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, the Faculty of Social Science of National Research University High School of Economics, chief researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow)

Ferdinand T. Khamaturov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Acting Director of the Center for Assessing Professional Skills and Qualifications of Teachers (Ekaterinburg)

Sergey S. Arbuzov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Anton I. Lyzhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) of the Russian Academy of Education (Ekaterinburg)

Ekaterina E. Kharlamova, Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor (Docent) at the Department of Management and Finance of Production Systems of Volgograd State Technical University (Volgograd)

Stepan G. Chukhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Laboratory for Education of Children and Youth in Digital Society, Omsk Scientific Center of the Russian Academy (Omsk)

Dina E. Shchipanova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor (Docent) at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2024. Вып. 3(19). 190 с. Текст: непосредственный.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред.

Опубликованы научные труды молодых и признанных ученых в области педагогического и профессионально-педагогического образования. Публикации отражают современные тенденции цифрового образования, вопросы формирования духовно-нравственного просвещения и профессионального становления начинающего педагога. Рассмотрен экосистемный подход и модель его реализации в модуле «Обучение служением».

Все статьи прошли рецензирование. Рецензенты являются ведущими специалистами по тематике рецензируемых материалов. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Журнал издается при поддержке совета молодых ученых РГППУ.

Журнал распространяется по подписке. Подписной индекс ВН018520 в электронном каталоге «Урал Пресс».

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2024

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2024. № 3(19). 190 p. Text: print.

The journal is included in the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission for publication of the main results of theses for the degree of candidate and doctor of sciences in specialties:

5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education.

5.8.2. Theory and methods of teaching and education (by areas and levels of education).

5.8.7. Methodology and technology of vocational education.

5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments.

Scientific papers of honored scientists and young researchers in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education have been published. The publications are devoted to modern trends in digital education, issues of formation of spiritual and moral education and professional development of novice teachers. The ecosystem approach and the model of its implementation in the Module “Service Learning” are considered.

All articles were reviewed. Reviewers are the leading experts on the subject of peer-reviewed materials. The authors are responsible for the accuracy of the information contained in the published materials.

The journal is published with the support of the Council of Young Scientists of the RSVPU.

The journal is distributed by subscription. Subscription index BH018520 in the electron catalogue “Ural Press”.

© Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education
“Russian State Vocational Pedagogical
University”, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово.....	7
РАЗДЕЛ 1. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
Сергеев И. С. Работа с родителями школьников в системе образовательной профориентации.....	9
Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А. Экосистемный подход в образовании будущих педагогов: реализация модуля «Обучение служением»	41
Федореева Е. И., Лужкова А. Н. Организация предмета «Индивидуальный проект» в общеобразовательной школе: модель реализации	55
РАЗДЕЛ 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	76
Федулова К. А., Лапехина В. А. Использование теории поколений при проектировании образовательного контента профессиональной подготовки в высшей школе.....	76
Полякова А. И. Цифровая грамотность и цифровая беглость: терминологические особенности в контексте современного образования.....	91
Рачеев Н. О. Трансформация содержания педагогических задач в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании	102
РАЗДЕЛ 3. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ	117
Батурина О. С., Сидоренко Д. П. Концепция духовно-нравственного просвещения как специфической области образования	117
Королева С. В. Экосистемная модель профессионального развития педагогов дошкольного образования	130
Липунова О. В. Анализ сформированности компонентов профессиональной компетентности в сфере работы с семьей у воспитателей дошкольных образовательных организаций.....	149
Ситникова Е. В. Конвергентное взаимодействие в образовании: теоретический аспект	163

CONTENTS

Introduction to The Issue	7
SECTION 1. METHODS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION.....	9
Sergeev I. S. Interaction with parents of schoolchildren in the educational career guidance system.....	9
Pankratova L. E., Zaglodina T. A. Ecosystem approach in the education of future teachers: implementation of the “Service Learning” module	41
Fedoreeva E. I., Luzhkova A. N. Organizing the subject “Individual Project” in school: implementation model.....	55
SECTION 2. DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	76
Fedulova K. A., Lapekhina V. A. Using theory of generations in designing the educational content of professional training in higher education institution	76
Polyakova A. I. Digital Literacy and Digital Fluency: Terminological Features in the Context of Modern Education	91
Racheev N. O. Transformation of the content of pedagogical tasks in connection with the use of VR technology in higher agricultural education	102
SECTION 3. ECONOMICS AND ADMINISTRATION IN EDUCATION	117
Baturina O. S., Sidorenko D. P. The concept of spiritual and moral education as a specific field of education	117
Koroleva S. V. Ecosystem model of preschool teacher professional development	130
Lipunova O. V. Analysis of the formation of components of professional competence in the field of working with families among teachers in preschool educational institutions.....	149
Sitnikova E. V. Convergent interaction in education: theoretical aspect.....	163

*Уважаемые коллеги,
ученые, педагоги и исследователи,
наши дорогие читатели и авторы!*

Рада приветствовать вас на страницах научного журнала «ИНСАЙТ». Наш журнал молодой, но уже зарекомендовавший себя как уникальное и заметное издание в научном сообществе. Журнал является платформой для молодых ученых, предлагая им возможности обсуждения актуальных вопросов в сфере гуманитарных и социальных наук, а также обмена знаниями и идеями, направленными на развитие российской науки и образования.

Основная задача журнала – содействие развитию профессионального диалога исследователей, педагогов и практиков, особенно в области прикладных задач профессионального и педагогического образования. Научные статьи, публикуемые в журнале, охватывают широкий спектр актуальных проблем, касающихся таких сфер, как педагогическая психология, цифровизация образования, методология профессионального обучения, социально-экономические исследования. Это делает наш журнал важным ресурсом для тех, кто стремится быть в авангарде общественных изменений.

В современном мире, где цифровые технологии и инновационные методики трансформируют все сферы жизни, молодые ученые играют важную роль в продвижении науки. Исследования, связанные с новыми образовательными технологиями, цифровизацией и интернационализацией образовательного процесса, становятся все более актуальными, и свежий взгляд молодых исследователей на традиционные проблемы способствует развитию научной мысли.

Журнал «ИНСАЙТ» предоставляет уникальную возможность для начинающих ученых проявить себя и внести свой вклад в развитие российской науки. Мы поддерживаем инициативы в областях педагогики, психологии, социологии и смежных дисциплин. Публикуемые в журнале статьи не только позволяют делиться результатами исследований, но и формируют научные сообщества, способствуют обмену идеями и решению актуальных профессиональных задач.

«ИНСАЙТ» – журнал, в котором молодые ученые могут получить бесценную обратную связь от более опытных коллег, а также стать активными участниками научного диалога. Мы приглашаем присоединиться к нашему научному сообществу, вместе открыто обсуждать профессиональные вызовы, которые стоят перед современной наукой. Журнал «ИНСАЙТ» – это пространство для ваших идей, открытий и достижений!

Главный редактор,
и. о. ректора Российского государственного
профессионально-педагогического университета,
кандидат социологических наук, доцент
Л. К. Габышева

Раздел 1. МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 373.5.018.26.047/.048

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-9-40

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Игорь Станиславович Сергеев

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

*Федеральный институт развития образования,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия*

*sergeev-is@ranepa.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*

Аннотация. Введение во всех российских школах Профориентационного минимума актуализирует комплекс задач, связанных с вовлечением родителей обучающихся в профориентационный процесс. Определена роль родителей как важного фактора, влияющего на социально-профессиональное самоопределение подростка. Охарактеризованы основные трудности и барьеры, препятствующие полноценному и конструктивному участию родителей в процессе профессионального выбора: доминирующая позиция, индивидуальные стереотипы, ложные представления (мифы) о мире труда и профессий, родительская тревожность, страх перед будущим, потребительские тенденции.

Предложен алгоритм работы педагога-профориентатора с родителями школьников, представляющий собой движение от достижения понимания и формирования доверительных отношений через систему профориентационного нетворкинга к вовлечению родителей в профориентационно значимые практики.

Представлены и обоснованы основания для реализации дифференцированного подхода к работе с родителями в процессе сопровождения профессионального самоопределения подростков: стоящие перед семьей жизненные задачи, отношение родителей к профориентационному процессу и степень их вовлеченности, доминирующая социокультурная модель самоопределения (традиционная, индустриальная или постиндустриальная).

Ключевые слова: образовательная профориентация, профессиональное самоопределение, Профориентационный минимум, родители школьников, профориентационный нетворкинг, постиндустриальная эпоха, дифференцированный подход

Для цитирования: Сергеев И. С. Работа с родителями школьников в системе образовательной профориентации // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 9–40. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-9-40>.

Section 1. METHODS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Original article

INTERACTION WITH PARENTS OF SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL CAREER GUIDANCE SYSTEM

Igor S. Sergeev

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
in Pedagogic Sciences, Leading Researcher*

*Federal Institute for Education Development,
Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration*

*sergeev-is@ranepa.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>*

Abstract. The introduction of a Professional orientation minimum in all Russian schools actualizes a set of tasks related to the involvement of students' parents in the professional orientation process. The article clarifies the role of parents as a factor influencing the socio-professional self-determination of a teenager. The main difficulties and barriers preventing the full and constructive participation of parents in the process of career choice are characterized, including: the dominant position, individual stereotypes, misconceptions (myths) about the world of work and professions, parental anxiety, fear of the future, consumer trends.

The article proposes a strategy of work with parents of schoolchildren for a career guidance teacher, suggesting a movement from achieving understanding and building trusting relationships through a system of professional orientation networking to involving parents in professional orientation-relevant practices.

The article presents and substantiates the grounds for the implementation of a differentiated approach to working with parents in the process of supporting the professional self-determination of schoolchildren: life tasks of a family, the attitude of parents to the professional orientation process and the degree of their involvement, the dominant socio-cultural model of self-determination (traditional, industrial or post-industrial).

Keywords: educational career guidance, professional self-determination, professional orientation minimum, parents of schoolchildren, professional orientation networking, post-industrial era, differentiated approach

For citation: Sergeev I. S. Interaction with parents of schoolchildren in the educational career guidance system // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 9–40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-9-40>.

Введение и постановка проблемы. В начале 2023 г. нами был впервые представлен системный концепт образовательной профориентации [1], получивший впоследствии развитие в цикле статей, одна из которых опубликована в журнале «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)» [2], а также в учебном пособии [3].

С одной стороны, актуальность и значимость профориентационной работы с детьми и молодежью обусловлена кадровыми потребностями российской экономики, дефицит квалифицированных специалистов ярко проявляется в условиях очередного технологического перехода, демографического кризиса и иных вызовов времени, предъявляющих качественно новые требования к современному работнику, к его профессиональному самоопределению. С другой стороны, в последние годы роль ранней профориентации все более отчетливо осознается обществом, государством и его институтами. Это нашло отражение, в частности, в запуске федерального проекта профессиональной ориентации школьников 6–11-х классов «Билет в будущее» (с 2018 г.) и Профориентационного минимума во всех общеобразовательных учреждениях страны (с 2023 г.). Прежние подходы, на которые опиралась профориентационная работа, в настоящее время малоэффективны, не соответствуют современным реалиям постиндустриального мира и изменившимся целям.

Новые цели профориентационной работы обусловлены переходом от ситуативной поддержки профессионального выбора школьников к развитию субъекта профессионального самоопределения, которое продлится всю жизнь в условиях непредсказуемого, динамично меняющегося мира. Это изменение мы трактуем как переход от *консультативной* к *образовательной* парадигме в профориентационной работе с обучающимися. Кроме того, мы выделяем третью парадигму в профориентации – *воздействующую*, она направлена на внешнее управление профессиональным выбором человека в соответствии с потребностями заказчика (предприятия, вуза, колледжа), например, может ассоциироваться с профессиональной пропагандой.

Цель образовательной профориентации – формирование готовности человека к самостоятельному профессиональному самоопределению в современном контексте, включает следующие взаимосвязанные составляющие:

1) формирование у индивида личностно значимого отношения к ценностям созидательного труда, профессионализма, профессиональной мобильности, а также собственных смыслов профессионального самоопределения и профессиональной деятельности (трудовое и профессиональное *воспитание*);

2) сопровождение становления человека как субъекта профессионального самоопределения, способного к самостоятельному целеполаганию и планированию действий, связанных с профессиональным выбором, рефлексии и самооценке этих действий и их результатов (профессионально-личностное *развитие*);

3) формирование и развитие компетенций социально-профессионального самоопределения (*обучение* самоопределению).

Объем и жанр научной статьи не позволяют подробно раскрыть значение термина «социально-профессиональное самоопределение». Кратко поясним, что, используя его, мы имеем в виду выбор не только профессии, но и социально-трудовой роли (наемный работник, человек служения, предприниматель, фрилансер и др.), что в конечном счете предполагает выбор образа жизни и определенной картины мира.

Решение перечисленных задач становится возможным, если практика образовательной профориентации опирается на следующий комплекс принципов, сформулированных и обоснованных нами в предыдущих публикациях.

Принцип продолжительности и непрерывности – осуществление профориентационной работы с обучающимися на основе реализации многолетних программ, отсутствие «разрывов» между различными уровнями образования, преемственность как опора на образовательные результаты профориентации, достигнутые на предыдущей ступени, и их дальнейшее развитие. «Профориентационная работа с обучающимися должна носить системный и многогранный характер, начинаться с ранних возрастов (старшего дошкольного, младшего школьного) и завершаться в тот момент, когда выпускник школы, колледжа,

вуза, совершая очередной выбор, перестает нуждаться в поддержке и становится “сам себе профориентатором”» [1, с. 31].

Принцип практикоориентированности – выход профориентационной работы со школьниками из пространства класса, кабинета учебного учреждения во внешнюю среду, приоритетное использование методов, предполагающих погружение обучающихся в реальный профессиональный контекст (профессиональные пробы, стажировки, программы профессионального обучения для школьников).

Принцип социального партнерства – сетевое сотрудничество образовательных организаций различного типа (школы, колледжи, вузы, организации дополнительного образования), межведомственное взаимодействие (подключение служб занятости, организаций культуры и спорта, военных и силовых структур, СМИ и т. д.) и государственно-частное партнерство (участие производственных предприятий, организаций социальной сферы и сферы услуг в решении профориентационных задач).

Принцип баланса актуального и перспективного – включение в содержание образовательной профориентации, во-первых, массовых профессий, востребованных в городе, регионе, стране, во-вторых – новых и перспективных профессий как возможного пространства профессионального самоопределения современных школьников.

Для успешного достижения цели и задач образовательной профориентации требуются, с одной стороны, целенаправленная и согласованная работа специалистов (педагогов, психологов, профконсультантов, наставников, возможно, и волонтеров); с другой стороны – систематическое участие в этой работе родителей обучающихся. Семья – важнейший социальный партнер детского сада, школы, колледжа, организации дополнительного образования в процессе сопровождения социально-профессионального самоопределения растущего человека. Значимость работы с семьей как одного из направлений решения профориентационных задач необходимо отметить в контексте Года семьи, которым в России объявлен 2024 г.¹

В то же время, несмотря на наличие многочисленных исследований, целый ряд вопросов, связанных с вовлечением родительской

¹ О проведении в Российской Федерации Года семьи: Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 г. № 875. URL: consultant.ru/document/cons_doc_LAW_472530/.

общественности в профориентационную работу, по-прежнему остается неразрешенным. В числе таких вопросов можно обозначить следующие:

- Насколько школьный профориентационный процесс должен быть открыт для родителей, какова оптимальная степень их участия в профориентационных мероприятиях различного типа?
- Какие можно выделить задачи взаимодействия с родителями на разных этапах профориентационной работы (начиная с дошкольного возраста ребенка и заканчивая трудоустройством молодого человека по окончании колледжа или вуза)?
- Кто и как должен обеспечивать контакт школы с родителями в профориентационном процессе?

Нерешенность обозначенных вопросов объясняется отсутствием современного системного теоретико-методологического подхода, связывающего такие понятия, как «социально-профессиональное самоопределение», «семья/родители», «профессионально-трудовой контекст», «постиндустриальная эпоха», «профориентационная работа». Не ставя перед собой задачу системно представить такой подход в рамках одной статьи, мы тем не менее намерены обозначить несколько методологических тезисов, опираясь на них, можно существенно повысить результативность взаимодействия работы с родителями школьников в ходе решения профориентационных задач.

Итак, *цель статьи* – представить методологические основы взаимодействия специалистов, работающих в сфере образовательной профориентации, с родителями обучающихся в условиях перехода к постиндустриальной экономике и высокой неопределенности будущего.

Обзор литературы. Влияние семьи на профессиональный выбор подростка – одна из традиционных проблемно-тематических линий в отечественной профориентологической литературе. Существующие исследования по данной проблеме можно условно поделить на три категории: эмпирические, системно-методологические и методические.

Авторы *эмпирических работ* ставят перед собой задачу выявить степень и характер влияния родителей на профессиональное самоопределение школьников. Уже с 80-х гг. прошлого века в исследованиях отмечается, что мнение родителей и авторитет семьи в целом часто являются определяющими факторами при выборе профессии молодым человеком [4]. Впоследствии результаты эмпирических работ

показали, что в большинстве изученных выборок не менее половины подростков указывают на ведущую роль семьи, советов родителей при выборе профессии, специальности, колледжа, вуза. В различных исследованиях «вес» родительского влияния колеблется в диапазоне от 50 % [5] до 80 % [6]. Несмотря на существенные расхождения в конкретных значениях, обусловленных, по-видимому, различиями как в методологии исследований, так и в социокультурных особенностях выборок, практически все авторы сходятся во мнении, что «влияние родителей» является лидирующим фактором, влияющим на выбор профессии. «Конкуренцию» ему может составить разве что «собственное решение подростка» (при этом часто неясно, в какой степени это решение было самостоятельным и продуманным). Родительское влияние в профессиональном самоопределении заметно «опережает» участие друзей, других авторитетных взрослых, роль СМИ (включая Интернет), а также опыт дополнительного образования. Аутсайдерами традиционно, на протяжении уже нескольких десятилетий, становятся школа и специальные профориентационные мероприятия.

Все это позволяет некоторым исследователям говорить о «родительском доминировании» в процессе профессионального самоопределения обучающихся. Однако не всегда это доминирование следует понимать как прямое давление; чаще всего это лишь ситуация безальтернативности: рядом с подростком в нужный момент не оказывается никакого другого профориентатора, кроме его собственного родителя. Этот эффект иногда называют «магией эмоциональной оценки профессии родителями», когда ребенок под влиянием семейного авторитета послушно, а часто и бездумно, принимает позицию отца и (или) матери. По некоторым данным, две трети родителей и сами уверены в том, что только они способны правильно решить вопрос о подходящей для своего ребенка профессии [7, с. 39].

Результаты исследования, проведенного К. А. Смирновым, показывают, что «почти половина опрошенных родителей основным методом поддержки профессионального самоопределения считают свой собственный родительский совет, еще треть – мягкое выражение мнения старших членов семьи – специалистов в конкретных областях» [8, с. 117].

Анализ эмпирических работ по рассматриваемой проблеме позволяет выделить следующие закономерности:

- влияние матери на профессиональный выбор подростка заметно выше, чем влияние отца; влияние других членов семьи еще ниже [5, с. 59];
- в благополучных и материально обеспеченных семьях советы родителей в отношении выбора профессии воспринимаются более позитивно и играют важную роль в профессиональном самоопределении подростка [9];
- по мере нарастания в обществе признаков начала постиндустриальной эпохи степень родительского доминирования в процессе профессионального самоопределения детей и подростков не столько снижается, сколько приобретает новый формат: «Происходит переход от прямого наследования профессий по династическому механизму к передаче собственного опыта самоопределения от родителей к детям» [10, с. 126].

Авторы исследований, которые мы отнесли к группе *системно-методологических*, занимают важное место в отечественной профориентологии. Так, Е. А. Климов обосновал ряд условий успешного взаимодействия родителей с детьми в процессе их профессионального самоопределения, в числе которых можно назвать следующие: знание интересов и потребностей ребенка; умение управлять собой, своим поведением и чувствами; естественность в общении с детьми и избегание шаблонов, формального следования родительской роли; стремление и готовность сотрудничать в направлении движения к общим целям; способность становиться на позицию ребенка и видеть в нем личность [11].

Н. С. Пряжников рассматривает проблему родительского участия в профессиональном самоопределении ребенка во многих публикациях. На наш взгляд, один из наиболее интересных ракурсов этой проблемы представлен им в книге «Психология элитарности»: исследователь выявляет истоки и механизмы функционирования распространенных родительских представлений о «престижности» и «непрестижности» тех или иных профессий, механизмы влияния этих представлений на профессиональное самоопределение обучающихся и их последующую судьбу [12].

Э. Ф. Зеер в соавторстве с коллегами – представителями своей научной школы – в одной из относительно недавних работ рассматривает влияние родителей на профориентацию молодежи в контексте

проблемы «конфликтующих реальностей» [13]. Речь идет о высокой внутренней противоречивости социально-экономической среды, в которой происходит самоопределение нового поколения, при этом интересы родителей, экономики, государства и самого молодого человека нередко противоположны друг другу. Возникают «конфликтующие реальности», которые отражаются в субъективной картине мира растущего человека и существенно затрудняют процесс его профессионального самоопределения. Несмотря на то, что в работе Э. Ф. Зеера, М. В. Кормильцевой, Э. Э. Сыманюк роль семьи в формировании «конфликтующих реальностей профессионального самоопределения» представлена минимально, она оказала значительное влияние на наше исследование, особенно в части оформления идеи альтернативных (по сути, конфликтующих) социокультурных моделей семейного самоопределения – традиционной, индустриальной и постиндустриальной.

Важнейшее методологическое положение, в отношении которого сходятся во мнении все ведущие профориентологи, состоит в том, что эффективность педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи зависит от сонаправленности влияний семьи, школы, экономики, общества и государства, от согласованности их интересов, намерений и действий. Опираясь на это положение, автор данной статьи совместно с коллегами разработал концепцию профориентационного нетворкинга как базового механизма включения родителей в современный профориентационный процесс [14]. Далее в статье мы особо выделим профориентационный нетворкинг «РРР» (ребенок, родитель, работодатель).

Наконец, третья группа интересующих нас исследований, которые мы обозначили как *методические*, представляет собой совокупность немногочисленных пособий и рекомендаций, нацеленных на вовлечение родителей в процесс профессионального самоопределения обучающихся. Классическими работами такого типа являются пособия О. Ю. Елькиной «Путешествие в мир профессий», которые адресованы как учителям, так и родителям младших школьников. «Занятия в семье согласуются с программой курса, а работа родителей, как правило, должна предшествовать работе учителя и подготавливать к ней... Разделы пособия способствуют повышению педагогической культуры родителей» в части профориентационной работы с детьми [15, с. 60].

Введение в 2023 г. во всех школах Российской Федерации единой модели профориентации (Профориентационного минимума) актуализировало задачу вовлечения родителей в профориентационный процесс. Взаимодействие с ними (законными представителями ребенка) обозначено как одно из семи базовых направлений Профминимума. В связи с этим были разработаны «Методические рекомендации для педагогических работников по взаимодействию с родителями», содержащие описание форматов работы (очные встречи, онлайн-совещания, экскурсии, информационные рассылки), «Рекомендации для совместной профориентационной работы родителей и подростков», приложения – «Типичные вопросы родителей и как на них отвечать», «Мифы и стереотипы о профориентации» и др. [16].

Кроме того, на сайте федерального профориентационного проекта «Билет в будущее» есть раздел «Родители»¹, где представлены онлайн-курсы («Родители в теме», «Родительские сценарии»), а также семейные онлайн-тесты, помогающие взаимопониманию родителей и ребенка в процессе профессионального самоопределения.

Исследователи и методисты из субъектов Российской Федерации также включились в эту работу; в качестве примера можно привести статью С. В. Филиной (Центр профессиональной ориентации «Ресурс», г. Ярославль), реализуя на практике проекты Профминимума и «Билет в будущее», автор отвечает на вопрос «Как ориентироваться и использовать родителей для помощи детям?» [17].

Материалы и методы. Наше исследование опирается на две большие группы источников данных. Во-первых, это отечественные научные труды (диссертации, монографии, научные и научно-популярные статьи, методические рекомендации, учебные и учебно-методические пособия), часть которых представлена выше. Во-вторых, это результаты широкой опытно-экспериментальной работы автора статьи:

- научное руководство сетью региональных экспериментальных площадок Федерального института развития образования (ФИРО) (впоследствии ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы), объединенных общей темой – «Региональные

¹ Билет в будущее: федеральный профориентационный проект. URL: <https://bvbinfo.ru/for-parents>.

модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (2012–2020 гг., 11 субъектов Российской Федерации);

- научное руководство разработкой региональных концепций и стратегий развития профориентационной работы с детьми и молодежью в Иркутской области, Красноярском крае, Санкт-Петербурге (2018–2021 гг.);
- непосредственная работа с представителями родительской общности и родительскими объединениями в ряде регионов России в контексте формирования и развития региональных моделей образовательной профориентации.

Дальнейшая работа с эмпирическими данными велась с использованием методов обобщения, теоретического анализа, синтеза, группировки (кластеризации) и систематизации.

Результаты и обсуждение

Основные проблемы в работе с родителями

Прежде всего необходимо понять, каковы основные трудности и барьеры, препятствующие эффективному участию родителей в решении задач образовательной профориентации. Как мы уже выяснили ранее, первой из таких проблем становится *доминирование родителей в процессе социально-профессионального выбора подростков*. Вопрос о значимости родительского влияния на процесс профессионального самоопределения детей и подростков неизбежно связан с качеством этого влияния. Родители могут либо эффективно помогать, либо столь же эффективно препятствовать самостоятельному профессиональному выбору ребенка, навязывая ему свое мнение и собственный опыт.

Диалектический взгляд на проблему показывает, что она имеет и другой полюс: в ответ на «тезис» родительского доминирования образовательно-профориентационное сообщество порой выступает с «анти-тезисом» – *отстранение родителей от участия в профессиональном самоопределении детей*. Поясним это на примерах высказываний, прозвучавших в ходе различных научно-практических конференций.

«Тезис»: «Как практикующий профконсультант, я очень часто слышу мнение о том, что в нашем опасном, враждебном мире прежде всего сами родители должны содействовать трудоустройству своих детей и помогать им в дальнейшем карьерном продвижении» (К. Г. Кузнецов, исполнительный директор Центра тестирования и развития «Гу-

манитарные технологии» при Московском гуманитарном университете им. М. В. Ломоносова).

«Антитезис»: «Мы работаем не только с детьми, но и с родителями. И пытаемся донести до их сознания мысль: лучшее, что может сделать родитель – отстать от ребенка в вопросах его профессионального выбора. Но, отстав, продолжать его любить и нормально общаться с ним» (Т. Жаббаров, генеральный директор *Smart Cours*).

Очевидно, что противостояние «тезиса» и «антитезиса» должно смениться синтезом, предполагающим диалог, сотрудничество и партнерство всех участников (родителей, педагогов, профориентаторов) в сопровождении профессионального самоопределения детей и молодежи. Эта установка отчетливо отражена в материалах Профминимума. Однако ее реализация сталкивается с другой проблемой – *дезориентация родителей в современном пространстве социально-профессионального самоопределения*.

Речь идет о том, что родители обучающихся часто не ориентируются в реалиях регионального рынка труда, не информированы о современном уровне культуры труда и производства на предприятиях, не владеют сведениями о спектре профессий и специальностей, предоставляемых организациями профессионального и высшего образования. Все эти дефициты могут быть закрыты путем организации системной информационной работы с родителями, разработки цикла просветительских курсов, проведения совместных со школьниками экскурсий на предприятия и т. д. В этом направлении и ведется сейчас основная работа.

Однако дальнейшее погружение в данную проблему показывает, что дезориентация родителей в мире труда и профессий имеет более глубокие мотивационно-психологические корни: индивидуальные стереотипы, социальные мифы и страхи перед будущим.

Индивидуальные стереотипы опасны тем, что многие родители склонны абсолютизировать свой жизненный опыт, в том числе связанный с выбором профессии, и навязывать его собственным детям либо непосредственно, либо «от противного». Отметим, что второй случай встречается значительно чаще. По данным некоторых исследований, до 76 % россиян не удовлетворены содержанием своей работы [18, с. 14]. Транслируя детям свой «опыт неудач», родители неизбежно – вольно или невольно – формируют у них негативное отноше-

ние к профессиональной деятельности. Этот феномен О. Г. Холодкова и Е. Е. Манакова фиксируют уже на этапе младшего школьного возраста: «Значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода “наследование” опыта семейных неудач и родительской неэффективности» [19, с. 11].

Распространение в общественном (в нашем случае – в родительском) сознании *социальных мифов о мире труда и профессий* является прямым следствием предыдущей проблемы. На это указывает А. А. Попов, отмечая, что функцию профессионально-жизненной навигации для большинства детей и молодежи «выполняют замещающие их мифологемы, транслируемые СМИ и ближайшим окружением взрослых, по большей части отказавшихся от собственных жизненных шансов и вследствие этого оказавшихся неуспешными в жизни» [20, с. 42–43].

В число наиболее распространенных предрассудков, мифов и стереотипов общественного сознания, имеющих отношение к профессиональному самоопределению, можно включить следующие:

- *ЕГЭ-центричная картина мира* – восприятие профессионального и образовательного выбора сквозь призму экзаменов, которые предстоит сдавать ребенку по окончании школы;

- *элитарные ориентации* – единственным атрибутом достойной жизни выступает максимально высокий социально-материальный статус, на который надо прежде всего ориентироваться при выборе профессии (вузоцентризм, стремление к получению «престижных» профессий, завышенные притязания, амбиции и претензии выпускников колледжей и вузов в отношении желаемой должностной позиции, размера заработной платы, режима работы и т. д.) [12];

- *стремление форсировать самоопределение* – смещение этапа профессионально-образовательного выбора на более раннюю возрастную ступень развития (психологически необоснованная идея раннего самоопределения вместо ранней подготовки к самоопределению);

- *«если ты будешь хорошо учиться»* – распространенный родительский миф, согласно которому для того, чтобы все в жизни сло-

жилось хорошо, достаточно прилежно учиться, выполнять все требования школьных программ и учителей, а остальное «жизнь сама сделает за тебя» (самоопределение, самостоятельность и ответственность подменяются пассивной исполнительностью).

Некоторые родительские мифы имеют недавнюю историю и характерны для семей, тяготеющих к постиндустриальной модели самоопределения. Например, миф о том, что универсальные компетенции (*soft skills*) постепенно вытесняют профессиональные (*hard skills*), что приводит к недооценке профессиональных навыков и компетенций, иллюзии того, что можно быть успешным и эффективным «специалистом широкого профиля», не имея никакой базовой профессиональной квалификации.

Часть перечисленных мифов и стереотипов циркулируют в обыденном сознании в виде простых формул – принципиально неверных, но стабильно популярных: «не важно, какое образование, главное, чтобы высшее»; «лучшие профессии – юрист и экономист»; «главное не профессия, главное – зарплата»; «работа должна быть непыльной»; «ты только получи диплом, а хорошую работу я сам(а) тебе найду» и т. д.

Наконец, наиболее глубинным основанием родительской дезориентации в современном мире труда и профессий выступает *страх перед неизвестным будущим*. Этот страх – неизбежный спутник переживаемой нами качественной социально-экономической трансформации, вызванной переходом от индустриального к постиндустриальному миру. В профессиональной деятельности это сопровождается переходом от профессионального к полипрофессиональному и внепрофессиональному типам социализации. В конечном итоге данные процессы нарушают устоявшиеся представления и традиции, вызывают тревогу и внутреннее сопротивление. Помимо множества традиционных профессий (врач, учитель, водитель, сварщик и т. д.), возникают новые виды деятельности, непонятные по своей природе (блогер, мейкер, креативщик, геймер...), характеризующиеся «неговорящими» названиями и неведомым содержанием (бариста, коуч, комьюнити-менеджер, веб-дизайнер, копирайтер...). Кто эти люди? Чем они занимаются? За что они получают деньги? Это легально или криминально? Задаваясь подобными вопросами, многие родители испытывают страх за своих детей.

В качестве иллюстрации можно привести фрагмент эмоционального выступления от имени родителей к ученым-педагогам Н. Папудогло, главного редактора интернет-издания «Мел», прозвучавшего в 2019 г. в ходе одной из публичных дискуссий: «У меня ребенок через 5 лет окончит школу и начнет жить. И мне нужно понимать, что делать, к чему ребенок должен быть готов. А вы тут говорите о чем-то другом, причем на своем, птичьем, совершенно непонятном для нормальных людей языке. Какие-то “компетенции будущего”... Что такое эти “компетенции”, зачем они нужны, они уже достали, эти “компетенции”! При чем тут эти “софт скиллз” и прочие “скиллы”, когда нас интересует, какую профессию выбирать, в какой вуз поступать?»

В этих словах – ярко выраженное желание вернуть самоопределение современных детей в собственное (родительское) прошлое: сдал ЕГЭ, поступил в вуз, и вот уже все проблемы решены. Новые задачи, которые ставит постиндустриальная эпоха (выбор не просто профессии, но и образа жизни; значимость универсальных компетенций; необходимость неоднократного профессионального самоопределения на протяжении всей жизни), пугают родителей. В каком-то смысле работа по вовлечению их в профориентационный процесс начинает напоминать курс психологической коррекции и поддержки.

Наконец, еще одна группа трудностей связана с *потребительской позицией*, которую занимают родители по отношению к образованию. Такие родители не готовы к партнерскому взаимодействию в процессе профессионального самоопределения – ни по отношению к школе или профориентатору, ни по отношению к собственному ребенку. Потребительская позиция часто проявляется в форме запроса, с которым родитель приводит подростка к профконсультанту: «Он(а) у меня вырос(ла), а так ничего и не выбрал(а). Подскажите, куда ему(ей) лучше поступать и какой ЕГЭ для этого надо сдавать?» По существу, родители (и пришедший с ними молодой человек) требуют от профконсультанта сделать выбор за них. Но чужой выбор не может стать основой для субъектной, авторской позиции человека в профессиональном самоопределении, впоследствии – в процессах профессиональной идентификации и профессионально-личностного роста. Вряд ли можно ожидать высокой производительности труда, мастерства, творческого отношения к своему делу от того, кто не стал субъектом профессионального выбора.

Вовлечение родителей в профориентационный процесс: цели и средства

Мы рассмотрели состояние реальной ситуации, связанной с участием родителей в процессе профессионального самоопределения обучающихся. Перейдем к определению идеальной (желаемой) ситуации, ее базовые характеристики могут быть сформулированы как перечень ролей, которыми должен владеть каждый родитель, чтобы его вовлеченность в профориентационную работу была высокой и продуктивной. В числе таких ролей выделим следующие:

- **полноценный субъект педагогической поддержки** в социально-профессиональном самоопределении своих детей, проявляющий уважение к личности ребенка и его позиции (даже если она выглядит несовершенной), в достаточной степени информированный, способный критично и непредвзято оценить как собственные представления, так и господствующие тренды общественного мнения;

- **равноправный партнер** школы, других организаций и предприятий, включенных в экосистему образовательной профориентации [21];

- **квалифицированный заказчик профориентационных услуг**, способный четко формулировать свой запрос и грамотно выбирать подходящие предложения.

Каждая из обозначенных ролей может быть конкретизирована в комплексе определенных «родительских компетенций», что в целом напоминает раздел «Результаты освоения образовательной программы» или даже некий «мини-ФГОС». О чем это говорит? О том, что работа с родителями в контексте образовательной профориентации – это длительный процесс, который так же, как и работа с самими школьниками, должен опираться на принцип продолжительности и непрерывности. От «эпизодических» мероприятий необходимо переходить к продолжительным программам, охватывающим все ступени общего образования. Задачи профориентационного сопровождения родителей в рамках этих программ должны быть согласованы с задачами и направлениями сопровождения профессионального самоопределения школьников, обусловленных их возрастом.

Взаимодействуя с родителями эпизодически, «от собрания к собранию», и обсуждая профориентационные вопросы в лучшем случае раз в год, педагог не сможет преодолеть описанных выше барьеров

взаимодействия, будет наталкиваться на «стену» стереотипов, мифов, страхов, потребительской позиции, попыток доминирования. Но если работа с родителями построена системно и опирается на принцип непрерывности, учитель обязательно заметит, как меняется от года к году их «профориентационная картина мира» (во всяком случае некоторых из них), как они осваивают роли, необходимые для полноценного соучастия в процессе социально-профессионального самоопределения детей.

Для организации системной работы с родителями школьной команде специалистов, вовлеченных в решение профориентационных задач, необходимо освоить следующий комплекс стратегий.

Просветительские стратегии – формирование у родителей понимания того, что их собственный опыт профессионального выбора, как правило, не может быть использован в отношении их детей; создание адекватного представления о постиндустриальном самоопределении как необходимом условии успешной будущей жизни молодых людей; навигация по многообразию доступных профориентационно значимых ресурсов.

Ценностно-ориентировочные стратегии – фокусировка как на ценностно-смысловых аспектах самоопределения (социальная миссия профессии), так и на прагматических («Что профессия может дать человеку?»), их сбалансированность (профессия как социальное и индивидуальное благо).

Деятельностные стратегии – вовлечение родителей в организацию и проведение различных практико-ориентированных форм сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (профориентационные проекты, экскурсии на предприятия, встречи с профессионалами, мастер-классы, профессиональные пробы, стажировки для школьников, летние трудовые бригады, профориентационные смены в лагере и т. д.).

Перекрестные стратегии – организация обмена родительским опытом успехов и неудач, демонстрация успешных кейсов «родитель – родителю» об успешном участии в профессиональном выборе детей, взаимное консультирование и взаимоподдержка в проблемных ситуациях.

Провокативные стратегии – разоблачение предрассудков и мифов о мире труда и профессий, господствующих в родительском сознании [22].

Очевидно, реализация принципа продолжительности и непрерывности в работе с родителями должна опираться на некий сквозной алгоритм, предполагающий постепенное нарастание их вовлеченности и субъектности, повышение «родительской квалификации» в сопровождении социально-профессионального самоопределения детей и подростков. На наш взгляд, этот алгоритм может выглядеть следующим образом.

1. *Понимание*. Демонстрация педагогом-профориентатором понимания особенностей исходной позиции родителей в отношении социально-профессионального самоопределения детей, имеющих у них трудностей и проблем. В основе понимания – безусловное уважение педагогом личности родителей и готовность к принятию иного мнения, даже если оно является очевидно незрелым или ошибочным (ненавязчивая демонстрация готовности помочь и поддержать в трудной ситуации).

2. *Использование «точек входа»*. Это специально организованные, эмоционально насыщенные форматы, активизирующие субъектную позицию личности по отношению к профориентации. Это понятие мы изначально отнесли только к сопровождению профессионального самоопределения обучающегося [3, с. 154–155], но впоследствии оно было применено и в работе с родителями. Название «точки входа» предполагает, что они позволяют человеку включиться в осознанное, целенаправленное участие в профориентационном процессе, перейти с уровня «неосознанной некомпетентности» в профессиональном самоопределении и его сопровождении («Не вижу, не понимаю, мне это не надо») на уровень «осознанной некомпетентности» («Понимаю важность, но не умею, научите меня»).

Как показывает практика, яркое, эмоциональное событие профориентационно значимого характера способно не только «втянуть» детей и родителей в профориентационный процесс, но и существенным образом изменить их представления о современных и перспективных профессиях (социальная значимость, статус, привлекательность).

Таким событием может стать, например, региональный финал конкурса «Молодые профессионалы», хорошо организованный «День открытых турникетов» на предприятии и др.

3. *Диалог*. Организуется открытое, иногда достаточно острое обсуждение наиболее значимых проблем, имеющих отношение к социально-профессиональному самоопределению нынешних школьников. Речь идет о профориентационном нетворкинге «РРР» – ребенок, родитель и работодатель. Данная аббревиатура указывает лишь на главных заказчиков и благополучателей профориентационного процесса, тогда как состав участников коммуникативных площадок может быть различен.

Под *нетворкингом* понимается деятельность по созданию системы полезных для бизнеса или профессиональной деятельности социальных контактов, связей, актуальных либо перспективных. В свою очередь, *профориентационный нетворкинг* – «систематическая, последовательная и преемственная деятельность, направленная на организацию коммуникации и создание полезных контактов и связей между основными участниками и интересантами профориентационного процесса. Основной инструмент профориентационного нетворкинга – коммуникативная площадка, на которой открыто обсуждается широкий комплекс профориентационно значимых вопросов» [3, с. 323].

Конечная цель профориентационного нетворкинга – дать участникам профориентационного процесса услышать и понять друг друга, без этого невозможно согласование интересов (основа для дальнейшей совместной работы). Если диалог не организован, собственные цели детей, родителей, работодателей остаются противоречивыми и, более того, лежат в различных смысловых пространствах (подростки заинтересованы в поиске себя, самореализации, скорейшем достижении успеха; родители – в гарантированном счастливом будущем своих детей; работодатели – в квалифицированных и лояльных кадрах «здесь и сейчас»).

Оптимальный инструмент профориентационного нетворкинга – постоянно действующая коммуникативная площадка, созданная на базе образовательной организации или при ее участии на нейтральной территории – в библиотеке, кафе или др. В течение года на базе такой

площадки может проводиться с определенной периодичностью (например, раз в месяц) цикл встреч для различных категорий участников. Их состав определяется тематикой и форматом проведения. Например:

- дискуссия «Родители в нашем профессиональном выборе – помогают нам или мешают?» (обучающиеся 8–9-х классов и их родители при участии педагогов и психологов);
- баттл «Высшее или среднее профессиональное образование – что лучше?» (студенты колледжей и вузов – непосредственные участники баттла, старшеклассники и их родители, преподаватели колледжей и вузов – активные зрители);
- профессиональная встреча «Какой работы хочет новое поколение и что может предложить ему региональный рынок труда?» (выпускники и их родители, представители предприятий-работодателей и служб занятости);
- выступление «Хорошо ли живется предпринимателю?» (обучающиеся 8–11-х классов и их родители, представители местного предпринимательского сообщества) и т. д.

Тема профориентационного нетворкинга сложна и обширна; для желающих ознакомиться с ней более подробно рекомендуем обратиться к отдельной публикации [14].

4. *Доверие*. Если под пониманием имелась в виду открытая позиция педагога-профориентатора по отношению к родителям, то доверие – встречная открытость родителей, которая формируется не сразу. Их доверие к педагогам как к наиболее квалифицированным участникам профориентационного процесса нужно не просто «заработать» (демонстрируя свою квалификацию в решении профориентационных задач), но и, так сказать, технологически выстроить. Для этого и нужны «точки входа», пробуждающие интерес, погружающие в современную реальность, разрушающие стереотипы и дающие представление о неполноте собственной картины мира, а также инструменты профориентационного нетворкинга, обеспечивающие «выпуск пара» (снижение конфликтного потенциала), организующие взаимодействие по пути диалога, сотрудничества, договороспособности и в конечном счете взаимного доверия.

5. *Совместная деятельность педагогов и родителей в процессе сопровождения профессионального самоопределения школьников:* активное участие родителей в информационных и практико-ориентированных мероприятиях профориентационной направленности в роли слушателей, наблюдателей, со-участников. Например, совместная поездка на профориентационную экскурсию или присутствие на защите профориентационных проектов.

6. *Активизация позиции профессионала у родителей.* Это своего рода «внутренний нетворкинг», когда коммуникация «родитель – работодатель» осуществляется одними и теми же лицами, как часто бывает в реальности. Встречная активизация ролевых позиций (работодательской – у родителей и родительской – у представителей работодателя) может быть использована для снятия социально-психологических барьеров, препятствующих развитию взаимодействия в рамках профориентационного нетворкинга. Формой такого рода работы в практике современной школы являются родительские мастер-классы, где родители предстают перед своими детьми в роли профессионалов, представителей будущих работодателей. Педагогическое воздействие этой формы взаимодействия очевидно; мы же хотим обратить внимание на влияние, которое может иметь родительский мастер-класс на самих родителей как на профессионалов и представителей работодателя. Это косвенное воздействие на одних родителей («пассивных») посредством других («ресурсных»). Результаты наблюдений доказывают, что именно такое косвенное воздействие становится наиболее эффективным средством работы с теми родителями, которые до последнего оттягивают свое участие в профориентационном процессе.

Приходится констатировать, что в современной практике работы с родителями основное внимание уделяется пятому пункту представленного алгоритма (в меньшей степени – шестому), предыдущие этапы остаются на периферии внимания педагога. Это объясняется тем, что профориентаторы руководствуются распространенным «удобным» заблуждением, согласно которому главной сложностью, препятствующей продуктивному участию родителей в процессе профессионального самоопределения подростков, является *дефицит информации*. Опираясь на эту ложную идею, школа фокусируется на зада-

чах информирования и просвещения родителей в части профориентации (приглашение к со-участию в различных мероприятиях, на что родители в массе своей идут крайне неохотно). На самом деле главной причиной «родительского неучастия» является *дефицит мотивации*, его преодоление – задача существенно более сложная, чем организация информирования и просвещения. Представленный нами алгоритм направлен именно на преодоление мотивационных дефицитов родителей, на пробуждение их внутренней субъектной активности, становление со-участниками процесса профессионального самоопределения детей совместно со школой и иными социальными партнерами в экосистеме образовательной профориентации.

Дифференцированный подход к работе с родителями

В одной из наших предыдущих работ мы рассматривали дифференцированный подход к сопровождению профессионального самоопределения школьников, обеспечивающий педагогическую результативность этого процесса [23]. Хотя это и не столь очевидно, но тот же дифференцированный подход может и должен быть использован в работе с родителями. Для этого предварительно надо ответить на вопрос: по каким признакам можно дифференцировать родителей в контексте решения задач образовательной профориентации? На этот вопрос мы дадим несколько взаимодополняющих ответов.

Во-первых, в профориентационной работе педагог должен учитывать, что профессиональный выбор школьника определяет не только само по себе мнение родителей (давление, доминирование), важную роль играют объективные жизненные задачи, стоящие перед конкретной семьей. Эти задачи могут быть принципиально различными, например:

- экономическое «выживание» (семья заинтересована в том, чтобы устроить ребенка на работу как можно быстрее, единственное требование к рабочему месту – наличие хотя бы минимальной заработной платы);
- продолжение семейных традиций (реализация династической модели, характерной для семей врачей, военных, дипломатов, священнослужителей, а в последние десятилетия – и педагогов; проблемой самоопределения становится поиск собственных уникальных смыслов в семейной профессии);

- накопление и укрепление материальных фондов (главным требованием к работе становится возможность получения высоких доходов, в том числе путем приработка, совмещения и т. д.);
- наработка социального капитала, полезных связей (семья ориентирована на повышение своего социального статуса, на первый план выходят вопросы карьерного продвижения; кроме того, представляет интерес поступление ребенка в такой вуз, в котором он может приобрести полезные знакомства с ровесниками из статусных семей);
- накопление интеллектуальных капиталов и духовный рост (главным становится вопрос: что может дать профессия для личностного развития молодого человека?).

Во-вторых, дифференциация родителей возможна по степени их вовлечения в профориентационный процесс. Как показывает практика, здесь могут быть выделены следующие группы, каждая из них требует своего подхода.

1. *Отстраненные родители.* Они находятся в ситуации «неосознанной некомпетентности» и в силу тех или иных причин не ощущают значимости профориентационной работы с детьми и своего в ней участия. Эти родители пускают профессиональное самоопределение детей «на самотек» или, напротив, склонны решать все вопросы сами, за пределами экосистемы образовательной профориентации, однако не обладают для этого необходимым минимумом родительских компетенций. Именно для таких родителей в первую очередь нужны «точки входа» — яркие события, провокативные дискуссии, столкновение позиций.

2. *Проблемно-невротические родители.* Они обладают высокой тревожностью, беспокойством о будущем своего ребенка, не доверяют внешнему миру (в том числе школе), но парадоксальным образом легко попадают под влияние общественного мнения, социальных мифов о мире труда и профессий. Использование провокативного подхода в работе с такими родителями, скорее всего, лишь усилит их невротизацию. Здесь нужен совершенно иной подход, опирающийся на морально-психологическую поддержку («У Вашего ребенка все в жизни получится!»), демонстрацию понимания и доверия. Родители этой группы могут охотно посещать просветительские мероприятия, хотя толковать полученную информацию ошибочно в силу ранее воспринятых мифов и стереотипов. Это делает важным обсуждение с ро-

дителями услышанного и получение обратной связи; монологический подход в просветительских мероприятиях совершенно недопустим.

В то же время нужно учитывать, что вследствие повышенной родительской тревожности в России распространяется такая форма родительского доминирования в профессиональном самоопределении ребенка, как гиперопека. Чрезмерно беспокойные родители, подбирая ребенку профессию и вуз (колледж), ориентируются исключительно на собственные возможности пожизненной поддержки и контроля, на свои рычаги влияния (знакомства) и т. д. Переломить эту тенденцию крайне сложно, но во всяком случае не помешает обсудить подобные позиции в группах с другими родителями (в ходе коммуникативной ситуации профориентационного нетворкинга).

3. *Ресурсные родители.* Они имеют доступ к возможностям (внешним или внутренним ресурсам), которые могут быть использованы в профориентационной работе. Под внешними ресурсами понимается, например, готовность родителей организовать и провести экскурсию на своем предприятии, продемонстрировать мастер-класс по одной из освоенных профессиональных компетенций, стать научным консультантом в научной работе школьников, обучающихся в профильном классе, и т. д. Внутренние ресурсы – наличие собственного опыта (профессиональное самоопределение, карьерный рост, успешная самореализация в профессии, изобретательство, предпринимательство и т. д.), который родитель готов предложить молодым людям в виде доступных «историй» или «кейсов». Особый род профориентационно значимого опыта – успехи и неудачи в профессиональном самоопределении собственных детей, которые могут быть представлены ресурсными родителями для обсуждения с другими родителями класса, школы.

4. Наиболее массовая категория – *обычные родители.* Главные характеристики таких родителей – пассивность во взаимодействии со школой и вечная занятость (вторая причина часто используется как оправдание для первой). Именно на их вовлечение должно быть направлено использование потенциала группы ресурсных родителей. В то же время пассивные родители, как правило, не возражают против того, чтобы школа в сотрудничестве с другими организациями активно проводила с их детьми циклы профориентационных мероприятий. Важно лишь достичь согласованности собственного видения таких

родителей (которое у них в большинстве случаев все же есть) с целевыми установками образовательной профориентации. Проблема в том, что вечно занятые родители, за редким исключением, часто страдают от рабочей перегрузки и профессиональных деформаций, что становится косвенным, но крайне действенным фактором, формирующим у их детей негативное отношение к профессиональной деятельности как таковой. В противовес привычному образу «всегда занятого и вечно усталого» родителя мы должны показать обучающимся более позитивные образы работников (например, в лице тех же ресурсных родителей, успешных выпускников школы или др.).

В-третьих, основанием для дифференцированного подхода в работе с родителями может выступать доминирующая в семье социокультурная модель профессионального самоопределения. Таких моделей мы выделяем три, каждая из них соответствует одному из базовых цивилизационных укладов – традиционному, индустриальному и постиндустриальному. Социокультурная модель профессионального самоопределения – определенный, внутренне целостный комплекс ценностей, стереотипов мышления и поведения, которому, в свою очередь, может быть поставлена в соответствие определенная стратегия участия старших членов семьи в процессе профессионализации ее младших членов. Рассмотрим данные модели.

Традиционная модель – профессиональное самоопределение в условиях жестко ограниченного выбора. При этом отсутствие или недостаточность вариантов не воспринимаются человеком как конфликтная ситуация, самоопределение происходит путем органичного и внутренне обоснованного самоограничения собственной свободы.

Индустриальная модель – профессиональное самоопределение в условиях практически неограниченного выбора одной из множества образовательно-профессиональных траекторий. Именно в условиях данной модели сформировался классический подход к профессиональной ориентации, основанный на идее поиска наилучшего взаимного соответствия человека и профессии. Главный недостаток индустриальной модели заключается в высоком риске отчуждения личности от профессии: чем более самобытен и разносторонне развит человек, тем в меньшей степени он способен или готов «вписаться» в рамочные требования того или иного профессионального стандарта.

Постиндустриальная модель – профессиональное самоопределение, осуществляемое путем формирования индивидуального набора про-

фессиональных компетенций с учетом личных возможностей и потребностей человека и создания рабочего места «под себя». В постиндустриальном мире профессиональные треки становятся все короче, а процесс самоопределения делается практически непрерывным [10, с. 117–118].

В ориентации разных семей на различные, сосуществующие друг с другом социокультурные стратегии профессионального самоопределения проявляется культурное многообразие современной России. Эти стратегии отличаются характером влияния родителей на профессиональный выбор детей, степенью субъектной активности ребенка, пространством возможных вариантов. В то время как в основе кадровой идеологии традиционного общества лежит формула «человек для работы», в постиндустриальном обществе реализуется противоположная модель – «работа для человека». Особо значимые особенности социокультурных моделей самоопределения, доминирующих в различных семьях, приведены в таблице.

Социокультурные модели профессионального самоопределения:
ориентации современных российских семей

Характеристика	Модель		
	Традиционная	Индустриальная	Постиндустриальная
1	2	3	4
Формула профессионального самоопределения	Одна профессия – по наследству и на всю жизнь	Взаимное соответствие человека и профессии	Полипрофессионализм: «рабочее место под себя», «хобби как профессия»
Специфика и социальные условия самоопределения	Естественная ограниченность выбора, следование за традицией: династия, решение старших	Свободный выбор одной из множества профессий, возможна неоднократная смена профессиональной деятельности на протяжении жизни	Короткие треки («от проекта к проекту»), непрерывный выбор, отложенное взросление, многообразие стилей жизни: фриланс, работа онлайн, распределенные команды, «удаленный офис»

Окончание таблицы

1	2	3	4
Пространственный фактор	Регионы с традиционной культурой	Индустриальные регионы, моногорода	Мегаполисы, территории с инновационной экономикой
Специфика семьи	Семьи с династическими традициями и приверженностью идее служения	Семьи квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена	Семьи с развитой цифровой культурой

Исследование, проведенное нами в 2020–2021 гг. в ряде регионов России с использованием специально разработанного опросника ТИПИ, показало, что 22 % опрошенных родителей тяготеют к традиционной модели самоопределения, 31 % – к индустриальной, 46 % – к постиндустриальной [10]. Выборка недостаточно релевантна для того, чтобы судить о соотношении социокультурных моделей самоопределения в масштабах всей страны. Тем не менее исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что каждая из трех моделей представлена в сознании родительской общественности. Это первый значимый вывод, являющийся следствием социокультурной дифференциации моделей профессионального самоопределения, которым необходимо руководствоваться в работе с родителями самоопределяющихся подростков.

Игнорировать существование различных «профориентационных картин мира» в работе с родителями – недальновидный подход. Попытки внедрить единую модель подготовки человека к выбору профессии, например, в Москве (доминирование постиндустриальной модели самоопределения), в Забайкальском крае (индустриальная модель) и в Республике Чечня (традиционная модель) заведомо неэффективны. Даже в базовом просветительском курсе в составе Профминимума («Россия – мои горизонты») должны быть созданы вариативные пространства, позволяющие разным семьям «найти себя» в общем профориентационном процессе.

В любом случае педагог-профориентатор, взаимодействуя с родителями, должен не привести их к определенному результату в отно-

шении профессионального самоопределения детей, следует, учитывая значимые социокультурные различия семей, открыть значительную перспективу для формирования диалога, взаимопонимания и взаимного доверия. Задача разработки соответствующего содержания и методик еще ждет своего разрешения.

Есть еще один профориентационно значимый вывод, о котором свидетельствуют результаты проведенного нами исследования. Достаточно распространенной является семейная ситуация, когда представители разных поколений (или просто разные члены семьи) придерживаются различных «профориентационных картин мира». Достаточно типичный пример: отец и мать видят мир в категориях традиционной или индустриальной логики профессионального выбора, а дети осваивают постиндустриальные стратегии самоопределения. На наш взгляд, это и есть объективный базис для формирования в сознании самоопределяющегося подростка «конфликтующих реальностей», о которых говорит Э. Ф. Зеер с коллегами [13]. При этом «хороших» или «плохих» моделей самоопределения не существует. Современной экономике в равной степени нужны и люди служения (врачи, защитники Отечества), и работники индустриального типа (квалифицированные рабочие, служащие среднего звена), и специалисты полипрофессионального типа.

Ситуация в семье, для которой характерны «конфликтующие реальности» самоопределения, может развиваться по-разному. В одном случае общий уровень культуры и личностной зрелости старших членов семьи достаточно высок, возникает заинтересованный диалог, дискуссия между носителями различных моделей социально-профессионального самоопределения. В итоге это приводит к достижению того или иного конструктивного результата в отношении профессионального выбора подростка – формируется консенсус или компромисс либо проводятся демаркационные линии, определяющие зоны свободы и ответственности для каждого члена семьи. В другом случае непримиримость сторонников различных моделей самоопределения (подростка и его родителей) становится источником развития острой фазы конфликта: попытки доминировать – со стороны родителей («Нам стыдно за тебя, мы все врачи, уважаемая профессия, а ты каким-то непонятным креативщиком хочешь стать!») и отчуждение – со стороны подростка.

Очевидно, что два обозначенных случая являются полярными, большинство реальных семейных ситуаций занимают промежуточное место между ними. Следовательно, на плечи педагога-профориентатора ложится задача организации «внутрисемейного нетворкинга» – цивилизованного профориентационно значимого диалога с участием всех заинтересованных членов семьи, направленного на формирование уважительного отношения к «профориентационным картинам мира» друг друга. Просветительская роль педагога, разъясняющего ценность каждой социокультурной модели самоопределения, в данном случае становится своего рода миротворческой миссией.

Заключение. В этой статье мы рассмотрели лишь некоторые стороны работы с родителями в системе образовательной профориентации, фиксировали свое внимание на сложных, наименее разработанных аспектах, которые остаются вне научного интереса ученых и практиков. Тема взаимодействия школы с семьей неисчерпаема, и ее невозможно охватить в рамках одного исследования.

Тем не менее нам удалось сформулировать несколько важных положений, которые мы представляем в качестве итоговых выводов:

- базовые принципы образовательной профориентации определяют правила работы не только с обучающимися, но и с их родителями;
- работа с родителями – это длинный процесс, его результатами должно стать формирование у них готовности быть полноценными субъектами профессионального самоопределения собственных детей, партнерами школы в профориентационном процессе, заказчиками профориентационных услуг;
- работа с родителями может и должна быть реализована на основе определенного алгоритма, начало которого – демонстрация понимания и формирование доверительных отношений, середина – профориентационный нетворкинг «РРР» (ребенок – родитель – работодатель), конец – просветительские курсы для родителей и их вовлечение в профориентационно значимые практики;
- необходимо использовать вариативные стратегии, различные методы в работе с родителями школьников, дифференцируя их по признакам жизненных задач, стоящих перед семьями, и отношения к профориентационному процессу;
- три социокультурные модели самоопределения (традиционная, индустриальная, постиндустриальная) – важнейшее основание для диф-

ференцированного подхода к работе с родителями и одновременно – значимый элемент содержания просветительской работы, обеспечивающей согласованность действий всех членов семьи, школы, общества и государства в профессиональном самоопределении детей и молодежи.

Список источников

1. Сергеев И. С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1 (52). С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>.
2. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3. С. 11–48. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>.
3. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Образовательная профориентация. СПб.: Лань, 2023. 336 с.
4. Колосова Л. В. Влияние авторитета семьи на профессиональные интересы учащихся // Педагогика. 1989. № 8. С. 23–35.
5. Ретивина В. В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 57–63.
6. Ходыкин А. В. Система профориентации российских школьников в ракурсе социологического исследования (на примере эмпирического исследования школ города Самара) // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2018. № 11 (27). С. 205–220. URL: https://sciff.ru/wp-content/uploads/2019/04/Sciff_11_27.pdf.
7. Кирсанова Е. Ю. Роль родителей в решении вопросов формирования профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Кемерово, 15–16 марта 2017 г. Кемерово: Изд-во Кузбас. регион. ин-та развития проф. образования, 2017. Ч. 2. С. 39–40.
8. Смирнов К. А. Организационно-педагогическая работа с семьями обучающихся в процессе профессионального самоопределения:

о некоторых результатах эмпирического исследования // Евразийский образовательный диалог: материалы междунар. форума, Ярославль, 24–25 апр. 2015 г. Ярославль: Изд-во Ин-та развития образования Яросл. обл., 2015. С. 116–118. URL: http://forum.yar.ru/fileadmin/obr_forum1/2015/mater2015/sbornik-forum2015.pdf.

9. Соловьева А. В. Семья как фактор профессионального самоопределения молодежи // Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 58–61.

10. Сергеев И. С. Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 115–130. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-115-130>.

11. Климов Е. А. Как выбрать профессию: книга для учащихся. 2-е изд., доп. и дораб. М.: Просвещение, 1990. 159 с.

12. Пряжников Н. С. Психология элитарности. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2000. 512 с.

13. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2015. 95 с.

14. Сергеев И. С., Четверикова Т. Н. Профориентационный нетворкинг // ДУМский вестник. Теория и практика дополнительного образования. 2020. № 2 (16). С. 46–76.

15. Елькина О. Ю. Содержание и методическое обеспечение внеурочной работы в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС (на примере курса «Путешествие в мир профессий») // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 2. С. 57–60.

16. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных организаций, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования, по взаимодействию с родителями в рамках сопровождения профессионального самоопределения обучающихся 6–11-х классов. М., 2023. 44 с. URL: https://storage.yandexcloud.net/bvbpublish/profminimum/metod_parents.pdf.

17. Филина С. В. Проект «Билет в будущее» и «Профориентационный минимум» в школе. Как ориентироваться и использовать родителей для помощи детям? URL: https://yarsemja.yarcloud.ru/obrazovanie-detey/professionalnaya-oriyentatsiya/?ELEMENT_ID=1252.

18. Сергеев И. С. Единая модель профориентации: от профориентационного минимума к профориентационному оптимуму // Интерактивное образование. 2024. № 1. С. 14–18.

19. Холодкова О. Г., Манакова Е. А. Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. гос. пед. акад, 2014. 206 с.

20. Попов А. А. Юношеское образование: материалы к построению систем профильного обучения / под ред. С. В. Ермакова. М.: Открытый корпоративный ун-т, 2009. 64 с.

21. Сергеев И. С. Экосистема образовательной профориентации // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сб. науч. тр. М.: Издат. центр Рос. гос. ун-та нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2024. С. 183–193.

22. Сергеев И. С. Подготовка к выбору профессии: провокация или манипуляция? // Образовательная политика. 2019. № 1–2 (77–78). С. 88–94.

23. Блинов В. И., Сергеев И. С. Требование дифференцированного подхода к организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/120-16020>.

Статья поступила в редакцию 03.08.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 24.08.2024.

The article was submitted 03.08.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 24.08.2024.

Научная статья

УДК 37.01+378.016

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-41-54

ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЯ «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ»

Лариса Эльмировна Панкратова

*кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии, социологии и социальной работы*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*l.pancratowa2011@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3822-7051>*

Татьяна Алексеевна Заглодина

*кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии, социологии и социальной работы*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*tz1708@ya.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>*

Аннотация. Проанализирован кейс по реализации модуля «Обучение служением», который был внедрен с сентября 2023 г. в 130 российских вузах на основании Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Основным принцип реализуемого модуля – соединение академического обучения и социального запроса от местных сообществ для формирования так называемых «гибких» навыков (soft skills) обучающихся. *Целью исследования*, представленного в статье, является анализ возможности реализации модуля «Обучение служением» в русле парадигмы экосистемного подхода в образовании будущих педагогов. Представлены черты экосистемного подхода в реализации данного модуля, описан конкретный опыт внедрения и исполнения социального заказа, выделены социальный эффект и возникшие проблемы, что является определенной научной новизной для современных исследований. Полученные результаты будут полезны для представителей некоммерческих организаций в части анализа обозначенных проблем и особенностей взаимодействия с образовательными организациями.

© Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А., 2024

Ключевые слова: обучение служением, экосистема, образовательная экосистема, социальный заказ, некоммерческие организации, социальная активность

Для цитирования: Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А. Экосистемный подход в образовании будущих педагогов: реализация модуля «Обучение служением» // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 41–54. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-41-54>.

Original article

ECOSYSTEM APPROACH IN THE EDUCATION OF FUTURE TEACHERS: IMPLEMENTATION OF THE “SERVICE-LEARNING” MODULE

Larisa E. Pankratova

*Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor (Docent)
at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*l.pankratowa2011@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3822-7051>*

Tatiana A. Zaglodina

*Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor (Docent)
at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*tz1708@ya.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>*

Abstract. The article analyzes the case of implementation of the module “Service learning”, which was introduced in September 2023 in 130 Russian universities, based on the Executive Order of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 № 809 On approving the Fundamentals of State Policy to Preserve and Strengthen Traditional Russian Spiritual and Moral Values. The main principle of the implemented module is to combine academic learning and social inquiry from local communities to form students' soft skills. The aim of the study is to analyze the possibility of implementing the module “Service Learning” in the paradigm of ecosystem approach in future teacher training. The paper presents the features of the ecosystem approach, which are reflected in the implementation of this module, describes the specific experience of implementation and execution of the social order, highlights the social effect and the problems encountered, that has a certain scientific novelty for modern research. The results obtained will be useful for representatives of non-profit organizations in terms of analysis of the problems and peculiarities of interaction with educational organizations.

Keywords: service learning, ecosystem, educational ecosystem, social order, non-profit organizations, social activism

For citation: Pankratova L. E., Zaglodina T. A. Ecosystem approach in the education of future teachers: implementation of the “Service Learning” module // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 41–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-41-54>.

Введение и постановка проблемы. Процессы, происходящие в современном образовании, отражают все основные тенденции изменяющегося и трансформирующегося социума. Все чаще поднимается вопрос о том, что обучающиеся должны являться активными участниками образовательного процесса не только в теоретическом плане, на аудиторных занятиях, в выпускных квалификационных работах (ВКР), но и проявлять свои навыки в социуме, оказывая положительное влияние на повышение качества жизни других социальных групп. Согласно результатам исследований, проводимых Агентством социальной информации¹, 75 % студентов считают, что в процессе обучения им необходимо больше практической деятельности для формирования и проверки своих профессиональных качеств. Подобные результаты указывают на то, что обучающиеся хотят быть активной частью образовательного процесса и такую потребность может в полной мере реализовать экосистемный подход. Образовательная экосистема включает в себя множество стейкхолдеров (участников сторон), она открытая и динамичная. Запросы рынка, потребности работодателя, интересы местных сообществ сталкиваются с индивидуальными образовательными интересами обучающихся. Университет выступает как неформальная площадка для этого взаимодействия, для вовлечения в образовательный процесс местных сообществ через реализацию модуля «Обучение служением», который является педагогическим подходом, направленным на достижение образовательных результатов путем решения обучающимися социально значимых задач в рамках основной образовательной программы.

Внедрение модуля «Обучение служением» в российских вузах только набирает обороты, что обуславливает *актуальность* изучения данного направления в различных образовательных средах. В фокусе

¹ Готовы ли студенты совмещать учебу с работой над общественными проектами. URL: <https://asi.org.ru/news/2023/11/24/assoziacziya-volonterskih-centrov-uznala-gotovy-li-studenty-sovmeshhat-uchebu-i-obshhestvennye-proekty/>.

внимания нашего исследования – будущие педагоги профессионального обучения, их личностные качества, профессиональные навыки и самосознание.

Можно констатировать тот факт, что сегодня поиск новых образовательных технологий, позволяющих формировать профессиональные компетенции обучающихся в социальной сфере, является актуальной проблемой в образовательной практике. *Целью исследования*, представленного в данной статье, является анализ возможности реализации модуля «Обучение служением» в русле парадигмы экосистемного подхода в образовании.

Мы полагаем, что реализуемый в настоящее время в вузах страны модуль «Обучение служением» соответствует основным характеристикам и параметрам экосистемного подхода. Его реализация способствует установлению взаимодействия с внешними партнерами для решения насущных социальных проблем сообщества. При этом участие студентов в модуле «Обучение служением» способствует формированию основных профессиональных компетенций у обучающихся.

Обзор литературы. В научной литературе относительно термина «экосистема» нет однозначной точки зрения. А. В. Уткин, К. В. Шевченко считают, что термин появился в биологии в 1935 г. и означал сообщество независимых организмов, которые гармонично сосуществуют на протяжении всей жизни [1, с. 176]. Американский ученый R. Adner больше связывает экосистему с производственной деятельностью технологических фирм, которые в своей деятельности реализуют партнерские отношения с конкурентами и потребителями [2, с. 100]. В образовательной практике первые публикации об экосистемном подходе и образовательной экосистеме в зарубежной научной литературе датируются 60–70 гг. XX в. «В рамках данного подхода образовательная система рассматривается как сложный интегрированный феномен, включающий ряд экологических ниш. Подобно всем живым и развивающимся системам, она находится в динамическом равновесии между нестабильными состояниями» [3, с. 96].

Многие современные исследователи образования считают, что термин «экосистема» максимально соответствует тем сдвигам и тенденциям, которые происходят сегодня в образовательном пространстве [4]. Наиболее часто цитируемым определением экосистемы является

«динамически эволюционирующая и взаимосвязанная сеть образовательных пространств, состоящая из индивидуальных и институциональных “поставщиков” (провайдеров) образования, которые предлагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты для индивидуальных и коллективных учащихся на протяжении их жизненного цикла» [5, с. 50]. Авторы отмечают значительный прогнозный потенциал, продуктивность данного подхода и соответствие ценностям современного мира.

К основным чертам экосистемного подхода в образовании относят его сетевой характер [6]. Также среди главных характеристик экосистемы можно назвать многообразие участников, гибкие отношения между ними, горизонтальное взаимодействие, коллаборацию, самоорганизацию, открытость внешнему миру, способу и площадкам взаимодействия [7, с. 158]. Особо важна такая черта данного подхода, как горизонтальные связи (в отличие от традиционной иерархичной системы), что обуславливает и необходимость новой парадигмы управления динамично развивающимся и самоорганизующимся сообществом [8, с. 4].

Отметим, что сегодня образовательное сетевое пространство включает в себя онлайн-курсы, мобильные приложения, устройства дополненной реальности, дополнительное образование, неформальное образование и другое, а не только школы и университеты. А в философии постмодернизма еще в 1974 г. Ж. Делез и Ф.-П. Гваттари вели понятие «ризомы» (корневище) – множественная неиерархичность, для описания новых структур, противостоящих линейным структурам бытия и мышления классической европейской культуры. Ризоматичность сетевого образовательного пространства является одной из основных в экосистемном подходе. Само понятие ризомы носит природный характер.

Что касается сетевой структуры образовательного пространства, то она обеспечивает бóльшую мобильность и гибкость в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей, индивидуальных запросов, построение уникального образовательного маршрута каждой личности [9]. При этом разнообразие сети провайдеров позволяет кастомизировать образовательную траекторию. Это особенно важно

в связи с тем, что индивидуальные потребности и интересы могут меняться на протяжении жизни и под влиянием большого количества факторов окружающей среды, а также социально-экономического развития и потребностей рынка. Однако один субъект не сможет спрогнозировать потребности личности в образовании и профессиональном выборе. По этой причине, по мнению некоторых зарубежных авторов, образование устанавливает связь с другими секторами экономики и общества на разных институциональных уровнях (университеты, колледжи, школы, благотворительные и коммерческие организации), что помогает создать культуру обмена и сотрудничества и обеспечивает горизонтальные и вертикальные связи [10].

Построению индивидуального образовательного маршрута помогает и цифровизация образования, являющаяся еще одной необходимой чертой экосистем в образовании [11]. Независимо от места нахождения человека ему открывается широкий доступ к образованию, способствующий становлению экосистемных связей. Кроме того, ризомная сетевая структура образовательной экосистемы предполагает горизонтальную взаимосвязь, взаимозависимость и взаимовлияние всех составляющих элементов, а также возможность их самоорганизации, что повышает адаптационные возможности системы.

Одной из задач, решаемой в ходе внедрения экосистемного подхода в образование, является задача приближения обучения студентов в вузе к практическим задачам [12], так называемая практикоориентированность образования. Эта задача всегда была одной из главных в развитии высшей школы и на протяжении столетий решалась по-разному. Более того, каждое десятилетие предлагались новые пути и способы интеграции теоретического и практического компонентов обучения в вузе. Новые перспективы на данном пути открывает и экосистемный подход в образовании. Это касается не только бизнес-сообществ и производственных предприятий, но и социальной сферы. У организаций социальной сферы, некоммерческих организаций (НКО) есть свои проблемы, для решения коих требуются большие ресурсы (человеческие, интеллектуальные), которыми данные организации не обладают. При этом для преодоления патернализма и развития гражданского общества традиционно используют волонтерские ресурсы, имеющиеся сегодня практически у каждого вуза. Но такая внеучебная дея-

тельность — только один из способов решения проблем, который не всегда носит систематический и обязательный характер. Здесь можно говорить о том, что необходима интеграция социальных запросов со стороны социальных организаций в учебный процесс, но при максимальной активности, заинтересованности, мотивированности обучающихся, имеющих возможность самим найти, сформулировать проблему и способы ее решения, т. е. проявить себя полноценными субъектами, акторами процесса.

Для осуществления такого посыла и в связи с реализацией Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹ с 1 сентября 2023 г. в 130 российских вузах был введен новый модуль «Обучение служением». Формулировка его задач — соединение академического обучения и социального запроса от местных сообществ — как раз находится в русле парадигмы экосистемного подхода в образовании.

Материалы и методы. В методических рекомендациях по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации, разработанным Минобрнауки России совместно с Ассоциацией волонтерских центров и Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», дается такое определение данному подходу: «Обучение служением — педагогический подход, реализуемый в различных формах (проектно-ориентированная дисциплина, подготовка ВКР, практическая подготовка и др.), направленный на достижение образовательных результатов путем решения обучающимися социально значимых задач в рамках основной образовательной программы»². Таким образом, «Обучение служением» является педагогическим подходом, направленным на формирование у обучающихся универсальных компетенций, который реализуется через внедрение модуля в учебные планы вузов.

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/.

² Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. 2023. URL: <https://base.garant.ru/407799377>.

В настоящее время уже появились исследования, обобщающие российский и зарубежный опыт обучения служением и доказывающие его эффективность. Так, В. С. Никольский говорит, что «в российских вузах данный педагогический подход активно используется, но научные исследования находятся пока в зачаточном состоянии» [13, с. 20]. М. А. Суржиков, А. М. Усенко, С. И. Самыгин отмечают, что существует историческая преемственность между идеями социального конструктивизма Л. Выготского, а также методиками А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского и современным подходом «Обучение служением» как определенной инновацией в образовании [14, с. 280].

Для обозначения данной деятельности большинство стран использует термин «service», обозначающий службу, обслуживание, услугу, помощь. В определении «служение», данном в словаре С. И. Ожегова [15, с. 722], подчеркивается, что служение является двусторонним процессом, взаимовыгодным для каждой из сторон. В плане обучения служением субъект-субъектный характер описываемого модуля определяется взаимовыгодностью и для социума, и для личности: решаются социальные проблемы и развиваются компетенции студентов. Главной миссией реализации данного модуля является формирование у обучающихся таких личностных качеств, как социальная ответственность, самоорганизованность, целостность, созидательность и включенность в развитие страны [5, с. 24]. Таким образом, реализация модуля «Обучение служением» направлена на формирование универсальных компетенций, которые заложены в основы всех образовательных стандартов высшего образования (анализ информации, критическое мышление, целеполагание и планирование деятельности, межкультурное и социальное взаимодействие, гражданская идентичность и солидарность и др.) [10, с. 8].

Сам модуль «Обучение служением» основан на социально-ориентированной проектной технологии. Его соответствие экосистемному подходу в образовании заключается в активизации горизонтальной сетевой структуры, окружающей университет через расширение сети различных провайдеров и стейкхолдеров, которыми могут быть организации или лидеры, посвятившие свою профессиональную деятельность решению социальных проблем. Это могут быть и НКО, и социальные предприниматели, и госслужащие. Данный перечень типов

организаций регламентируется методическими рекомендациями внедрения модуля, разработанными Высшей школой экономики. Реализуя социальный проект согласно социальному заказу, обучающиеся формируют в том числе и индивидуальный образовательный маршрут, выбирая те проблемы и способы их решения, которые соответствуют их индивидуальным образовательным интересам. Таким образом, проектно-исследовательская деятельность является важным инструментом подготовки студентов и формирования профессионально-важных качеств [16] и проектного мышления [17].

База проведенного нами исследования представлена двумя организациями, вовлеченными в реализацию модуля «Обучение служением» через социальный заказ. Это ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) и Автономная некоммерческая организация здорового образа жизни «Урал» (АНО ЗОЖ «Урал»). Всего в реализации модуля непосредственно участвуют 30 человек, среди которых работники администрации и научно-педагогические работники РГППУ, студенты 1–2-х курсов образовательной программы «Управление в социальной сфере» и представители некоммерческой организации.

Методом исследования опыта реализации модуля «Обучение служением» в русле экосистемного подхода был выбран *case-study* (исследование случая, кейса), в рамках которого применялись *включенное наблюдение* за взаимодействием представителей РГППУ и АНО ЗОЖ «Урал» на этапе формирования социального заказа для описания процесса формирования социального заказа НКО и привлечения образовательной организации к его выполнению; *полужформализованное интервью* с директором АНО ЗОЖ «Урал» для анализа профессиональной деятельности организации, ее социальной значимости и включенности в реализацию модуля; *контент-анализ* проблем, с которыми сталкиваются другие образовательные организации, реализующие данный модуль, сопоставление их с собственным опытом внедрения и *вторичный анализ* результатов опроса студентов, проведенного Высшей школой экономики по промежуточным результатам реализации модуля для описания особенностей реализации и с учетом точек зрения всех участников процесса и субъектов реализации модуля.

Выбранная исследовательская стратегия позволила полноценно изучить особенности внедрения модуля «Обучение служением» в образовательный процесс ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», обозначить положительный социальный эффект и выявить проблемы, с которыми столкнулись участники реализации данного модуля.

Результаты исследования и обсуждение. Принципиальным отличием выбранной педагогической технологии является не просто сотрудничество с такими стейкхолдерами открытой образовательной университетской экосистемы, как, например, НКО, а именно формирование конкретного социального запроса, социального заказа со стороны организации. Помощь в поиске такого заказа осуществляет платформа ДОБРО.РФ, где зарегистрировано более 80 тыс. организаций и множество волонтеров, которые могут беспрепятственно взаимодействовать между собой в рамках одного социального заказа. Так, в ходе неформализованного интервью с директором АНО ЗОЖ «Урал» был описан процесс размещения социального заказа на интернет-платформе ДОБРО.РФ, в котором директор указал необходимость организационного, информационного и методико-педагогического сопровождения деятельности АНО ЗОЖ «Урал» по реабилитации наркозависимых. Сама организация АНО ЗОЖ «Урал» занимается реабилитацией наркозависимых людей с помощью тренировочных и состязательных мероприятий по футболу. В подобных мероприятиях принимают участие люди, преодолевающие зависимость, находящиеся в реабилитационных центрах или уже выходящие из них и (или) все еще зависящие от употребления запрещенных веществ.

Отметим, что студенты 2-го курса направления подготовки «Управление в социальной сфере» РГППУ откликнулись на данный социальный заказ и совместно с наставниками-преподавателями разработали социальный проект, направленный на его решение, и приступили к его осуществлению. Реализация данного проекта проходила в два этапа (каждый этап длился один семестр). На первом этапе обучающиеся приняли участие в организации и сопровождении проведения V Всероссийского турнира по минифутболу среди людей, преодолевающих зависимость в качестве волонтеров. Второй этап включал в себя создание и обновление контента официального сайта НКО в сети Интернет, данный этап был реализован до июля 2024 г.

Отметим, что при подобном взаимодействии происходит интеграция академических знаний и практического опыта, решаются социальные проблемы, соединяются обучающие и воспитательные технологии. Директор НКО также указал на активность и вовлеченность студентов в реализацию проекта, их инициативность и отзывчивость. Результаты такой активности и ее причины можно сопоставить с результатами исследования, проведенного Агентством социальной информации¹ среди 4 тыс. респондентов. Так, 64 % ответивших студентов положительно относятся к возможности совмещения учебы и участия в развитии общественно значимых проектов, 39 % респондентов хотят самостоятельно создавать и реализовывать социальные проекты в качестве курсовой или зачетной работы, 50 % студентов хотели бы поработать с бизнесом, который решает социальные и экологические вопросы. Полученные результаты отражают действительную заинтересованность обучающихся данной социальной инициативой, реализация которой позволяет им уже во время обучения испробовать свои возможности, развить дополнительные навыки, которые пригодятся в дальнейшей профессии и жизни. Количественные данные подтверждает и мнение директора АНО ЗОЖ «Урал» о том, что студенты, вовлеченные в реализацию социального заказа, с каждым новым этапом реализации модуля все больше проявляют инициативность и отзывчивость. Кроме того, можно отметить положительный социальный эффект для самой организации АНО ЗОЖ «Урал»: за время реализации социального заказа посещаемость их официального сайта, наполняемого студентами, увеличилась в 3 раза (по статистическим данным мониторинга сайта).

Безусловно, представленная практика в сфере образования еще достаточно нова и требует дальнейшей апробации и доработки, при этом уже видны и первые положительные результаты ее внедрения. Однако наряду с положительным социальным эффектом существуют и определенные проблемы организационного и методического характера, которые были выявлены методом контент-анализа отзывов на

¹ Готовы ли студенты совмещать учебу с работой над общественными проектами. URL: <https://asi.org.ru/news/2023/11/24/assocziacziya-volonterskih-czentrov-uznala-gotovy-li-studenty-sovmeshhat-uchebu-i-obshhestvennye-proekty/>.

методологических вебинарах для организаций, реализующих данный модуль по всей России. Среди частых проблем озвучиваются следующие: не определены общие нормативные рамки реализации модуля и оценки сформированности компетенций (количество часов, внедрение в учебные планы), не регламентирован процент участников, вовлеченных в реализацию модуля, отсутствуют социальные заказы, которые смогли бы реализовать обучающиеся инженерных направлений, и наставники для организаций, впервые реализующих данный модуль.

Заключение. Анализ возможностей реализации модуля «Обучение служением» в вузе показал, что на настоящем этапе он соответствует всем основным чертам образовательной экосистемы, позволяет взаимодействовать с внешними партнерами, увеличивая открытость и мобильность образовательной системы, удовлетворять как образовательные потребности обучающихся, так и потребности социума. Отметим, что поскольку целью настоящей статьи был анализ возможностей реализации модуля «Обучение служением» в рамках экосистемного подхода, исследование эффективности его внедрения для участников образовательной среды остается за рамками фокуса исследования и будет являться предметом последующих дискуссий. На данном этапе практика внедрения и реализации модуля показала высокую заинтересованность и вовлеченность студентов в этот процесс, формирование у них профессиональных и личностных качеств, профессионального самосознания, что отмечается и преподавателями, и представителями некоммерческих организаций, и самими обучающимися. Кроме того, опосредованное взаимодействие между НКО и образовательной организацией через студентов позволило всем участникам процесса проанализировать и понять насущные проблемы, сформулировать их в социальный заказ и направить деятельность на его выполнение, оценить свой вклад и провести рефлексию. При этом активное внедрение модуля в деятельность большого количества образовательных организаций не обошлось без определенных сложностей, которые до сих пор возникают и формулируются в вопросы или проблемы. Данные проблемы осознаются всеми участниками процесса реализации модуля и, вероятно, скоро разрешатся директивно, с опорой на диалог с образовательными организациями.

Список источников

1. Уткин А. В., Шевченко К. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175–189. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14>.
2. Adner R. Match your innovation strategy to your innovation ecosystem // Harvard Business Review. 2006. Vol. 84 (4). P. 98–107. URL: <https://hbr.org/2006/04/match-your-innovation-strategy-to-your-innovation-ecosystem>.
3. Koroleva D., Khavenson T., Tomasova D. Genesis and Predictive Ability of Ecosystem Approach in Education // Foresight and STI Governance. 2023. Vol. 17, № 4. P. 93–109. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2023.4.93.109>.
4. Донгаузер Е. В., Гаспарович Е. О. К вопросу о сущности экосистемного подхода в образовании // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 43–48.
5. Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации: доклад Global Educational Future / П. Лукша [и др.]. М.: Российский учебник, 2018. 212 с. URL: https://vbudushee.ru/upload/documents/obr_sloj_obsh.pdf.
6. Лукша П. Экосистемный переход: будущее (инновационно-образовательных) систем. Сколково, 2018. URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Luksha-Ekosistemnyj-podhod.pdf?ysclid=ly8i85k57p51978300>.
7. Ковалева А. Г. Экосистемный подход в практической подготовке лингвистов к профессиональной деятельности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 2 (18). С. 149–164. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-149-164>.
8. Хангельдиева И. Г. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2022. № 1. С. 68–88. URL: <https://msupedj.ru/articles/article/10823>.
9. Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today. 2023. № 3. С. 45–72. URL: <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/4625>.

10. Abdul-Jabbar M., Kurshan B. Educational ecosystems: A trend in urban educational innovation // PennGSE Perspectives on Urban Education. 2015. Vol. 12, iss. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056670.pdf>.
11. Local Learning Ecosystems: Emerging Models / V. Hannon [et al.]. World Innovation Summit for Education. URL: https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/05/wise_report-rr.1.2019-web.pdf.
12. Печегина Т., Яшина А. «Обучение служением». Мировой тренд приходит в Россию // Позитивные изменения. 2023. Т. 3, № 3. С. 15–25. <https://doi.org/10.55140/2782-5817-2023-3-3-15-25>.
13. Никольский В. С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 12. С. 9–28. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28>.
14. Суржиков М. А., Усенко А. М., Самыгин С. И. Курс «Обучение служением» как инновационная российская образовательная методика // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Сер.: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16, № 2. С. 275–283. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2023-2-275-283>.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стер. М.: Русский язык, 1989. 750 с.
16. Козленкова Е. Н., Кубрушко П. Ф., Волкова А. Н. Формирование профессиональных компетенций у студентов в ходе проектной и исследовательской деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 5 (92). С. 23–27. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_92_5_23.
17. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 47–56. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.005>.

Статья поступила в редакцию 05.04.2024; одобрена после рецензирования 22.05.2024; принята к публикации 01.07.2024.

The article was submitted 05.04.2024; approved after reviewing 22.05.2024; accepted for publication 01.07.2024.

Научная статья

УДК 373.5.016:371.314.6

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-55-75

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТА «ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ

Екатерина Игоревна Федореева

заместитель директора по научно-методической работе, учитель

*Образовательный центр «Южный город»,
пос. Придорожный, Самарская область, Россия*

*FedoreevaE@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-5304-769X>*

Александра Николаевна Лужкова

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель

*Школа № 604,
Санкт-Петербург, Россия*

*Luzhkova.2012@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-7482-3408>*

Аннотация. Проведен анализ организации предмета «Индивидуальный проект» в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в старшей школе. Отмечено, что предмет «Индивидуальный проект» имеет важное значение в реализации указанного стандарта и входит в образовательную программу как обязательный. Однако организационные условия осуществления проектной деятельности в школах вызывают в профессиональном и экспертном сообществе множество споров и вопросов. *Цели статьи* – изучить и описать модель реализации учебного предмета «Индивидуальный проект» в образовательных организациях (на примере образовательных организаций города Санкт-Петербурга и Самарской области), сформировать рекомендации для коллег по внедрению лучших практик на основе проблемных моментов старшеклассников и педагогов.

Анализ реализации предмета «Индивидуальный проект» в школах был проведен с использованием таких *методов*, как качественное исследование – контент-анализ сайтов и полуструктурированное глубинное интервью ($n = 40$); количественное исследование – опрос ($n = 262$).

В статье представлены *результаты* исследования сайтов образовательных организаций, по итогам которого определена нормативно-правовая база предмета «Индивидуальный проект» и разработаны рекомендации. В рамках интервью и опроса

детей определены стимулы, трудности, предложения в реализации учебного предмета в школах. *Практическая значимость* представленного исследования заключается в возможности непосредственного использования его результатов и рекомендаций по итогу анализа в деятельности общеобразовательных школ по организации предмета «Индивидуальный проект».

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, индивидуальный проект, общеобразовательная школа, организационные условия проектной деятельности

Для цитирования: Федореева Е. И., Лужкова А. Н. Организация предмета «Индивидуальный проект» в общеобразовательной школе: модель реализации // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 55–75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-55-75>.

Original article

ORGANIZING THE SUBJECT “INDIVIDUAL PROJECT” IN SCHOOL: IMPLEMENTATION MODEL

Ekaterina I. Fedoreeva

Deputy Director for Scientific and Methodological Work, teacher

*Educational Center “South City”,
Pridorozhny, Samara Oblast, Russia*

*FedoreevaE@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-5304-769X>*

Alexandra N. Luzhkova

Deputy Director for Educational Work, teacher

*School No. 604,
Saint-Petersburg, Russia*

*Luzhkova.2012@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-7482-3408>*

Abstract. The article analyzes the organization of Individual Project classes as part of the implementation of the Federal State Educational Standard of General Secondary Education in high school. It is stated that Individual Project is important for implementing the Federal State Educational Standard, and the subject is included in the educational program as compulsory. However, the organizational conditions for carrying out project activities in schools raise many disputes and questions in the professional and expert community. The aim of the article is to study and describe the model for implementing the educational subject “Individual Project” in educational institutions (on the example of St. Petersburg and the Samara Oblast), to give guidelines to colleagues on implementing the best practices based on the problematic issues of high school students and teachers.

The analysis of the implementation of the subject “Individual Project” in schools was carried out using the following methods: qualitative research – content analysis of websites and semi-structured in-depth interviews (n = 40); quantitative research – survey (n = 262).

The article presents the results of the research of websites of educational institutions. The regulatory framework for the subject “Individual Project” was determined and recommendations were developed. Incentives, difficulties and suggestions related to the implementation of the educational subject in schools were identified after interviewing and surveying children. The practical significance lies in the possibility of using the research findings and recommendations based on the results of the analysis of organizational activities for implementing the subject “Individual Project” in secondary schools.

Keywords: project activity, research activity, individual project, secondary school, organizational conditions of project activity

For citation: Fedoreeva E. I., Luzhkova A. N. Organizing the subject “Individual Project” in school: implementation model // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 55–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-55-75>.

Введение. Современное образование в России акцентирует внимание на развитии универсальных учебных действий и исследовательских навыков, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Подобные веяния поддерживаются государственными инициативами и документами, такими как Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г.¹, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.², Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования³ (ФГОС СОО), совместный доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [1], в которых подчеркивается значимость человеческого капитала и необходимость подготовки кадров, способных адаптироваться к меняющемуся рынку труда. В рамках послания Президента РФ Федеральному Собранию от 15 января 2020 г. В. В. Путиным поставлены задачи обеспечить доступ педагогов и учеников к передовым образовательным программам, а также внедрять индивидуальные подходы к обучению, направленные на раскрытие способностей каждого ребенка.

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/.

² Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р. URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

³ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ от 17.05.2012 г. № 413. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>.

Сама по себе проектная деятельность в школе отражена в ФГОС всех уровней, начиная с начальной школы, а метод проектов должен применяться в рамках практически всех предметов и курсов внеурочной деятельности. Реализация предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе необходима для выявления определенных результатов обучения.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. сохранены приоритеты и отмечены перспективы на подготовку квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, которые должны повышать свою квалификацию в течение всей жизни, использовать полученные знания, навыки и компетенции, приобретенные в процессе обучения и на практике.

Проектная деятельность и развитие компетенций XXI в., таких как критическое мышление и коммуникативные навыки, являются ключевыми для современного образования [2]. Однако, несмотря на признание эффективности проектного обучения, Россия пока не входит в число стран, активно использующих этот подход. Исследования показывают, что работодатели ценят умения выпускников работать в команде и применять знания на практике больше, чем престиж диплома. Важность проектной деятельности и непрерывного образования подчеркивается и в международных исследованиях (S. K. Marshall [3], A. Waqas [4] и др.).

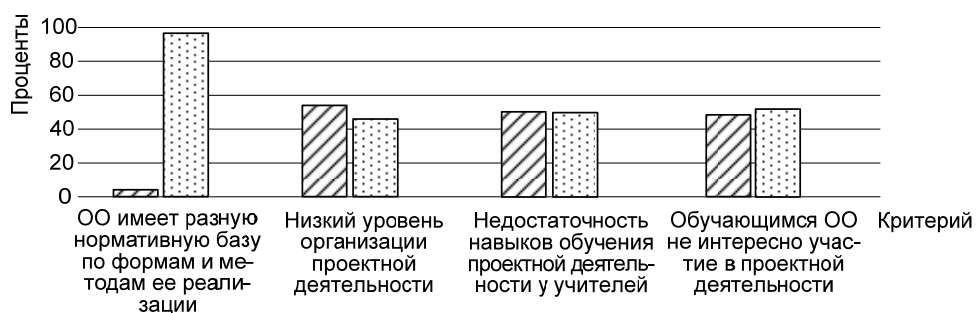
С 2020 г. учебное проектирование является не только методом активного обучения учащихся, но и неотъемлемой частью содержания образования и отражено в Государственном образовательном стандарте общего образования как обязательные общеучебные умения и навыки, которыми должен владеть каждый российский школьник. Однако, по данным Worldwide Educating for the Future Index, Россия занимает 27-е место среди 35 стран [5], что указывает на необходимость интеграции новых образовательных подходов и технологий для развития проектного мышления и других ключевых навыков.

Зачастую эксперты, среди которых и министры образования разных стран, отмечают, что для соответствия современным требованиям недостаточно просто учить детей традиционным предметам, необходимо смотреть на образование шире.

Опрос 2017 г., проведенный Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург) [6], показал низкий уровень организации проектов в школах и связанные с этим про-

блемы, включая нечеткость педагогических целей и недостаточную квалификацию учителей. Было отмечено, что проекты часто сводятся к презентациям, а не к получению новых знаний, а отсутствие стандартов ведет к низкому уровню проектной культуры и качества работ. Также было выявлено, что хотя государственные стандарты и инициативы поддерживают использование проектного метода, на практике часто происходит имитация, а не реальное применение проектного обучения.

На основе исследования 2021 г., проведенного Кубанским государственным университетом [6] в 50 образовательных организациях (ОО) Москвы, Волгограда, Краснодара и Ростова-на-Дону, можно отметить, что у 96 % ОО имеется нормативная база, отражающая организацию проектной деятельности в школе, однако эта база различна по форме и методам реализации. При этом 54 % от общего числа опрошенных указывают низкий уровень организации проектной деятельности среди обучающихся и связывают это с отсутствием навыков определения конечного результата, умения правильно определять цели, задачи проекта и его итоговой презентации обучающимися. Более 50 % респондентов указали на недостаточность навыков обучения проектной деятельности у учителей, а у 48 % обучающихся данных ОО отсутствует интерес к обучению, поскольку при реализации проектной деятельности совсем не учитываются их интересы (рисунок). Таким образом, можно отметить низкий уровень инновационно-педагогической мобильности учителей в рамках проектной деятельности, что приводит к отсутствию заинтересованности у детей и формальным результатам индивидуальных проектов.



Результаты исследования 50 учреждений:

▨ — да; ▤ — нет

В исследовании П. С. Сорокина с соавторами 2022 г. [7] отмечается, что работодатели ценят такие умения работника, как сотрудничество, анализ, коммуникация и саморазвитие. И хотя ФГОС направлены на развитие этих навыков через проектную деятельность, однако после школы студенты часто фокусируются на университетском образовании, что приводит к потере непрерывности именно в проектной работе.

Таким образом, обращение к проблеме формальной организации проектной деятельности в старшей школе позволило сформулировать следующую цель статьи – изучить реализацию учебного предмета «Индивидуальный проект» в образовательных организациях Санкт-Петербурга и Самарской области (мы рассматриваем проект и исследование в контексте школьного образования, в рамках предмета «Индивидуальный проект»). Для достижения поставленной цели авторами были выдвинуты следующие исследовательские вопросы:

1. Как реализован учебный предмет «Индивидуальный проект» в нормативных документах образовательных организаций?
2. Как организован предмет, какие сложности, барьеры и стимулы выделяют педагоги и обучающиеся в реализации предмета «Индивидуальный проект»?

Анализ предмета «Индивидуальный проект» в рамках реализации ФГОС в новой формации. Целевым образовательным результатом на практическом уровне является проектная компетентность, т. е. способность и готовность человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах. Уровень сформированности проектной компетентности определяется по качеству разработанного, реализованного и подготовленного проекта. Полученные в ходе работы над проектом знания будут способствовать последующей профориентации обучающихся.

Требования к организации проектной деятельности, к содержанию и направленности проекта разрабатываются образовательной организацией¹. Таким образом, образовательная организация сама определяет, содержание предмета «Индивидуальный проект» с учетом планируемых образовательных результатов.

¹ Федеральная образовательная программа среднего общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 г. № 371. П. 18.20.1. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-utverzhdена-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-371>.

ФГОС СОО определяет индивидуальный проект как особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности.

Согласно ФГОС СОО индивидуальное проектирование призвано обеспечивать формирование у обучающихся опыта применения универсальных учебных действий (УУД), что показывает его проектную компетентность, а также предоставляет *возможности применения* в жизненных ситуациях навыков учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста. Таким образом, индивидуальные проекты в старшей школе становятся межпредметными и полидисциплинарными.

Одной из важных идей ФГОС является преемственность, в том числе и в осуществлении проектной и учебно-исследовательской деятельности на разных ступенях образования внутри школы, а также с учебными заведениями среднего и высшего обучения. В. Я. Полякова отмечает, что участие старшеклассников в научно-практических конференциях, которые проводят университеты, очень важно, поскольку оценку таким работам дают преподаватели, непосредственно связанные с научной деятельностью. Они могут подсказать обучающимся, указать на их ошибки и помочь в выполнении работ на сложных этапах [8, с. 6].

Однако, по мнению Я. И. Кузьмина, результаты последних международных исследований показывают, что учащиеся российских школ не только отстают от сверстников в способности применять полученные знания (PISA (англ. *Programme for International Student Assessment* – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)), но и ухудшают результаты в освоении фундаментальных наук (TIMSS (англ. *Trends in Mathematics and Science Study* – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования)) [9].

Если же сегодня обратиться к школьной практике выполнения учащимися различных проектов, то чаще всего мы сталкиваемся с впустую затраченными временными, материальными и энергетическими ресурсами на выполнение проектов, которые таковыми и не являются. Подобные негативные тенденции отмечают в своих иссле-

дованиях независимо друг от друга многие авторы (А. А. Былкина, А. А. Юссуф [10], Е. В. Везетиу [11], Г. Ш. Амирханова, И. В. Мусханова [12], В. С. Лазарев [13]). Так, В. С. Лазарев подвергает критике реализацию проектной деятельности в российских школах, называя ее «псевдопроектной», и ставит под сомнение компетенции учителей в этой области, говоря о том, что они чаще всего выступают соавторами проектов, хотя основная роль учителя при реализации учебной деятельности состоит в том, что он должен побуждать активность обучающихся, формулировать различия позиций и контролировать логику движения выполнения проекта [13]. По мнению исследователей, школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила и не способна отвечать вызовам XXI в. Она в лучшем случае способна формировать у учащихся некую картину мира, но не учит их изучать и понимать этот мир и, самое главное, не учит действовать в этом мире. Поэтому выпускники школы в массе своей не обладают в должной мере развитой способностью быть субъектами своей жизнедеятельности [14].

Исследования и практики по внедрению индивидуального проекта в школах. П. П. Блонский считается основателем метода проектов в российском образовании. Он выступал за практическую подготовку учащихся в школах. Однако внедрение этого метода в 20-е гг. XX в. было несколько проблематичным из-за отсутствия квалифицированных педагогов и необходимой методики. В результате данный метод был отвергнут и даже запрещен в 1931 г. При этом отметим, что проблема неподготовленности учителей к проектной деятельности остается актуальной и сегодня, и предмет проектной деятельности не включен в учебные программы, а доступные пособия часто носят теоретический характер и ограничены опытом отдельных регионов [15].

Проектная деятельность в школах, по мнению Е. С. Полат, часто рассматривается в контексте отдельных дисциплин, но редко как самостоятельный курс [16]. Несмотря на популярность метода проектов, существует нехватка исследований и единого подхода к его применению. Основная цель образования – подготовка критически мыслящих и творческих выпускников, способных применять знания на практике. Однако реализация проектной деятельности часто сталкивается с такими проблемами, как недостаточная подготовка учителей и отсутствие практической значимости проектов [17], что приводит к формальному подходу и неэффективному использованию ресурсов.

В данной статье представлен анализ зарубежной и отечественной литературы по вопросам проектной деятельности, которая рассматривается исследователями как результат постоянного педагогического поиска.

Выводы отечественных экспертов подтверждают международные исследования (включая мета-анализ BCG (англ. *Boston Consulting Group* – Бостонская консалтинговая группа) и ВЭФ (Восточный экономический форум), 2015). Они показывают, что Россия находится на среднем или нижнем уровне по развитию компетенций XXI в. среди учащихся, в то время как лидерами являются Шанхай и Сингапур. Это отличается (и не в лучшую сторону) от более высоких позиций России десять лет назад. А изменения в образовании, надо сказать, происходят очень быстро, и учителям необходимо адаптироваться, чтобы передавать знания и навыки новому поколению, вовлекая их в творческий процесс.

Анализ понятий «проект», «проектная деятельность», «исследование», «исследовательская деятельность». Анализ научной литературы (И. Н. Зайцева [18], В. А. Кутергин, Э. Р. Шарипова [19], М. А. Микляева, А. Ю. Околелов, Н. А. Ремнева [20], Р. Б. Ядыгина, И. В. Пчела [21]) выявил, что основное внимание в исследованиях уделяется старшеклассникам, выбирающим между написанием проекта и исследованием. Проектная и исследовательская деятельность – это различные практики, хотя и имеют схожие черты (табл. 1). Проектное обучение позволяет ученикам активно учиться, исследуя и решая сложные задачи, что способствует развитию проектной компетентности и профессиональной ориентации.

Таблица 1

Отличия проекта и исследования

Параметр	Проект	Исследование
1	2	3
Проблема	Решение практической сформулированной проблемы Проект может не включать в себя исследование. Его главная цель – обнаружить проблему и придумать (разработать) продукт (проект) для ее решения	Исследование не предполагает достижение заранее планируемого результата. Это процесс поиска неизвестного, новых знаний. Актуальность темы научной работы указывает на актуальность объекта и предмета исследования

Продолжение табл. 1

1	2	3
Цель	SMART-цель	Создание нового интеллектуального продукта. Исследование представляет собой четкий ответ на поставленный исследователем вопрос, т. е. предполагает достижение определенной цели
Планирование	Общая схема планирования проекта: 1. Проблема. 2. Цель. 3. Задачи. 4. Методы. 5. Календарный план проекта. 6. Результаты. 7. Бюджет	Общая схема планирования исследования: 1. Обоснование актуальности изучаемой темы. 2. Выдвижение гипотезы. 3. Постановка цели и задач. 4. Определение объекта и предмета. 5. Выбор методов проведения исследования. 6. Описание процесса. 7. Обобщение результатов. 8. Формулирование выводов и оценка полученных результатов
Методы	Алгоритмические и эвристические методы; SWOT-анализ	Анализ, научное наблюдение, опрос в разных формах (интервьюирование, анкетирование), эксперимент; SWOT-анализ
УУД учащихся	Умения творческой и организационной деятельности, умение учиться (способность к самоорганизации с целью решения учебных задач), индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной	Решение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом. Процесс поиска неизвестного, получение нового знания (навыки исследования необходимы для научного труда)
Время	Нацеленность на будущее	Вневременной характер

Окончание табл. 1

1	2	3
Результат	Продукт (создание нового продукта). Предполагается совершенствование среды (использование полученных знаний на практике для получения практического результата)	Открытие (открытие нового знания). Большие затраты умственного труда, поэтому здесь могут быть и неудачи (экспериментальная часть является наиболее трудоемкой и материалоемкой, особенно когда возникает необходимость в повторных исследованиях)
Рефлексия	Обязательна	Нет

Примечание. SMART – аббревиатура, образованная первыми буквами английских слов *specific* (конкретный), *measurable* (измеримый), *attainable* (достижимый), *relevant* (значимый), *time-bounded* (соотносимый с конкретным сроком). Само слово *smart* в переводе на русский означает «умный».

Исследование и проектная деятельность, как видно из табл. 1, будучи связанными с мыслительным процессом и прогнозированием, имеют различные цели и подходы. Исследование направлено на поиск новых знаний и понимание существующего, в то время как проекты ориентированы на практическое решение проблем и создание нового. Эти виды деятельности отличаются по своей сути и методам, при этом исследовательская деятельность включает в себя этапы, характерные для научного поиска.

В России проектная деятельность в школах ориентируется на зарубежные модели, но еще находится в стадии разработки, в отличие от Европы, где проектный метод является ключевым элементом образования. При этом принципы управления проектами заимствуются из бизнеса, поскольку в приоритет возводится важность времени и ресурсов.

Отметим, что в российской педагогике проектное обучение определяется как система, где учащиеся учатся через выполнение проектов. Однако в школьных документах часто нет четкого различия между проектной и исследовательской деятельностью. Жизненный цикл проекта включает в себя концепцию, разработку, выполнение и завершение,

в то время как исследование содержит проектирование, технологическую и рефлексивную фазы. Мотивация учащихся и их понимание цели проекта являются ключевыми для успешного проектирования.

Школьники нуждаются в базовых знаниях и навыках для участия в проектной деятельности, которая способствует развитию их самостоятельности. Проекты, связанные с разными аспектами жизни, стимулируют исследовательский интерес и учат планированию и самореализации. В рамках стратегии развития воспитания до 2025 г.¹ важно формировать у учащихся компетенции, соответствующие современным требованиям, и воспитывать независимых личностей, готовых к будущему. Школы имеют все ресурсы для развития проектного мышления, что включает в себя и активное участие учеников в проектах и самообучении.

Методы исследования. В рамках нашей работы, как уже говорилось ранее, был проведен анализ реализации предмета «Индивидуальный проект» в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Самарской области.

В качестве теоретической рамки был использован «универсальный конструктор» для проектирования организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе А. С. Обухова. Элементами «универсального конструктора» являются модели, которые могут быть различными при конструировании практики реализации исследовательской и проектной деятельности учащихся старших классов в каждой из выбранных школ. Все рассмотренные нами в исследовании параметры были проанализированы с опорой на кейс А. С. Обухова.

Анализ реализации предмета «Индивидуальный проект» в школах был проведен с использованием трех методов:

1. Качественное исследование – контент-анализ документов образовательных учреждений, касающихся реализации предмета «Индивидуальный проект», размещенных на официальных сайтах.

Были проанализированы сайты 80 образовательных организаций из Самарской области (43 организации) и Санкт-Петербурга (37 организаций).

¹ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 29.05.2015 г.: утв. распоряжением Правительства РФ № 996-р. URL: <http://government.ru>.

2. Качественное исследование – интервью учителей различного возраста, квалификации и преподаваемого предмета, имеющих разный педагогический стаж, которые преподают «Индивидуальный проект» или являются руководителями проектов (в интервью приняли участие 40 педагогов из Самарской области и Санкт-Петербурга).

3. Количественное исследование – опрос старшеклассников разных школ, которые работали с руководителем проекта и защитили проект.

В ходе нашего исследования мы провели анкетирование обучающихся 10–11-х классов в Санкт-Петербурге в период с 8 ноября 2023 г. по 10 февраля 2024 г. (134 респондента) и Самарской области с 11 ноября 2023 г. по 17 марта 2024 г. (128 респондентов).

Результаты исследования. Нами были сопоставлены результаты проведенного исследования и элементы «универсального конструктора». При анализе нормативных документов на сайтах школ были выявлены следующие показатели: время реализации курса «Индивидуальный проект» и его объем в часах (кредитах), обязательность курса, формат представления и экспертизы.

По итогу анализа нормативной базы 80 образовательных организаций Санкт-Петербурга и Самарской области можно отметить, что проектная деятельность в образовательных учреждениях сталкивается с определенными проблемами из-за отсутствия систематизированного подхода и единой нормативной базы.

В большинстве образовательных учреждений имеется следующая нормативная база: положение, приказ, методические рекомендации (куда зачастую входит оценочный лист проекта, план индивидуальной работы, правила оформления проекта), рабочие программы по предмету. В то же время в соседних школах или школах одного района к оформлению данных документов присутствуют довольно-таки разнящиеся требования, что, по-нашему мнению, может приводить к сложностям для обучающихся в случае перехода из одного учреждения в другое, а для педагогов может стать причиной введения в заблуждение детей при их консультировании в случае смены педагогом места работы. Также нами отмечены школы, в учебных планах которых есть предмет «Индивидуальный проект», но иных регламентирующих документов или рекомендаций и даже рабочих программ на сайте не размещено. С 2023 г. и в Санкт-Петербурге, и в Самарской области предмет

преподается в объеме 34 ч в год (в большинстве случаев в 10-х классах, с редким исключением в 11-х классах). Обучающиеся по ФГОС 2012 г. изучают предмет на протяжении двух лет (в 10 и 11-м классах). При этом формат представления результатов и экспертизы, а в некоторых случаях и ориентировочные сроки выполнения и сдачи проектов прописаны в нормативных документах школ. Однако, как мы уже упоминали, сроки сдачи итогового индивидуального проекта и форматы представления (защита по секциям, защита в рамках уроков, стендовые доклады, проведение конференций и др.) существенно отличаются не только в регионах, но и между школами одного района. Опыт защиты проектов по секциям присутствует в образовательном центре «Южный город», выделяется интересная практика итогового форума «Soft Skills», где презентуются лучшие проекты и проходят мастер-классы от приглашенных экспертов.

В своем исследовании мы столкнулись с тем, что элементы конструктора, сочетающие в себе форматы определения тем, организации процесса, сопровождения обучающихся, итоговых результатов понять из анализа сайтов достаточно сложно. В связи с этим нами были проведены подробное полуструктурированное интервью с педагогами и опрос среди обучающихся. Ответы, полученные в рамках исследования, позволяют наиболее детально понять структуру организации предмета «Индивидуальный проект» в той или иной школе.

Анализируя интервью, проведенное с педагогами, можно четко проследить, что учителя не обладают достаточными знаниями и навыками для реализации предмета «Индивидуальный проект», а учащиеся испытывают трудности с оформлением результатов своих работ. Прослеживается слабое взаимодействие между педагогами и учащимися, что приводит к формальному выполнению проектов, не соответствующему требованиям ФГОС. Соответственно элемент «формат сопровождения» находится в одной из самых слабых позиций. Предмет «Индивидуальный проект» в школах ведут учителя различного профиля: биологи, историки, математики, филологи, и большинство из них не имеет переобучения или повышения квалификации в данном направлении. Лишь 6 опрошенных педагогов сообщили, что обучались по смежным направлениям и имеют представление о реализации данного предмета. При этом руководителем детских проектов может быть

не только преподающий данный предмет учитель, а любой педагог, работающий в школе, а в некоторых случаях даже сторонний человек (в нормативных актах некоторых школ мы отметили, что при согласовании с администрацией куратором проекта может быть родитель, педагог из центра дополнительного образования или музыкальной школы и другие привлеченные эксперты).

Отметим, что многие учителя, преподающие предмет «Индивидуальный проект», говорят о нехватке компетенций и времени со своей стороны, выделяя следующие трудности: «не всегда есть материально-техническая база для разработки проекта», «приходится искать или заказывать материалы для опытов», «не всегда есть возможность присутствовать на защите детей, так как уроки», «не хватает компетенций, не все понимают, как сопровождать проект», «нет понимания, что требовать от детей, так как сами не умеем писать проекты».

Учителя признаются, что они как руководители проектов выполняют подобный функционал на добровольной основе, но при положительных результатах у детей они имеют право представить эти данные в своем портфолио, что может послужить дополнительными баллами для назначения стимулирующих выплат. Нами выявлены механизмы стимулирования работы обучающихся и педагогов в рамках проектной деятельности образовательного центра «Южный город». Например, обладатели лучших проектов могут направляться за счет средств образовательных организаций Самарской области в командировки для участия в научно-творческих конференциях и семинарах, на курсы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, номинироваться на получение корпоративных или государственных наград и премий.

Однако необходимо также указать и то, что при достаточно большой предметной нагрузке зачастую на одного педагога приходится 10–20 проектов, что снижает качество его работы. Налицо явная нехватка времени, которое педагоги могли бы уделить учащимся. Учителями по поводу обучающихся было сказано следующее: «...не все дети до конца осознают смысл проекта и проектной деятельности в целом...», «большинство проектов делаются “из-под палки”», «мотивация обучающихся низкая, в том числе и по причине недостаточно уделенного времени со стороны учителя».

Следует отметить, что несмотря на занятость и отсутствие должного опыта, педагоги признают необходимость предмета «Индивидуальный проект» и выполнения проектов детьми, говоря следующее: «приобретение навыков и умений, которые пригодятся в среднем и (или) высшем учебном заведении, возможность рассказать о том, что нравится и интересно тебе вне школьной программы», «проект позволяет выйти за рамки школы или предметной области». Также учителя выделили некоторые стимулы при работе с учащимися: «ты узнаешь интересы своих детей», «работа в сотрудничестве с родителями, так как они помогают делать практику», «расширяет твои возможности, не только по своему предмету, позволяет искать коммуникацию с учителями другой направленности». Педагоги, задействованные в реализации индивидуальных проектов, считают их творческой деятельностью, позволяющей раскрыть потенциал детей, а порой и самого учителя и взглянуть на некоторые вещи под другим углом.

При анализе опроса, проведенного среди обучающихся, было выявлено, что в большинстве школ предоставляются право выбора темы индивидуального проекта или возможность предложить свою тематику с обоснованием целесообразности ее разработки. Право выбрать руководителя проекта также остается за обучающимся. При этом 89 % опрошенных крайне положительно отзываются о педагоге, реализующем сам предмет «Индивидуальный проект». В то же время обучающиеся по-разному оценивают значимость данного предмета и его необходимость в образовательном процессе. Так, на вопрос «Если бы была возможность заменить этот предмет другим, заменили бы Вы его?» 52 % опрошенных ответили положительно.

По поводу основных сложностей, касающихся индивидуальных проектов, старшеклассники говорят следующее: «низкая мотивация в связи с непониманием нужности данной работы», «нет понимания, что такое проект и зачем его делать», «нехватка опыта и времени». Значимым фактором для успешного выполнения проекта обучающиеся считают и сотрудничество с учителем. Так, 44 % опрошенных отметили, что не заинтересованы выполнять проект в силу отсутствия контакта с учителем или невозможностью найти педагога, которому была бы интересна их тема.

Основной задачей, которую решают обучающиеся в рамках данного предмета, можно назвать следующую: «...уметь сформулировать свои

мысли и правильно их оформить, что существенно помогает в дальнейшей жизни». Стимулами для посещения предмета и выполнения работы называют такие, как «не получить 2», «получить допуск к ЕГЭ», «раскрыть собственный потенциал, подготовиться к жизни в будущем».

Хочется отметить, что, несмотря на некоторое негативное отношение к предмету «Индивидуальный проект» со стороны обучающихся, 50 % из опрошенных видят определенные перспективы у проектов, которые создаются ими в рамках школьного предмета, что все-таки говорит об их положительном настрое и вере в будущее.

В результате проведенной работы нами сформулированы следующие рекомендации для школ и органов управления по организации предмета «Индивидуальный предмет» (табл. 2).

Таблица 2

Рекомендации для школ и органов управления по организации
предмета «Индивидуальный проект»

Адресат	Рекомендации
1	2
Руководители школ и органов управления	• Приведение нормативной базы к единому образцу, понятному для всех образовательных учреждений с возможностью индивидуальных особенностей • Изучение профессиональных дефицитов учителей, преподающих предмет «Индивидуальный проект» или являющихся «родителями» проектов • Повышение квалификации педагогов, реализующих предмет «Индивидуальный проект», и мотивации на его преподавание • Стимулирование со стороны администрации педагогов, курирующих большое количество проектов
Учителя	• Проведение системной работы с педагогами, которые являются руководителями проектов (постоянно действующие семинары, обучающие тренинги, проектные офисы и др.) • Информирование родителей и детей о реализации данного предмета через официальный сайт образовательного учреждения и проведение беседы на родительских собраниях с указанием преимуществ данного предмета

Окончание табл. 2

1	2
	• Информирование и мотивация обучающихся посредством приглашения специалистов извне, рассказов о стартапах, участия в конференциях или конкурсах • Проведение внутришкольных фестивалей, ярмарок, форумов, конференций по проектной деятельности среди учащихся
Обучающиеся	• Проявление интереса к межпредметным проблемам • Взаимодействие с учителем, который близок и интересен • Выбор тем проекта, которые вызывают заинтересованность • Участие во внешкольных конференциях, фестивалях, форумах

Заключение. В ходе проделанной работы была достигнута ее основная цель – анализ реализации предмета «Индивидуальный проект» на уровне среднего общего образования в школах.

Необходимо отметить, что выпускник 11-го класса современной школы – это не только ученик, успешно сдавший Единый государственный экзамен, но еще и обладающий умениями и навыками самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах, а также владеющий проектной компетентностью.

Индивидуальный проект – это новый вид деятельности, который в некотором роде поставил в тупик и учеников и учителей. И те, и другие выделяют ряд проблем и высказывают некое недопонимание организации, реализации и необходимости данного предмета в образовательной программе, признавая все же его значимость.

В связи с вышеизложенным с целью повышения эффективности качества проектной деятельности в школе, а также для повышения квалификации педагогов необходимо вести целенаправленную подготовку учителей к данному виду деятельности. Для этой же цели необходимо обеспечить выпускникам курсов повышения квалификации дальнейшую методическую поддержку и обмен опытом. Требуется и по-

вышение мотивации детей к индивидуальному проектированию, что может быть достигнуто путем приведения практико-ориентированных примеров и привлечения сторонних экспертов. Это позволит повысить и интерес обучающихся к предмету, и качество выполняемых ими работ. Не стоит забывать о том, что, несмотря на реализацию данного предмета в старшей школе, ученики все так же ждут поддержки и одобрения со стороны педагогов и только интерес и совместная деятельность «ученик – учитель» позволит сделать существенный рывок обучающимся к большим достижениям.

Список источников

1. Регуляторная политика в России: основные тенденции и архитектура будущего / А. Е. Голодникова [и др.]. М.: Центр стратегических разработок, 2018. 192 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/219490174.pdf>.
2. Корнетов Г. Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Ч. 1. Сущность и становление метода // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5. С. 16–24.
3. Parent-adolescent joint projects involving leisure time and activities during the transition to high school / S. K. Marshall [et al.] // Journal of Adolescence. 2014. Vol. 37, iss. 7. P. 1031–1042. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.015>.
4. Waqas A. Effective Group Projects Management Using Virtual Kanban Board // Kanban. 2020. 11 dec. P. 23–26. URL: https://www.researchgate.net/publication/346942252_Kanban.
5. Worldwide Educating for the future index: A benchmark for the skills of tomorrow. The Economist Intelligence Unit. 40 p. URL: https://assets-global.website-files.com/5b69a01ba2e409501de055d1/5e6b664bd08b1286318e887c_eiu-yidan-prize-educating-for-the-future-wp-final.pdf.
6. Конасова Н. Ю. От человеческого потенциала к человеческому капиталу: качественные результаты образования и возможности их изменения в программах взаимодействия школы и вуза // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 3 (17). С. 134–143. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-3-134-143>.

7. Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*. 2022. Т. 14, № 3. С. 7–9. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2022.14.3059-073>.
8. Полякова В. Я. Научно-исследовательская деятельность – высшая форма организации самостоятельной учебной деятельности учащихся старшей школы // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. № 9 (56). С. 227–230. URL: <https://www.hse.ru/data/2013/10/10/1281234238.pdf>.
9. Кузьминов Я. И. Образование в России. Что мы можем сделать? // *Вопросы образования*. 2004. № 1. С. 5–32.
10. Былкина А. А., Юссуф А. А. Расширение практик проектного обучения в образовательной среде: проблемы и ограничения // *Безопасная образовательная среда будущего: вызовы и технологии решения: сб. материалов 5-й Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 3 марта 2020 г. / под науч. ред. О. И. Щербаковой, Л. В. Шукшиной*. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42844366&pff=1>.
11. Везетиу Е. В. Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. Вып. 66, ч. 1. С. 44–47.
12. Амирханова Г. Ш., Мусханова И. В. Проектная деятельность в образовании: механизмы развития // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 2 (81). С. 246–249. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00280>.
13. Лазарев В. С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // *Народное образование*. 2014. № 8. С. 130–136.
14. Сиденко А. С., Ширяева В. В. Теоретические аспекты определения видов педагогических проектов // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2022. № 4 (85). С. 64–74. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2021_85_4_64.
15. Загороднюк Т. И. Проектное обучение в школах США, Франции и России // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2022. № 1 (9). С. 124–135. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-124-135>.

16. Педагогические технологии дистанционного обучения / М. Ю. Бухаркина [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2024. 392 с.

17. О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования / А. А. Коновалов [и др.] // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 (45). С. 112–125. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>.

18. Зайцева И. Н. Проектный офис как точка входа в образовательный консалтинг // Педагогическая перспектива. 2022. № 1 (5). С. 27–35. [https://doi.org/10.55523/27822559_.2022_1\(5\)_27](https://doi.org/10.55523/27822559_.2022_1(5)_27).

19. Кутергин В. А., Шарипова Э. Р. Проектно-исследовательская работа обучающихся на основе сетевого образовательного модуля в условиях нетиповой образовательной организации: проблемы и возможности // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 1 (4). С. 24–32. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-24-32>.

20. Микляева М. А., Околелов А. Ю., Ремнева Н. А. Проектная деятельность как инновационная методика в школьном образовании // Наука и образование. 2019. № 2. С. 164–169.

21. Ядыгина Р. Б., Пчела И. В. Особенности организации и методического обеспечения проектной деятельности в школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. С. 91. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/123PDMN620.pdf>.

Статья поступила в редакцию 14.05.2024; одобрена после рецензирования 24.06.2024; принята к публикации 09.07.2024.

The article was submitted 14.05.2024; approved after reviewing 24.06.2024; accepted for publication 09.07.2024.

Раздел 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК [378.011.33:004]:[378.01:316.346.36]

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-76-90

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ксения Анатольевна Федулова

кандидат педагогических наук, доцент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

fedulova@live.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-4659-3169>

Виктория Александровна Лапехина

магистрант

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

viktoria.liverskull@gmail.com,

<https://orcid.org/0009-0004-1725-4071>

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования теории поколений как методологической основы для проектирования содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Доказано, что современные студенты (поколения Z и Alpha) быстрее осваивают учебный материал, подготовленный и представленный с помощью цифровых ресурсов и сервисов. Описаны особенности мышления «зумеров» и «альф», выделены основные проблемы профессиональной подготовки представителей цифрового поколения. Раскрыта важность переосмысления и переработки образовательного контента для его представления в современной цифровой экосистеме университета.

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, поколение Alpha, личностные особенности поколений, интерактивные обучающие технологии, профессиональная подготовка

Для цитирования: Федулова К. А., Лапехина В. А. Использование теории поколений при проектировании образовательного контента профессиональной подготовки в высшей школе // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 76–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-76-90>.

© Федулова К. А., Лапехина В. А., 2024

Section 2. DIGITALIZATION OF EDUCATION

Original article

USING THEORY OF GENERATIONS IN DESIGNING THE EDUCATIONAL CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ksenia A. Fedulova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
fedulova@live.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4659-3169>*

Victoria A. Lapekhina

*Master's student
Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
viktorija.liverskull@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0004-1725-4071>*

Abstract. The article deals with the issues of using theory of generations as a methodological basis for designing the professional training content of future specialists. It is proved that modern students (Generation Z and Generation Alpha) more quickly acquire the educational material prepared and presented through digital resources and services. The article describes features of thinking of “zoomers” and “alphas” and identifies the main problems of professional training of digital generation representatives. The importance of rethinking and redesigning educational content for presenting it in modern digital ecosystem of the university is revealed.

Keywords: theory of generations, Generation Z, Generation Alpha, generational personality traits, interactive learning technologies, professional training

For citation: Fedulova K. A., Lapekhina V. A. Using theory of generations in designing the educational content of professional training in higher education institutions // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 76–90. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-76-90>.

Введение. В настоящее время все больше внимания уделяют вопросам восприятия и освоения содержания профессиональной подготовки молодежи. Образовательные практики и результаты исследований подтверждают, что современные студенты все чаще испытывают трудности в понимании учебного материала: им становится сложнее читать, слушать, а тем более осмысливать образовательный контент.

Сегодня в сфере образования закономерно возникают новые требования к образовательному процессу в отношении не только его организации, но и модернизации подходов, методов и средств сопровождения и проектирования содержания подготовки будущих специалистов.

Исследователи отмечают, что студенты, выросшие в реалиях современного мира, хуже воспринимают традиционную подачу образовательного материала, в отличие от предыдущих поколений, привыкших «использовать иные средства обучения, имеющих иные ценности» [1, с. 850]. У обучающегося, который развивается в окружении цифровых технологий, малоинформационные и большие по объему тексты лекций не только вызывают уныние и апатию, но и вовсе отталкивают от дальнейшего изучения образовательного материала, погружения в него. Важно отметить и противоположный момент: непонятное и краткое описание лабораторных работ, дающее только отдаленное представление о получаемых умениях, вызывает у молодежи неуверенность в своих знаниях, непонимание важности выполняемой работы для будущей учебной и профессиональной деятельности. Современные цифровые средства разобщают педагогов и студентов, делают первых далекими от молодых людей, их экосистемы и миропонимания, а вторых – «выброшенными» из привычного электронного мира, где все понятно и ясно, где реализуется возможность сверхбыстрой коммуникации, постоянно доступна актуальная информация.

Такое положение дел приводит к снижению мотивации обучающихся, к потере взаимопонимания между участниками образовательных отношений, педагоги теряют ориентир и возможность передавать свои знания, умения и опыт профессиональной деятельности, как результат – у выпускников низкий уровень профессиональной подготовки.

Актуальность исследования обусловлена поиском и раскрытием путей преодоления разобщения педагогов и студентов, что позволит не только сделать процесс обучения более эффективным, повысить уровень учебно-познавательной активности молодежи, но и усовершенствовать образовательную коммуникацию, станет залогом необходимого синергетического обмена информационными ресурсами. *Научная новизна исследования* состоит в использовании теории поколений как методологической основы для проектирования содержания профессиональной подготовки, разработки и внедрения в образова-

тельную практику новых эффективных форм организации и реализации образовательного процесса в современной высшей школе.

Цели исследования – рассмотрение личностных особенностей современных студентов, представление нового эффективного подхода к проектированию содержания их профессиональной подготовки и разработке ее технологического цифрового сопровождения, основанного на использовании теории поколений.

Обзор литературы. Как один из путей решения представленной проблемы рассмотрим теорию поколений, дающую ключ к пониманию особенностей каждого временного отрезка, к представлению возможностей сегодняшних технологических решений и, как результат, к оценке нового мышления современного поколения студентов.

В 1991 г. американские исследователи N. Howe и W. Strauss установили, что каждые 20 лет рождаются люди нового поколения с совершенно иным набором ценностей. В работе «Поколения: история будущего Америки, 1584–2069 годы» ученые сформулировали следующее определение: «Поколение – это совокупность людей, существующих в определенный промежуток времени и обладающих общими характеристиками» [2, с. 61]. В контексте теории поколений исследователи выявили определенные закономерности в поведении и стратегиях жизни людей, принадлежавших к различным социальным группам [3, с. 845], но «родившихся в одни и те же временные интервалы, т. е. объединенных рамками одного поколения» [4, с. 53].

Для нашего исследования интерес представляют два последних поколения: «зумеры», рожденные в 1997–2012 гг. (поколение *Z*), и «альфы», появившиеся на свет в 2012–2027 гг. (поколение *Alpha*), именно представители этих поколений в настоящее время или являются студентами, или только собираются поступать в вуз. В нашем понимании, основываясь на характеристиках и особенностях когнитивных функций «зумеров» и «альф», преподавателям следует представлять образовательный материал так, чтобы молодые люди наиболее успешно его освоили, овладели необходимым набором профессиональных компетенций.

Рассмотрим выбранные поколения более детально. Представители поколения *Z* родились в век рассвета информационных технологий, их жизнь тесно связана с Интернетом, что позволяет им быстро учиться и овладевать новинками [5]. Важно отметить, что «зумеры»

много времени проводят за компьютером, часто используют гаджеты, постоянно выходят в цифровое пространство для удовлетворения собственных потребностей. Социальные сети стали неотъемлемой частью поколения Z, виртуальное общение повлияло на образ жизни «зумеров», превратив их в интровертов. С одной стороны, представители данного поколения более сосредоточены на своих проблемах, а поэтому находятся в постоянном поиске решений, с другой – людям этой группы сложнее наладить коммуникацию в реальном мире.

Активное использование сети Интернет повлияло на мышление «зумеров», сегодня его определяют как «клиповое мышление» [1, с. 849]. Классическое определение данного термина в научной литературе четко не сформулировано, однако чаще всего это понятие используют для анализа особенностей мышления, отличающегося такими признаками, как «высокая скорость восприятия образов, наглядность, эмоциональность, имманентность, ассоциативность» [6, с. 320]. Такие образы можно найти на различных сервисах потокового вещания, где контент подается в виде видеороликов, которые длятся не больше 30 с, преподносят только важную информацию.

Доступ к большому скоплению информации – полезный инструмент для «зумеров», но он имеет и отрицательное влияние. Так, вследствие активного и постоянного взаимодействия с цифровой средой они больше всего подвержены негативным эмоциям (неумение критически осмысливать полученные данные) [7], внутренние переживания со временем становятся ментальными проблемами, такими как тревожность и депрессия [8, с. 45]. Во избежание подобных тенденций люди поколения Z все чаще прибегают к эскапизму, избегают серой действительности через погружение сознания в иную реальность [9]. Как правило, это ведет к активному творчеству – написанию книг, рисование, изучение нового, что, несомненно, важно и можно использовать в обучении для повышения учебно-познавательной активности студентов.

Поколение *Alpha* является первым поколением, которое с самого детства развивается в окружении цифровых технологий. В отличие от «зумеров», которые начали взаимодействовать с интернет-пространством на поздних этапах детства, «альфы» рождаются и растут в цифровой среде [10]. Например, социальные сети для поколения Z являются местом для самовыражения, для «альф» – это повседневная жизнь.

В мире, где активно применяется искусственный интеллект (умный дом, умные часы, умный пылесос и др.), «альфы» уже не представляют свое настоящее и будущее без цифровых технологий [11]. С дошкольного возраста они рисуют на бумаге и планшете, привыкают к чтению в ридерах, предпочитают музеи с виртуальной реальностью и интерактивом, самостоятельно находят себе контент в мультимедийном телевизоре, играют с электронными питомцами и загружают игровые приложения [12].

Поколение *Alpha*, как и «зумеры», тоже подвержены негативно-му воздействию большого объема информации, но в отличие от представителей поколения *Z*, они способны справляться со своими внутренними переживаниями, так как воспитываются родителями со схожими ценностями (поколения *X* и *Y* отличаются более консервативными взглядами на жизнь).

Таким образом, молодые люди, выросшие в условиях цифровизации, отличаются от представителей предыдущих поколений. Технологии не только являются частью жизни современных студентов, они становятся их новой реальностью, позволяющей им «не сойти с ума» в повседневной рутине. Вследствие этого авторы ставят следующие *исследовательские задачи*: анализ особенностей восприятия информации и использования технических новшеств новым поколением молодежи, оценка изменений в мышлении современных студентов, возможности применения цифровых ресурсов для решения образовательных проблем, понимание проектирования нового организационного и содержательного наполнения учебных дисциплин.

Материалы и методы. Теоретические выводы и практические рекомендации, представленные в данном исследовании, основаны на анализе научной и учебно-методической литературы, трудов ведущих отечественных и зарубежных ученых в области изучения теории поколений, проектирования содержания профессиональной подготовки IT-специалистов и разработки ее цифрового образовательного сопровождения с учетом новых возможностей и способностей современной молодежи.

В качестве концептуальной основы для проектирования форм и содержания профессиональной подготовки в высшей школе, а также

разработки ее технологического сопровождения были выбраны следующие методологические подходы, определившие содержательные, технологические и методические аспекты исследования:

- *компетентностный подход* – для формирования у студентов набора необходимых профессиональных компетенций (совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, а также значимых личностных качеств);

- *лично-ориентированный подход* как естественная методологическая база – для более эффективного понимания особенностей теории поколений, трансляции данного опыта.

Необходимо отметить, что к проблеме восприятия молодым поколением образовательного контента следует подходить комплексно, важно не только учитывать само содержание обучения, но и находить новые способы создания благоприятной привычной цифровой среды для более эффективного раскрытия творческих талантов и способностей современных студентов.

Результаты исследования и обсуждения. Осознавая изменения в восприятии информации у молодых людей, преподаватели начинают разрабатывать и внедрять новые методы передачи образовательного контента (вовлечение студентов в процесс их обучения), повышения уровня мотивации к учебной и профессиональной деятельности.

Многие исследователи отмечают, что применение альтернативных способов трансляции учебного материала и взаимодействия с обучающимися на занятиях способствует росту уровня заинтересованности к изучению дисциплин, в целом содействует улучшению профессиональной подготовки молодежи.

Так, С. А. Золотарева описывает свой опыт использования интернет-мемов как средства обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Обучающимся было предложено создать собственный мем, используя актуальную английскую лексику, представить его. Далее состоялось голосование за лучший вариант. В конце эксперимента был проведен опрос, который показал, что 75 % студентов заметили положительное влияние данной методики. Такой метод обучения позволил молодым людям более эффективно запоминать и понимать смысл английских слов, терминов и выражений, помог поддерживать высокий уровень мотивации в работе с актуальным

цифровым контентом, который можно было создать самостоятельно, в отличие от традиционного метода заучивания материала с использованием словаря и тетради [13].

Т. А. Борзова предложила свой альтернативный метод обучения в формате сценария по теме «Эффективная коммуникация». Методика была внедрена в образовательный процесс для всех направлений подготовки во Владивостокском государственном университете (дисциплина «Русский язык в деловом общении») [14, с. 172]. Представленный исследовательницей тренинг включал различные составляющие: ролевые игры, разминки, игровое проектирование, имитационные элементы общения. Центральной фигурой является педагог-тренер, он управляет игрой, направляя обучающихся и контролируя процесс развития событий. В рамках тренинга имитировались не только бытовые, но и деловые коммуникации с целью повышения уровня общения в будущей профессиональной сфере. Результатом эксперимента стали достаточно высокие показатели качества полученных знаний, умений и навыков (по сравнению с группами, которые обучались в традиционной форме). Игровая методика не только вызывала интерес у студентов, но и позволила каждому принять участие в тренинге, закрепить изученный материал.

Вариант развития творческого мышления представлен в статье С. Г. Башаевой, А. А. Истоминой и Л. Е. Смирновой. Этот пример также наглядно показывает влияние нетрадиционных форм подачи материала на уровень познавательной активности обучающихся. После изучения темы студентам было предложено отобразить изученный материал в нестандартной форме, например, в виде презентации, рисунка, выступления или другого способа [15, с. 61]. Для закрепления учебного материала обучающиеся моделировали интерактивные занятия, разделившись на две группы: одна выступала в роли учителей, другая – школьников. В результате было выявлено, что у студентов сформировались умения выявления смысла в любом виде деятельности или педагогической ситуации для поиска эффективных приемов контроля и управления когнитивной деятельностью учеников. Использование ярких образов, разнообразных форм изложения учебной информации позволило обучающимся лучше воспринимать получаемый материал, создать на занятиях положительную эмоциональную атмосферу.

Приведенные примеры доказывают, что современные студенты активнее откликаются на применение новых средств и методов обучения, понимают как и зачем их можно использовать в цифровом мире и пространстве, информационные образы они видят каждый день, правила их использования им понятны и доступны.

С учетом выделенных характеристик, присущих новым поколениям студентов, и опыта работы с современными методами обучения, представленного в работах исследователей, была разработана методика адаптации учебного материала, устранения проблем его понимания обучающимися (таблица). Важно отметить, что поколения *Z* и *Alpha* имеют ряд схожих трудностей, в связи с чем целесообразно объединить их и представить единое решение.

Адаптация образовательного контента
с учетом характеристик поколений *Z* и *Alpha*

Характеристика поколения	Проблемы поколения		Методика адаптации образовательного контента
	<i>Z</i>	<i>Alpha</i>	
1	2	3	4
Тесная связь с цифровыми технологиями	Постоянное желание отвлечься на сторонние гаджеты	Неумение находить решение проблемы без использования гаджетов	Создание интерактивного образовательного контента: мультимедийные презентации, видеоролики, tutorиалы; выдача и прием заданий с помощью цифровых технологий через электронную информационную образовательную среду вуза
Подверженность тревоге и депрессии	Упадок сил, нежелание саморазвиваться, неуверенность в своих способностях	Раздражительность и усталость без возможности совмещать несколько дел (интересы и повседневные дела) одновременно	Создание устойчивой мотивации к обучению и будущей профессиональной деятельности (представление историй из реальной жизни с акцентом на конкретный учебный материал, встречи с пред-

Продолжение таблицы

1	2	3	4
			ставителями работода- телей, организация ди- станционных практик профессионального саморазвития); исполь- зование видеороликов с краткими обзорными лекциями-историями успехов и неудач реаль- ных профессионалов ин- дустрии для развития и понимания специфи- ки профессиональной деятельности и осозна- ния важности учения; организация и проведе- ние консультаций по выполнению домашне- го задания, в том числе в дистанционном форма- те с записью занятий, чтобы лучше понять до- пущенные ошибки и боль- ше не совершать их
Постоянное использование социальных сетей	Интроверсия, студентам легче выразить свои мысли в письмен- ной форме, чем в устной		Применение социальных сетей в процессе обуче- ния: создание бесед или каналов (дополнитель- ные материалы для ос- воения в собственном ритме содержания дис- циплин подготовки); организация дистанцион- ной консультативной помощи (диалог с пре- подавателями в привыч- ной среде)

Окончание таблицы

1	2	3	4
Клиповое мышление	Недостаток концентрации внимания на скудном и монотонно поданном учебном материале		Создание ментальных граф-карточек (ключевые аспекты дисциплины, структурирование материала через систему интерактива); использование запоминающихся образов, мемов (фиксация важных понятий, правил и другой визуальной информации, привлечение внимания студентов, их активизация); разработка дополнительного визуального контента в виде небольших презентаций, видеороликов или гиф-анимации. Все материалы обучающиеся в случае непонимания и отвлечения внимания смогут пересмотреть и переслушать (сохранение контента на гаджетах)
Эскапизм	Погружение в себя, уход от поставленных «серых» задач		Внедрение игровых и активных технологий в образовательную деятельность (соревнование, карточки и др.), возможность студентам самим выбирать темы для итоговых работ, поощрение их интересов

Проведенная аналитика позволяет сделать вывод о том, что традиционное образование в настоящее время не потеряло свою эффективность, а перестало быть актуальным для современных поколений. Проблема плохого восприятия образовательного материала студентами во многом обусловлена тем, что информация не адаптирована под цифровые реалии. И опытные, и только начинающие педагоги могут усовершенствовать традиционные методы подачи учебного контента, используя цифровые технологические решения и практики.

Так, в Российском государственном профессионально-педагогическом университете для повышения качества профессиональной подготовки будущих IT-специалистов направления 09.03.02 Информационные системы и технологии профиля «Информационные системы и технологии в медиаиндустрии» было решено скорректировать содержание и технологические аспекты преподавания учебной дисциплины «Проектирование пользовательских интерфейсов». Данная дисциплина изучается в 5-м семестре 3-го курса, на ее освоение отведено 3 зач. ед. (108 ч). Цели дисциплины – изучение психологических аспектов человеко-машинного взаимодействия, методик и технологий построения, формального описания и оценки эффективных пользовательских интерфейсов, формирование умений и навыков построения и макетирования пользовательских интерфейсов как объектов профессиональной деятельности.

Изменение содержательного наполнения дисциплины «Проектирование пользовательских интерфейсов» в части понимания особенностей проектирования прототипов цифровых продуктов и передачи инновационного контента нашло отражение в следующем:

- проведение лекции в формате форсайт-сессий и интерактивных практик;
- использование социальных сетей для коммуникационной поддержки образовательного курса;
- быстрая диагностика знаний и умений с помощью адаптивного тестирования, последующая корректировка содержания учебного контента;
- применение видео-консультаций – мини-практик с детальной проработкой основных сложных и важных вопросов процесса проектирования пользовательских интерфейсов и организации пользовательского взаимодействия;

- подача учебного материала в формате онлайн-курса – обучение в удобном и понятном для каждого студента виде;
- использование ментальных граф-карт с описанием действий при проектировании качественного и эффективного пользовательского интерфейса;
- внедрение активных технологий обучения, включая дидактические игры и интерактивные техники.

Заключение. Повышение качества профессиональной подготовки в современных реалиях все чаще видится в изменении форм, содержания и технологий ее реализации, однако непонимание особенностей мышления молодых людей негативно сказывается на эффективности образования. Теория поколений позволяет более четко представить современного студента, понять его особенности, сильные стороны, задействовать их, что в конечном итоге даст возможность подготовить компетентного профессионала.

Необходимо переосмыслять и изменять форму подачи учебного материала, насыщать процесс обучения технологическими и педагогическими новациями. Современный студент очень быстро и легко воспринимает образовательный контент с помощью технологий, но ему сложно разобраться в больших объемах текстовой неинтерактивной и неструктурированной информации, что требует корректировки и редуцирования содержательной составляющей подготовки будущего специалиста.

Таким образом, целесообразно при проектировании содержания профессиональной подготовки использовать новые цифровые форматы и техники обучения, изменить подачу обучающего контента, подключить понятные молодым людям формы коммуникации и взаимодействия. Преподаватели, применяя инновации, смогут улучшить качество образовательного процесса, расширить потенциал студентов, увеличить уровень их учебной и познавательной активности, изменить их отношение к учению и выбранному профессиональному полю, а значит – усовершенствовать процесс профессиональной подготовки в целом.

Список источников

1. Hernandez de Menendez M., Escobar Diaz C. A., Morales-Menendez R. Educational experiences with Generation Z // *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*. 2020. Vol. 14 (3). P. 847–859.
2. Strauss W., Howe N. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Co, 1991. 538 p.
3. Самарская Н. А. Влияние человеческого фактора на трансформацию охраны труда в контексте современной теории поколений // *Лидерство и менеджмент*. 2023. Т. 10, № 3. С. 837–856. <https://doi.org/10.18334/lm.10.3.118237>.
4. Миронова О. А. Проблемы и задачи цифрового образования в России в контексте теории поколений // *Вестник Ростовского государственного экономического университета*. 2019. № 1 (65). С. 51–62.
5. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // *Вопросы территориального развития*. 2018. № 2 (42). С. 1–10. <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>.
6. Цветков В. Л., Павлова А. А. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема // *Вестник Московского университета МВД России*. 2023. № 3. С. 317–322. <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-3-317-322>.
7. Жиганов В. Что нужно поколениям Z и альфа прямо сейчас. URL: <https://pro.rbc.ru/demo/621f38ea9a79476a8b057270?ysclid=lqlaqpbhznz502030867>.
8. Мухаметзянова Ф. Г., Степанова К. И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании // *Глобальная экономика и образование*. 2021. Т. 1, № 2. С. 42–50.
9. Consumer escapism: Scale development, validation, and physiological associations / D. C. Orazi [et al.] // *Journal of Business Research*. 2023. Vol. 160. P. 113805. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113805>.
10. Cumming A. From Millennials to Gen Alpha: Lessons in workplace evolution and leadership // *Business Leader*. 2023. 12 dec. URL: <https://www.businessleader.co.uk/lessons-leadership-gen-alpha/>.

11. Жиганов В. Миссии поколений: «каждый сверчок знай свой...». URL: <https://vc.ru/u/451226-vladimir-zhiganov/472332-missii-pokoleniy-kazhdyu-sverchok-znay-svoy>.

12. Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, № 1 (45). С. 58–67. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-1-58-67>.

13. Золотарева С. А. Лингводидактический потенциал интернет-мемов как средства обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей // Проблемы современного образования. 2023. № 2. С. 223–232. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-2-223-232>.

14. Борзова Т. А. Тренинг как технология активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2023. Т. 15, № 1. С. 168–181. <https://doi.org/10.24866/VVSU/2949-1258/2023-1/168-181>.

15. Башаева С. Г., Истомина А. А., Смирнова Л. Е. Развитие творческого мышления и повышение познавательной активности студентов педагогических специальностей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2023. № 2 (119). С. 57–65. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2023.119.2.008>.

Статья поступила в редакцию 06.01.2024; одобрена после рецензирования 16.02.2024; принята к публикации 29.04.2024.

The article was submitted 06.01.2024; approved after reviewing 16.02.2024; accepted for publication 29.04.2024.

Научная статья

УДК [377.112:377.132.1:004]:37.011

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-91-101

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ЦИФРОВАЯ БЕГЛОСТЬ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антонина Игоревна Полякова

аспирант

*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Кемеровского государственного университета,
Новокузнецк, Россия*

pol16@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0000-9787-1766>

Аннотация. Рассматривается значимость развития цифровой компетентности современного преподавателя в условиях активного перехода к цифровому образованию. Выделены основные методологические подходы к интерпретации понятий «цифровая грамотность» и «цифровая беглость». Подчеркивается важность метакогнитивных способностей преподавателя, необходимых для развития цифровых навыков. Осмысление понятий цифровой грамотности и беглости играет важную роль в процессе подготовки студентов к безопасному и эффективному получению, обработке, пониманию, интеграции, передаче, оценке и генерированию информации с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая беглость, цифровизация, терминологическая неопределенность, преподаватели профессионального образования

Для цитирования: Полякова А. И. Цифровая грамотность и цифровая беглость: терминологические особенности в контексте современного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 91–101. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-91-101>.

Original article

DIGITAL LITERACY AND DIGITAL FLUENCY: TERMINOLOGICAL FEATURES IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Antonina I. Polyakova

graduate student

*Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute Kemerovo State University,
Novokuznetsk, Russia*

pol16@mail.ru,

<https://orcid.org/0009-0000-9787-1766>

© Полякова А. И., 2024

INSIGHT. 2024. № 3 (19)

91

Abstract. The significance of developing digital competence of a modern teacher in the context of rapid transition to digital learning. The main methodological approaches to the meaning of terms of “digital literacy” and “digital fluency” are defined. The importance of teacher’s metacognitive abilities needed to develop digital skills is highlighted. Studying the concepts of digital literacy and fluency plays an important role in the process of preparing students to obtain information safely and effectively, process, understand, integrate, transfer, evaluate and generate it using digital technologies.

Keywords: digital literacy, digital fluency, digitization, terminological uncertainty, vocational teachers

For citation: Polyakova A. I. Digital Literacy and Digital Fluency: Terminological Features in the Context of Modern Education // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 91–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-91-101>.

Введение и постановка проблемы. Исследования содержательной части цифровых знаний у преподавателей при стремительном развитии информационных технологий в современном мире приобретают важное значение. Педагогам необходимо постоянно повышать свою компетентность в области цифровых технологий, успешно интегрировать их в образовательный процесс и передавать знания студентам. Понятия «цифровая грамотность» и «цифровая беглость» в настоящее время активно используются в научной и образовательной сферах, однако до сих пор их четкое определение и разграничение вызывает трудности. Ученые отмечают, что данные понятия необходимо рассматривать не с позиции конкурентного сопоставления, а с точки зрения развивающихся знаний и навыков [1].

Исследования в области цифровых навыков преподавателей особенно актуальны из-за необходимости постоянного обновления их компетенций, в том числе в сфере цифровых технологий. Понимание и различение понятий «цифровая грамотность» и «цифровая беглость» помогут повысить эффективность учебных процессов и общее качество цифрового образования педагогов (формальное, неформальное и информальное обучение).

Цель исследования – выделение основных методологических подходов в интерпретации рассматриваемых понятий в отечественной и зарубежной литературе.

Определение категориального аппарата представляет собой значимый аспект анализа в исследованиях по цифровой грамотности пре-

подавателей профессионального образования [2]. В качестве *исследовательских вопросов* ставятся следующие:

- 1) Какие существуют методологические подходы в интерпретации понятий «цифровая грамотность» и «цифровая беглость»?
- 2) Как выстроена связь между цифровой грамотностью и беглостью в научной литературе?
- 3) Каково их влияние на качество цифрового образования преподавателей?

В литературе, как отечественной, так и зарубежной, широко используются понятия, описывающие различные компетенции, связанные с цифровыми технологиями [3]. Разнообразные термины в области цифровой педагогики перекликаются между собой, охватывая широкий спектр навыков – от основ применения информационно-коммуникационных технологий до развития критического мышления, этики и творческого потенциала (рис. 1).

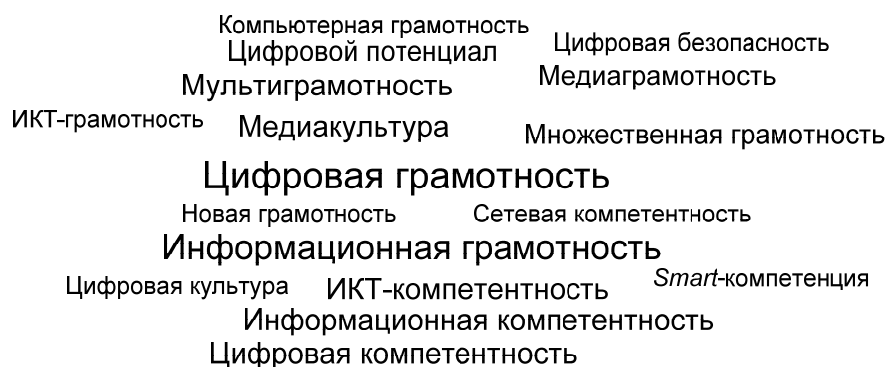


Рис. 1. Понятия цифровой педагогики

Отсутствие последовательной концептуальной основы цифровой грамотности и организации ее развития у человека XXI в. можно объяснить быстрым развитием цифровых технологий, процесс классификации во многом обусловлен социальными и политическими изменениями [1]. Данное явление можно охарактеризовать как «запутанный клубок компетенций» [3, р. 32], который, несмотря на неопределенность некоторых понятий, способствует универсальности для адаптации и междисциплинарного сотрудничества.

Цифровая грамотность: ключевые аспекты и практическое применение. Для анализа дефиниции «цифровая грамотность» необходимо рассмотреть понятия «грамотность» и «цифровизация». Грамотность – это «овладение базовыми знаниями и навыками, такими как чтение, письмо и арифметика, являющимися основой развития личности, показателем качества обучения и предпосылкой для непрерывного образования» [4, с. 42]. Вследствие совершенствования цифровых и аудиовизуальных средств коммуникации данное понятие расширилось: «новая грамотность» – умение понимать, применять и создавать мультимодальные тексты. Цифровая грамотность в XXI в. становится неотъемлемым навыком современного человека, объединяет базовые умения – «работа с цифровыми носителями, обработка информации, использование социальных сетей и компьютерные навыки» [5, с. 2], ее называют «четвертой грамотностью» [6, с. 160], она включает все знания, умения и способности, необходимые для эффективного функционирования в цифровом пространстве.

Появление понятия «цифровизация» стало результатом третьей революции в образовании, связанной с распространением Интернета и преобразованием информации в цифровую форму. Цифровизация внесла существенные изменения в структуру обучения, что нашло отражение в методике преподавания (учебная информация в аудиовизуальном формате). Большое разнообразие контента и доступной информации приводит к изменению роли педагога (подбор и оценка учебного материала, соответствие требованиям к информационно-коммуникационным технологиям). Цифровизация определяется как процесс «оцифровки информационных ресурсов и автоматизации информационного пространства», в сфере образования данный процесс характеризуется развитием новых компетенций у преподавателей [7].

Впервые в научный дискурс понятие «цифровая грамотность» было введено Р. Gilster [8]. В его понимании развитие цифровой грамотности на метауровне подразумевает осмысление и освоение цифровых знаний, а не просто нажатие клавиши [9].

Эпоха Web 2.0 делает акцент на контенте, создаваемом пользователями [3], этот период связан с развитием сетевого познания – феномена, характеризующегося высоким уровнем информационного и коммуникационного взаимодействия [6]. По словам Р. Gilster, цифровая

грамотность дает возможность создать архив информации, развивать разборчивое мышление при взаимодействии с источниками информации, использовать социальные сети и обладать способностью распространять информацию [8].

Y. Eshet выделил набор критериев оценки цифровой грамотности, включающий технические, когнитивные и социологические компетенции. Кроме того, исследователь включил в нее следующие навыки [10]:

- фотовизуальные (в том числе интерпретация графических инструкций);
- навыки репродукции информации (использование цифровых технологий для создания новых материалов на основе уже существующих);
- навигационные (ориентация в гипертекстовой среде и поиск необходимой информации);
- информационные (умение оценивать достоверность и качество получаемой онлайн-информации);
- социально-экономические (знание правил поведения в цифровом пространстве и умение их применять при онлайн-взаимодействии).

Y. Eshet установил аналогию между информационной грамотностью и необходимостью владеть навыками, позволяющими ориентироваться в цифровой среде. По его мнению, цифровая грамотность подразумевает наличие комплекса умений и приемов, которыми пользователи и обучающиеся оперируют в онлайн-пространстве для эффективного взаимодействия с цифровыми технологиями [10].

От цифровой грамотности к цифровой беглости. По мнению С. Lankshear и М. Knobel, изучать цифровую грамотность необходимо с двух позиций. С одной стороны, рассматривать концептуальные определения понятия «идеальная цифровая грамотность». С другой стороны, исследовать стандартизированные дефиниции понятия (совокупность определенных умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с цифровыми технологиями) [11]. Выделим основные подходы к определению цифровой грамотности, сложившиеся за последние годы в зарубежной научной литературе (рис. 2).

Как компонент концептуального подхода понятие «цифровая грамотность» понимается как расширение традиционной способности

«читать и писать», включающее осознание информации, представленной в различных мультимедийных форматах. Цифровая грамотность предполагает техническое мастерство, использование цифровых инструментов, инновационное изменение и оценку контента со стороны пользователя. Это развивающееся понятие, выражающее взаимосвязь между новыми инструментами и новыми способами мышления [11]. По мнению R. Hobbs и J. Coiro, цифровая грамотность отражает текущие преобразования в информационных и коммуникационных технологиях и является неотъемлемой частью повседневной жизни [12].



Рис. 2. Подходы к определению понятий цифровой среды

Стандартизированный подход к понятию «цифровая грамотность» основан на выявлении четко определенных навыков и поддающихся проверке знаний в области использования цифровых ресурсов. Эта методология основана на рекомендациях ЮНЕСКО, согласно которым выделяются следующие знания и навыки: понимание безопасного доступа, управление, интеграция, передача, оценка и создание информации с использованием цифровых технологий [13].

Целесообразно в современных реалиях выделить третий подход: скорость принятия решений и степень осведомленности при осуществлении действий в цифровой сфере как характеристики цифровой беглости. В этом контексте владение цифровыми технологиями характеризуется как «бессознательная компетентность», человек инстинктивно реализует тот или иной навык без сознательных размышлений. По словам N. Watts, «владение цифровыми технологиями может стать возможным только после упорной практики, когда знания и навыки настолько глубоко укореняются, что проявляются неявно» [14].

J. Bartlett и C. Miller утверждают, что в сфере цифровой грамотности и владения цифровыми технологиями существует неотъемлемая взаимосвязь между компетенциями, необходимыми для решения проблемы разумного использования онлайн-информации, что предполагает объединение традиционных навыков критического мышления с техническими знаниями с целью содействия развитию профессиональных способностей [15].

Кроме того, взаимосвязь между этими конкретными категориями становится все более очевидной. В частности, развитие навыков владения цифровыми технологиями играет важную роль в профессиональной деятельности преподавателя: в оценке результатов обучения и создании эффективных учебных мероприятий с использованием технологий [14].

Зарубежные исследователи все чаще заменяют концепцию цифровой грамотности понятием «цифровая беглость». Этот «сдвиг» открывает новые возможности для развития цифровых медиа с помощью электронных средств выражения мнений [16]. Цифровую беглость рассматривают как компетенцию, необходимую для освоения современных визуальных практик, приобретения или демонстрации знаний с помощью цифровых инструментов.

D. Belshaw утверждает, что цифровая грамотность направлена на развитие фундаментальных цифровых компетенций, а владение цифровыми технологиями выходит за рамки этого и концентрируется на метакогнитивных способностях, необходимых для передачи цифровых навыков с одной технологической платформы на другую и принятия обоснованных решений относительно их использования [17]. C. Briggs

и К. Makise считают, что «владение цифровыми технологиями» предполагает понимание того, *когда* и *зачем* использовать цифровой ресурс, а цифровая грамотность – того, *какие* инструменты использовать и *как* [18].

Для определения ключевых элементов понятий «цифровая грамотность» и «цифровая беглость» нами была разработана таблица.

Сравнительная характеристика понятий «цифровая грамотность» и «цифровая беглость»

Критерий сравнения	Цифровая грамотность	Цифровая беглость
1	2	3
Уровень владения	Базовый функциональный уровень: уверенное пользование компьютером, Интернетом, электронной почтой, текстовыми процессорами и другими программами	Продвинутый уровень: владение за рамками базовых навыков, в том числе способность мыслить (разработка цифровых решений)
Сфера применения	Отдельные задачи	Комплексное решение задач
Характер навыков	Отдельные навыки: способность понимать и использовать информацию из различных источников (компьютеры)	Интегрированный набор навыков: более широкий спектр навыков и возможностей, необходимых для активного и критического взаимодействия с цифровой технологией
Способ обучения	Самостоятельное освоение	Систематическое обучение (формальное, неформальное и информальное)
Уровень осознания	Сознательное использование	Бессознательное владение
Скорость действий	Спокойно	Оперативно
Глубина знаний	Поверхностные знания	Глубокие знания

Окончание таблицы

1	2	3
Цель развития	Функционирование в цифровом мире	Эффективное использование цифровых инструментов
Обобщенное понятие	Цифровая грамотность – набор компетенций и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий, поиска, оценки, хранения, создания, представления и обмена информацией, а также для безопасного и грамотного участия в цифровом обществе	Цифровая беглость – более высокий уровень владения цифровыми технологиями по сравнению с цифровой грамотностью, подразумевает не только умение пользоваться цифровыми инструментами, но и способность их творчески применять для решения задач, моделирования процессов, создания новых цифровых объектов и форматов представления информации, предполагает наличие навыков программирования, работы с большими данными, использования передовых цифровых инструментов

Подводя итог, мы можем заключить, что цифровая грамотность и цифровая беглость представляют собой два уровня компетенций в цифровой среде. Цифровая грамотность ориентирована на уверенное использование основных цифровых инструментов для выполнения поставленных задач, цифровая беглость предполагает более высокий уровень развития цифровых навыков, таких как разработка цифровых решений и креативное применение цифровых инструментов.

Для преподавателя профессионального образования важно осознавать разницу между данными понятиями, это поможет оптимизировать образовательный процесс и подготовить студентов к современным требованиям рынка труда.

Заключение. В эпоху стремительной трансформации особенно актуальны вопросы терминологической стандартизации понятий цифрового образования (сравнительный анализ различных определений, изучение их эволюции в контексте цифровой эпохи, практическое применение в образовательном процессе).

Цифровая компетентность преподавателя проявляется в способности эффективно работать с цифровыми ресурсами, критически оценивать информацию и быстро находить необходимые данные. Цифровая грамотность – это необходимые базовые навыки специалиста, цифровая беглость расширяет их круг, в который входят метакогнитивные способности для эффективного использования цифровых технологий в решении профессиональных задач. Представленные в исследовании определения ученых подчеркивают важность понимания не только того, как использовать цифровые инструменты, но и когда и почему это делать.

Осмысление понятий цифровой грамотности и беглости играет важную роль в развитии цифрового образования и повышении качества подготовки преподавателей к современным вызовам цифровой образовательной среды.

Список источников

1. Полякова А. И. Анализ эволюции понятия «цифровая грамотность» в зарубежной педагогической науке: исследование методологических подходов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (301). С. 20–26. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2023_4_20.
2. Колыхматов В. И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 8 (186). С. 156–160. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p156-160>.
3. Law P. Y. Teacher professional development of digital competence. Tampere: Tampere University, 2021. 120 p. URL: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/130693>.
4. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. язык, 1999. Т. 1: А–Й. 702 с.
5. Karpati A. Digital literacy in education. URL: <https://iite.unesco.org/publications/3214688/>.
6. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 155–161. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.79.44.020>.
7. Москалюк В. С. Понятие и сущность цифровизации системы образования // Наука и образование сегодня. 2019. № 10 (45). С. 15–18.
8. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley, 1997. 276 p.

9. Сорокина Е. А. Историографический анализ проблемы формирования цифровой финансовой грамотности студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 100–104. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-100-104>.

10. Eshet Y. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 2004. Vol. 13, iss. 1. P. 93–106. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>.

11. Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices (Cover plus Introduction) / ed. C. Lankshear, M. Knobel. New York: Peter Lang Publishing, 2008. 321 p.

12. Hobbs R., Coiro J. Design features of a professional development program in digital literacy // Journal of Adolescent and Adult Literacy. 2018. Vol. 62 (1). P. 401–409. <https://doi.org/10.1002/jaal.907>.

13. Law N., Woo D. J., Wong G. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018. URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>.

14. Watts N. Developing Digital Fluency in Higher Education: a study in the acquisition of digital capability by academics in Irish higher education settings. Dublin: University College Dublin, 2018. URL: <https://researchrepository.ucd.ie/server/api/core/bitstreams/ebbedf2e-c762-49be-b30a-892ecda9f08b/content>.

15. Bartlett J., Miller C. Truth, lies and the internet: A report into young people's digital Fluency. London: Demos, 2011. 59 p.

16. Hsi S. Conceptualizing Learning from the Everyday Activities of Digital Kids // International Journal of Science Education. 2007. Vol. 29, iss. 12. P. 1509–1529. <https://doi.org/10.1080/09500690701494076>.

17. Belshaw D. The essential elements of digital literacies. URL: <https://doughbelshaw.com/essential-elements-book>.

18. Briggs C., Makice K. Digital Fluency: Building Success in the Digital Age. New York: Digital Fluency, 2012. 138 p. <https://doi.org/10.1.1.460.3855&rep=rep1&type=pdf>.

Статья поступила в редакцию 21.02.2024; одобрена после рецензирования 21.03.2024; принята к публикации 29.04.2024.

The article was submitted 21.02.2024; approved after reviewing 21.03.2024; accepted for publication 29.04.2024.

Научная статья

УДК 378.147.21:004.946

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-102-116

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СВЯЗИ С ПРИМЕНЕНИЕМ VR-ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕМ АГРАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Никита Олегович Рачеев

*старший преподаватель,
заведующий научной лабораторией педагогических инноваций
Вятский государственный агротехнологический университет,
Киров, Россия*

аспирант

*Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева,
Москва, Россия*

niks705@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-5975-6214>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена потребностью научно-педагогического сообщества в обосновании средств реализации педагогических задач в ходе своей профессионально-педагогической и методической деятельности. Виртуальная реальность как феномен все больше сближается с действительностью и, обладая высоким дидактическим потенциалом, не может быть проигнорирована системой профессионального образования. В перспективе системное внедрение в педагогический инструментарий преподавателя аграрного вуза VR-технологии позволит на научно-методическом и практическом уровнях пополнить систему функционального обеспечения опережающей подготовки кадров. *Объектом исследования* выступает комплекс педагогических задач, возникающий перед преподавателем аграрного вуза при осуществлении своей профессионально-педагогической деятельности на *предмет* трансформации содержания этих задач в связи с потенциальным применением технологии виртуальной реальности в ходе реализации программ высшего аграрного образования. *Цель исследования* – охарактеризовать потенциальные результаты трансформации содержания педагогических задач преподавателя в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании. Результаты исследования имеют высокую *практическую значимость* для представителей профессорско-преподавательского состава университетов, задействованных в реализации программ высшего аграрного образования, которые уже столкнулись с дидактическими проблемами внедрения VR-технологии в образовательный процесс или только планируют его. *Результаты* потенциальной трансформации содержания педагогических задач преподавателя в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании могут быть охарактеризованы как полиструктурные, пер-

спективно изменяющие содержание мотивационного, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов педагогической задачи, что *подтверждает выдвинутую гипотезу*, определяющую константность позиции целевого компонента. Применение VR-технологии, раскрывающее новые горизонты возможностей для системы высшего аграрного образования, кардинально трансформирует содержание педагогических задач. Это будет требовать от преподавателя аграрного вуза высокой цифровой компетентности и опережающих навыков проектирования образовательного процесса, что отразится на отдельно взятых педагогических ситуациях, примеры моделей которых описаны в настоящей статье.

Ключевые слова: педагогическая задача, высшее аграрное образование, агрообразование, профессиональное образование, виртуальная реальность, VR-технология, технология виртуальной реальности, цифровая трансформация образования

Благодарности. Автор выражает особую благодарность заведующему кафедрой педагогики и психологии профессионального образования РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, доктору педагогических наук, профессору П. Ф. Кубрушко, а также доценту одноименной кафедры, кандидату педагогических наук Л. И. Назаровой за советы и наставления в организации и проведении научных изысканий.

Научному руководителю доктору педагогических наук, доценту, ректору Вятского государственного агротехнологического университета Е. С. Симбирских за чуткое научное руководство и помощь в проектировании исследования.

Автор признателен доктору педагогических наук, профессору, ректору Московского городского педагогического университета И. М. Реморенко за создание условий для открытой дискуссии о проблемах и перспективах применения иммерсивных технологий в образовании и идею для подготовки статьи, обозначенную в проблемном поле работы семинара «Технологии виртуальной и дополненной реальности в сфере образования: опыт и перспективы использования» (Москва, 12 марта 2024, МГПУ).

Для цитирования: Рачеев Н. О. Трансформация содержания педагогических задач в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 102–116. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-102-116>.

Original article

TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL TASKS IN CONNECTION WITH THE USE OF VR TECHNOLOGY IN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION

Nikita O. Racheev

Senior lecturer, Head of the Scientific Laboratory of Pedagogical Innovations

*Vyatka State Agrotechnological University,
Kirov, Russia*

graduate student

*Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

niks705@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0001-5975-6214>

Abstract. The relevance of the research is due to the need of the scientific and pedagogical community to substantiate the means of implementing pedagogical tasks during professional, pedagogical and methodological activities. Virtual reality as a phenomenon is increasingly approaching reality and, having a high didactic potential, cannot be ignored by the vocational education system. Systematic introduction of VR technology into the pedagogical tools of an agricultural university teacher can complement the system of functional support for advanced training at the scientific, methodological and practical levels. The object of the research is a set of pedagogical tasks, that arise for a teacher at an agricultural university during professional and pedagogical activities, with respect to the transformation of the content of these tasks due to the potential use of virtual reality technology in the implementation of higher agricultural education programs. The purpose of the study is to characterize the potential results of the transformation of the content of pedagogical tasks of a teacher in connection with the use of VR technology in higher agricultural education. The results of the study are of high practical importance for representatives of the teaching staff of universities involved in the implementation of higher agricultural education programs, who have already faced didactic problems of introducing VR technologies into the educational process or are just planning it. The results of a possible change of the content of pedagogical tasks of a teacher in connection with the use of VR technology in higher agricultural education can be characterized as polystructural, prospectively changing the content of motivational, meaningful, operational and activity-based, evaluative and efficiency-based components of a pedagogical task, which confirms the hypothesis put forward, determining the constancy of the position of the target component. The use of VR technology, which broadens the horizons of opportunities for the system of higher agricultural education, radically transforms the content of pedagogical tasks. It will require an agricultural university teacher to have high digital competence and advanced skills in designing the educational process, which will influence individual pedagogical situations, examples of models of which are described in the article.

Keywords: pedagogical task, higher agricultural education, agricultural education, vocational education, virtual reality, VR technology, virtual reality technology, digital transformation of education

Acknowledgements. The author expresses special gratitude to P. F. Kubrushko, the Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the RSAU – MTAA, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, and to L. I. Nazarova, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Candidate of Pedagogical Sciences, for advice and guidance in organizing and conducting scientific research.

To the scientific supervisor, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Rector of Vyatka State Agrotechnological University E. S. Simbirskikh for diligent scientific guidance and support in the design of the study.

The author is grateful to I. M. Remorenko, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Rector of Moscow City University, for creating conditions for open discussions about the problems and prospects of using immersive technologies in education and the idea for preparing an article outlined in the problematic field of the seminar “Virtual and augmented reality technologies in education: experience and prospects of use” (Moscow, March 12, 2024, Moscow City University).

For citation: Racheev N. O. Transformation of the content of pedagogical tasks in connection with the use of VR technology in higher agricultural education // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 102–116. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-102-116>.

Введение. Неизбежное прогрессивное развитие общества, науки и техники, достигающее к рубежу первой четверти XXI в., своего рода, цифрового апогея, стремительно воплощает в жизнь социокультурно-экономическую концепцию «Общество 5.0» [1], положения которой предвещают интенсификацию сближения виртуальной реальности и окружающей действительности. Исходя из этой позиции преподаватели могут и, вероятно, должны учитывать в своей профессионально-педагогической деятельности необходимость проектирования и педагогического моделирования виртуальной образовательной среды. В перспективе системное внедрение в педагогический инструментарий преподавателя аграрного вуза VR-технологии позволяет на научно-методическом и практическом уровнях пополнить систему функционального обеспечения опережающей подготовки кадров [2, с. 88]. Эти перспективы в настоящее время сопряжены с множеством нерешенных проблем, обобщить которые можно в вопросе «Как эффективно использовать технологию виртуальной реальности в аграрном вузе?». Ступенчатому разрешению проблемы на уровне профессорско-преподавательского состава, по нашему мнению, может первоначально способствовать анализ трансформации содержания педагогических задач, обусловленный применением преподавателями VR-технологии в высшем аграрном образовании.

Цель исследования – охарактеризовать потенциальные результаты трансформации содержания педагогических задач преподавателя в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании. Достижению цели способствовало пошаговое решение следующих задач:

1. Разработать модели потенциальных педагогических ситуаций на материалах реального образовательного процесса аграрного вуза.
2. Проанализировать изменения в содержании отдельных структурных элементов педагогических задач на примере разработанных моделей.

Сформулированная тема, а также продиктованное целью и задачами содержание статьи актуальны, поскольку результаты исследования могут представлять интерес для широкой аудитории читателей, среди которых исследователи системы профессионального образования и высшего аграрного образования, представители научных школ по информатизации, цифровизации, цифровой трансформации образования, дидактике «цифровой эпохи», эксперты VR-индустрии и разра-

ботчики программного обеспечения. Таким образом, в научно-методическом аспекте *актуальность* исследования обусловлена потребностью научно-педагогического сообщества в обосновании средств реализации педагогических задач в ходе своей профессионально-педагогической и методической деятельности.

По мнению автора, однозначна *практическая значимость* результатов для представителей профессорско-преподавательского состава университетов, задействованных в реализации программ высшего аграрного образования, которые уже столкнулись с дидактическими проблемами внедрения VR-технологии в образовательный процесс или только планируют его.

Материалы и методы. *Объектом* исследования данной работы выступает комплекс педагогических задач, возникающий перед преподавателем аграрного вуза при осуществлении своей профессионально-педагогической деятельности на *предмет* трансформации содержания этих задач в связи с потенциальным применением технологии виртуальной реальности в ходе реализации программ высшего аграрного образования.

Обозначенные задачи, по мнению автора, наиболее точно способны раскрыть практическую составляющую деятельности преподавателя аграрного вуза в тесной взаимосвязи понятий «педагогическая задача» и «педагогическая ситуация». Под педагогической задачей в настоящем исследовании авторы понимают осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности образовательного процесса.

Исследование выполнено на платформе Вятского государственного агротехнологического университета с применением основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) и рабочими программами дисциплин, отнесенных к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 35.00.00¹ и 36.00.00² на примере подготовки:

- бакалавров по направлению 35.03.04 Агрономия.
- специалистов по специальности 36.05.01 Ветеринария.

¹ 35.03.04 Агрономия (направление подготовки). Квалификация – бакалавр / ОПОП ВО ФГБОУ ВО Вятский государственный агротехнологический университет. 2024. 44 с.

² 36.05.01 Ветеринария (специальность). Квалификация – ветеринарный врач / ОПОП ВО ФГБОУ ВО Вятский государственный агротехнологический университет. 2024. 45 с.

В интересах постановки *гипотезы* автор полагает, что на текущем этапе развития общества, науки и техники трансформация содержания педагогических задач, связанная с применением в ходе образовательного процесса технологии виртуальной реальности, будет носить полиструктурный характер, который найдет отражение, по меньшей мере, в следующих четырех компонентах педагогических задач (из которых автор осознанно вычеркивает целевой):

- 1) мотивационный;
- 2) содержательный;
- 3) операционно-деятельностный;
- 4) оценочно-результативный.

Обзор литературы. Так группа исследователей Шаньдунского агроинженерного университета (Цзинань, Китай) отмечают значимость компьютерного 3D-моделирования виртуальных сцен с использованием технологии виртуальной реальности и в своих публикациях уделяют внимание визуальной компоненте виртуальных образовательных сред, что позволяет, по мнению авторов, «обеспечить функции углубленного изучения, а также значительно повысить визуальный опыт и эффективность приобретения знаний» [3]. Представители Тяньцзиньского технологического университета (Тяньцзинь, Китай) акцентируют внимание на необходимости принципиальных схем сочетания технологии виртуальной реальности [4]. В них отражается специфика сочетаний виртуальной реальности с отдельно взятыми педагогическими детерминантами реализации профессионального обучения. Среди них на примере физического воспитания авторы выделяют сочетание VR-технологии со следующими категориями: учебный материал, уровень теоретических знаний, уровень изучения символов движений двигательных навыков, уровень изучения логики движений двигательных навыков, а также сочетание прикладной значимости двигательных навыков. Результаты исследований ученых Наньянского технологического университета (Сингапур), построенные на обобщении материалов применения VR-технологии в медицинском образовании, декларируют о крайне низком уровне внимания к определению концептуальных границ и теоретических обоснований при проектировании виртуальной образовательной среды [5]. Вышеупомянутые положения зафиксированы

в основном содержании 2,6 % публикаций из 114 тематических научных статей. Это обнажает проблемы недостаточности проектирования условий и средств реализации образовательных программ с применением VR-технологии, которые включают в себя организационно-педагогические, организационно-методические, нормативно-правовые, кадровые, финансовые и материально-технические [6, с. 297].

Представленные аналитические выдержки, несмотря на свою краткость, позволяют судить о разнообразии подходов к педагогическим задачам в условиях применения VR-технологии в профессиональном образовании.

Российское научно-педагогическое сообщество неустанно осваивает новейшие цифровые технологии, внедряя их в образовательный процесс высшей школы с целью его усовершенствования, используя в качестве инструмента или объекта изучения в своих исследованиях. Профессиональное образование, и высшее образование в частности, не остается в стороне, и цифровые технологии, такие как виртуальная реальность, все чаще становятся центром внимания университетских пресс-релизов или прецедентов крайне перспективного, но пока несистемного внедрения. При этом по-прежнему внедрение VR как инновационной цифровой педагогической технологии сопровождается рядом объективных методико-теоретических пробелов. Этот факт согласовывается с общемировой практикой, где применение VR-технологии носит, скорее, несистемный характер.

Несмотря на очевидно высокий дидактический потенциал этой технологии большинство аграрных вузов по-прежнему не прибегают к ее системному применению. Возможно, это объясняется убежденностью некоторых исследователей в наличии тех положительных эффектов, сущность которых неоспорима и мыслима только лишь в классическом академическом исполнении, ввиду технической ограниченности информационно-коммуникационных технологий. Так, С. И. Максимов отмечает высокий уровень социальной интерактивности классических занятий в учебной группе за счет интенсивной и непосредственной коммуникации, недостижимой в настоящее время средствами информационно-коммуникационных технологий [7, с. 95].

Это раскрывает горизонт для дальнейших исследований в области кооперации, невербальной коммуникации и речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса в виртуальной образовательной среде, хотя теоретико-методологические основания коллективного обучения начинаются формулироваться еще в конце XX в. [8]. Более того, уже к началу XXI в. формулируются первые концепции обучения в виртуальной среде на примере военной подготовки армии США, в которых особое внимание уделяется помимо индивидуального, коллективному обучению в реальной и виртуальной средах [9, с. 5–7].

Результаты и обсуждение. Образование как социальный институт по праву обладает достаточно строгой структурой, изменение которой на самых различных уровнях возможно лишь ввиду наличия достаточной теоретико-методологической основы. Так и структура педагогических задач во многом остается неизменной, при том, что наполнение этой структуры меняется с большей скоростью. На наивысшем уровне это обуславливается особенностями социокультурного развития общества, развитием представлений человечества о текущей научной картине мира, геополитической обстановкой и другими глобальными трендами. На уровне отдельно взятого субъекта образовательного процесса содержание педагогических задач тоже способно трансформироваться под влиянием ряда факторов, часть которых может исходить от лица обучающегося, нескольких обучающихся как членов конкретной формальной или неформальной социальной группы, а также от поколения обучающихся в целом, учитывая особенности взаимодействия с ними. Большая же доля влияния на фактическую трансформацию содержания педагогических задач, по нашему мнению, отдается самому преподавателю высшей школы, как взятому в отдельности, так и всему составу учебного подразделения различного уровня (кафедры, факультета, института). Их характер и масштаб может быть расширен вплоть до дискретных научно-педагогических сообществ, объединенных каким-то основанием, в случае настоящей статьи – в сообщество преподавателей аграрных вузов.

Для последней из названных групп модели потенциальных педагогических ситуаций на материалах реального образовательного процесса аграрного вуза могут выступить основой для осмысления и пер-

сонификации его результатов. Их формальные характеристики исчерпывающе раскрываются в таблице.

Формальные характеристики моделей
потенциальных педагогических ситуаций

Направление подготовки или специальность обучающихся	35.03.04 Агрономия	36.05.01 Ветеринария
Форма освоения образовательной программы	Очная	Заочная
Курс	1-й	1-й
Учебная дисциплина	«Введение в профессиональную деятельность»	«Анатомия животных»
Тема занятия (подраздела)	Севооборот как основа земледелия	Топография артерий головы, туловища и конечностей
Цель занятия	Сформировать базовую систему понятий в севообороте и представление о движении его звеньев	Создать условия для освоения топографических закономерностей, особенностей артерий и их отношений в системе органов и тканей сельскохозяйственных животных
Форма организации учебного процесса	Лабораторная работа	Самостоятельная (неконтактная) работа
Длительность, акад. ч	2	6
Количество человек в учебной группе	10	12
Условное обозначение	А	В

Педагогические ситуации А и В как в классическом изложении, так и с применением VR-технологии предполагают использование техник визуализации различной степени интенсивности. Это методологически оправдано принципом наглядности обучения Я. А. Коменского [10], трудами К. Д. Ушинского, В. П. Бехтерева, а также подтверждается современными исследованиями XX–XXI вв., среди которых

работы Н. И. Васильевой, Л. Грегори, А. В. Гриншкуна, О. Г. Сороки, Л. А. Шуниной и др.

Рассмотрим подробнее изменения педагогических задач на примере разработанных моделей, ставших результатом трансформации их содержания в связи с применением VR-технологии в разрезе каждого из обозначенных в гипотезе компонентов.

Авторы настаивают на константной позиции целевого компонента педагогической задачи, несмотря на применение VR-технологии в педагогических ситуациях А и В, предполагая, что технология лишь дополняет образовательный процесс, а не переводит его на постоянную основу в виртуальную образовательную среду. В связи с этим аппаратно-программный комплекс виртуальной реальности выступает лишь частью цифровой образовательной среды аграрного вуза. Цели занятия не могут быть изменены ввиду применения иных технологий, поскольку любая из них должна способствовать ее достижению с той или иной степенью эффективности. Тем не менее, технология виртуальной реальности способна содержательно дополнить понятие «условия», равно как и организационно-педагогические условия из цели задачи В, подразумевая дополнительный и, вероятнее всего, вариативный способ освоения обучающимися необходимого материала, например, в условиях VR-лаборатории в часы самостоятельной работы [11, с. 79] или применения их в сочетанном действии с другими иммерсивно-агентными педагогическими технологиями [12]. В этом случае перечень условий, в том числе обозначаемый в рабочей программе дисциплины «Анатомия животных», может пополняться специализированным программным обеспечением в виде VR-приложений, например, VR-атлас сельскохозяйственных животных, а также материально-техническим обеспечением в виде шлема(-ов) виртуальной реальности, иным вспомогательным оборудованием.

Трансформация содержания мотивационного компонента педагогической задачи, по нашему мнению, в ситуации А заключается в интенсификации формирования системы понятий о севообороте путем взаимодействия с объектами, являющимися носителями этих понятий. Преподаватель способен акцентировать внимание на ускоренное формирование представлений при помощи режима обзора полей по типу «flat lay» (вид сверху) и управления хронометражем. Главным изме-

нением содержания мотивационного компонента педагогической ситуации В является, на наш взгляд, возможность объемного соотнесения изучаемых артерий между собой и другими органами (тканями) животного, что невозможно в том же качестве в иных условиях, даже с применением мультимедиа.

Кроме прочего в обеих педагогических ситуациях значимыми компонентами трансформированного содержания мотивации обучающихся выступают:

- возможность взаимодействия с новейшими цифровыми педагогическими технологиями в принципе, что раскрывает их особенности не только в качестве средства обучения, но и в качестве объекта изучения, удовлетворяя познавательный интерес обучающихся;
- перспектива обладания персонализированным иммерсивным опытом;
- активная субъектная позиция с повышенной степенью агентности (в случае применения VR-приложений типа «тренажер», «симулятор», позволяющий взаимодействовать с объектами виртуальных сцен).

Трансформация содержательного компонента педагогической задачи в обеих ситуациях предполагает анализ распределения содержания обучения в виртуальной и реальной образовательной среде. Результатом трансформации в общем виде становится необходимость поиска возможностей бесшовного применения классических технологий и VR-технологии, содержание которых должно быть согласовано и взаимообусловлено. Базовые системы понятий, усвоенные в ходе интерактивной беседы (в ситуации А) или в ходе изучения основной и дополнительной литературы (в ситуации В) могут быть дополнены VR-демонстрацией (с погружением одного обучающегося при учебной группе с комментариями преподавателя) или индивидуальным посещением VR-лаборатории соответственно. Содержательный компонент педагогической задачи А может заключаться в достижении договоренностей с представителями работодателей, реального сектора АПК, для разработки VR-приложений по спроектированному техническому заданию с предложенной методикой применения потенциального программного обеспечения. В случае привлечения работодателей из своего региона становится возможным достижение воспитательных задач образо-

вательного процесса через профессиональную навигацию обучающихся на моделях реальных севооборотов конкретного предприятия АПК. Содержательный компонент педагогической задачи В может заключаться в поиске существующих VR-приложений и анализе их соответствия требованиям реализации ОПОП ВО и рабочей программе дисциплины, поиске банка заданий для самостоятельной работы, отборе, апробации и регулировании содержания этих заданий.

Трансформация операционно-деятельностного содержательного компонента педагогической задачи в обеих ситуациях предполагает проектирование перспективного иммерсивного образовательного опыта обучающихся. Становится необходимым опираться на принципы погружения Макрански-Майера [13, с. 1774–1776], которые показывают ограничения иммерсивности как единственно достаточного свойства для повышения эффективности образовательного процесса и призывают применять эффективные методы обучения в новой среде и контекстуализировать опыт иммерсивного обучения. В этом случае преподаватели аграрного вуза могут применять методики сценарного планирования, математической статистики, социальной психологии, андрагогики и профессионального образования. Больше внимание в результате трансформации содержания приходится уделять обеспечению безопасности и эргономике образовательного пространства, которое может включать проектирование:

- пространств погружения (студент-пользователь), пространств наблюдения (студент-наблюдатель), пространств контроля (преподаватель);
- практик здоровьесбережения (обеззараживание поверхностей техники, контроль самочувствия и пр.);
- витагенной компоненты с учетом профессионально-образовательного опыта обучающихся (например, учет имеющегося образования «Ветеринарный вельдшер» у обучающихся в ситуации В.);
- коммуникации в виртуальной и реальной образовательной среде, а также межсредовое педагогическое общение в условиях технических ограничений.

Вопросы трансформации содержания оценочно-результативного компонента педагогических задач в общем виде широко рассматриваются в диссертационном исследовании Б. Л. Легостаева [14]. Данная

работа может выступить фундаментом для выявления специфики трансформации данного компонента в высшем аграрном образовании и отраслевой педагогике в целом. Функции промежуточного и текущего контроля в ситуациях А и В могут частично быть переданы модулям виртуальной реальности, потенциально способным фиксировать время пребывания в симуляции, количество допущенных ошибок, время, затраченное на выполнение задачи, а в случае применения сопутствующих технологий, таких как нейросети, искусственный интеллект и ай-трекинг, оценивать выбранные тактики поведения и давать им оценку. Такие подходы к оцениванию результатов профессионального обучения согласовываются с современными позициями теории, методологии и практики профессиональной педагогики [15, с. 108] в части учета особенностей «цифрового» поколения обучающихся и создания для них благоприятных образовательных условий.

Заключение и выводы. Таким образом, потенциальные результаты трансформации содержания педагогических задач преподавателя в связи с применением VR-технологии в высшем аграрном образовании могут быть охарактеризованы как полиструктурные, перспективно изменяющие содержание мотивационного, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов педагогической задачи. При этом авторы настаивают на константной позиции целевого компонента в связи с частичным дополнением образовательного процесса, а не переносом его в виртуальные среды.

Применение VR-технологии, раскрывающее новые горизонты возможностей для системы высшего аграрного образования, кардинально трансформирует содержание педагогических задач. Это будет требовать от преподавателя аграрного вуза высокой цифровой компетентности и опережающих навыков проектирования образовательного процесса, что отразится на отдельно взятых педагогических ситуациях, примеры моделей которых описаны в настоящей статье. Внедрение VR-технологии в аграрном вузе будет способствовать освоению студентами способов специфичной предметной деятельности, что непосредственно связано с овладением практическими умениями, компетенциями, в том числе трудовыми и профессиональными.

Список источников

1. A Review on Virtual Reality and Applications for Next Generation Systems and Society 5.0 / D. Khosla [et al.] // Machine Intelligence and Data Science Applications. Singapore: Springer, 2022. P. 303–312. (Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies; vol. 132). https://doi.org/10.1007/978-981-19-2347-0_23.
2. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов / В. И. Блинов [и др.] // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 84–96. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-4>.
3. Design of Virtual Scenes for Revolutionary Education Based on VR Technology / Y. Guo [et al.] // Proceedings of the World Conference on Intelligent and 3-D Technologies (WCI3DT 2022). Singapore: Springer, 2023. P. 649–658. (Smart Innovation, Systems and Technologies; vol. 323). https://doi.org/10.1007/978-981-19-7184-6_54.
4. Fan S., Chen X. Application of VR Technology in Physical Education // International Conference on Health Big Data and Smart Sports (HBDSS). Guilin, China, 2021. P. 241–247. <https://doi.org/10.1109/HBDSS54392.2021.00054>.
5. Virtual Reality in Medical Students' Education: Scoping Review / H. Jiang [et al.] // JMIR Medical Education. 2022. Vol. 8, № 1. <https://doi.org/10.2196/34860>.
6. Профессиональная педагогика: учебник для среднего профессионального образования / В. И. Блинов [и др.]; под общ. ред. В. И. Блинова. М.: Юрайт, 2024. 691 с.
7. Максимов С. И. Цифровая трансформация высшей школы: цели, задачи, технологические и педагогические проблемы и перспективы развития // Высшая школа: проблемы и перспективы: сб. материалов 15-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 18 ноября 2021 г. Минск: Респ. ин-т высш. шк., 2021. С. 94–96.
8. Goldberg S. L., Knerr B. W. Collective Training in Virtual Environments // Virtual Reality, Training's Future? / eds. R. J. Seidel, P. R. Chatelier. Boston, MA: Springer, 1997. P. 41–51. (Defense Research Series; vol. 6). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0038-8_5.

9. Sticha P., Campbell R., Knerr C. Individual and Collective Training in Live, Virtual and Constructive Environments. Training Concepts for Virtual Environments. URL: https://www.researchgate.net/publication/235055690_Individual_and_Collective_Training_in_Live_Virtual_and_Constructive_Environments_Training_Concepts_for_Virtual_Environments.

10. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Книга по требованию, 2024. 349 с.

11. Симбирских Е. С., Рачеев Н. О. VR-лаборатория как компонент организационно-педагогических условий подготовки обучающихся в аграрном вузе // Агроинженерия. 2021. № 4 (104). С. 76–82. <https://doi.org/10.268997/2687-1149-2021-4-76-82>.

12. Рачеев Н. О., Назарова Л. И. Цифровые и нецифровые образовательные технологии в высшей школе: иммерсивность и агентность // Непрерывное образование: XXI век. 2023. № 2 (42). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8364>.

13. Makransky G., Mayer R. E. Benefits of taking a virtual field trip in immersive virtual reality: Evidence for the immersion principle in multimedia learning // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34. P. 1771–1798.

14. Легостаев Б. Л. Организация педагогического оценивания обучающихся с использованием технологий виртуальной реальности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 126 с.

15. Ронжина Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика / под науч. ред. Г. М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 138 с.

Статья поступила в редакцию 05.05.2024; одобрена после рецензирования 15.06.2024; принята к публикации 01.07.2024.

The article was submitted 05.05.2024; approved after reviewing 15.06.2024; accepted for publication 01.07.2024.

Раздел 3. ЭКОНОМИКА И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК 37.017.92/.93.034/.35

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-117-129

КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Оксана Сергеевна Батурина

*кандидат психологических наук, доцент,
начальник научного отдела*

*Бирский филиал Уфимского государственного университета,
Бирск, Россия*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*Baturina.os@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-7602-9144>*

Денис Петрович Сидоренко

аспирант

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*sidorenko.denis.p@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0008-1893-4705>*

Аннотация. Раскрыта значимость в современном российском обществе специфической области образования – духовно-нравственного просвещения как способа преодоления духовного кризиса. Выявлены его концептуальные основы, проанализированы соответствующая нормативно-правовая база и научные исследования, выделены ключевые особенности просветительской деятельности, такие как широкий охват аудитории, многообразие функций и отсутствие жестких временных рамок. Отмечено, что духовно-нравственное просвещение взаимосвязано со многими смежными понятиями, что подчеркивает его комплексный и многоаспектный характер, подчеркнута важность просветительской деятельности в контексте неформального образования. Определены и описаны функции духовно-нравственного просвещения. Внимание к духовно-просветительской деятельности в сфере образования является важным шагом к развитию духовности и культуры в современном обществе.

© Батурина О. С., Сидоренко Д. П., 2024

INSIGHT. 2024. № 3 (19)

117

Ключевые слова: просветительская работа, свойства просветительской работы, механизмы просветительской работы, духовно-нравственное просвещение, духовная социализация, функции духовно-нравственного просвещения

Для цитирования: Батурина О. С., Сидоренко Д. П. Концепция духовно-нравственного просвещения как специфической области образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 117–129. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-117-129>.

Section 3. ECONOMICS AND MANAGEMENT IN EDUCATION

Original article

THE CONCEPT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AS A SPECIFIC FIELD OF EDUCATION

Oksana S. Baturina

*Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Head of Scientific Department*

*Birsk branch of Ufa State University,
Birsk, Russia*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*Baturina.os@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0002-7602-9144>*

Denis P. Sidorenko

graduate student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*sidorenko.denis.p@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0008-1893-4705>*

Abstract. The article highlights the importance of a specific area of Russian education in modern society – spiritual and moral education as a way of overcoming the spiritual crisis. The article identifies the conceptual foundations of spiritual and moral education, analyzes the legal framework and previous studies, identifies the key features of educational activities, such as a wide audience coverage, a variety of functions and the absence of rigid time frames. It is noted that spiritual and moral education is interrelated with many related concepts, which emphasizes its complex and multidimensional nature.

The article highlights the importance of enlightening work in the context of non-formal education, identifies and describes properties and functions of spiritual and moral education. Paying attention to spiritual and enlightening activities in the field of education is an important step to developing spirituality and culture in modern society.

Keywords: enlightening work, characteristics of enlightening work, mechanisms of enlightening work, spiritual and moral education, spiritual socialization, functions of spiritual and moral education

For citation: Baturina O. S., Sidorenko D. P. The concept of spiritual and moral education as a specific field of education // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 117–129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-117-129>.

Введение и постановка проблемы. В нашей стране в условиях кризиса социально-культурной, духовной идентичности личности необходимо обеспечить преемственность поколений, защиту культурно-исторического наследия, бережное отношение к нему, сохранить нравственность, укрепить многовековые духовные традиции самобытного и в то же время многонационального и многоконфессионального народа России. В современном обществе возрастает потребность в развитии духовной сферы человека, познании духовной культуры. Несмотря на то, что в содержание общего образования внедрена «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина Российской Федерации», в начальной школе (4-е классы) преподают «Основы религиозных культур и светской этики», а в средней – «Основы духовно-нравственной культуры народов России», удовлетворить данные потребности в полной мере не представляется возможным.

С целью обеспечения материально-технических условий для духовно-просветительской деятельности в нашей стране при поддержке Федерального агентства по делам национальностей России активно создаются духовно-просветительские центры, они становятся структурными компонентами системы духовно-нравственного просвещения населения (субъекты просветительской деятельности). Однако духовно-нравственной просветительской работе как объекту педагогического анализа уделено недостаточно внимания.

Цель исследования – выявить концептуальные основы духовно-нравственного просвещения.

Исследовательские задачи:

1) провести анализ нормативно-правовых документов и работ, посвященных определению ключевых особенностей просветительской деятельности;

2) установить взаимосвязь духовно-нравственного просвещения со смежными понятиями;

3) раскрыть содержание духовно-нравственного просвещения в контексте неформального образования;

4) выявить функции духовно-нравственного просвещения.

Правовую основу духовно-нравственного просвещения в нашей стране составляют Конституция Российской Федерации, законодательство Российской Федерации, нормативные правовые акты органов исполнительной власти Российской Федерации: Указы Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»¹ от 21.07.2020 г. № 474, «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»² от 09.11.2022 г. № 809, Федеральные законы «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”»³ от 05.04.2021 г. № 85-ФЗ, «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся»⁴ от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ.

Введение понятия «просветительская деятельность» в правовое поле сферы образования (Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации») приводит к необходимости анализа соотношения данного термина с другими смежными понятиями: «социально-культурная деятельность», «обучение», «воспитание». Первичный анализ, проведенный А. В. Давыдовым, показал их схожесть и необходимость дальнейшего исследования в отношении четкого разграничения смыслового содержания [1].

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» просветительская деятельность осуществ-

¹ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728/>.

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502/>.

³ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 05.04.2021 г. № 85-ФЗ. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/46584/>.

⁴ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788/>.

ляется вне рамок образовательных программ, но по своему содержанию приравнивается к педагогической.

Материалы и методы. На первый взгляд содержание понятий «просветительская работа» и «образование» идентично, но мы отмечаем ряд отличий. Для их выявления был применен компаративный анализ (от лат. *comparatio* – соотношение, сравнение, гр. *analysis* – разложение, расчленение). За основу взяты определения понятий «просветительская деятельность» и «образование», закрепленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Результаты. Образование наряду со здоровьем и культурой есть общественно значимое благо, т. е. оно обладает общественной полезностью, используется коллективно всеми гражданами, удовлетворение образовательных потребностей одного человека не уменьшает возможности потребностей другого, образование как благо нельзя разложить на отдельные единицы.

Объектом просветительской деятельности и образования являются знания, опыт, навыки, ценностные установки и компетенции. Но если в просветительской работе они носят единичный вариативный характер, то в образовании характеризуются системностью, представляют собой определенную совокупность, их объем и сложность определены. Образование – это целенаправленный процесс, просвещение также способно удовлетворить образовательные потребности и интересы, даже более того – компенсировать недостающие человеку знания, умения. В этом случае его функции шире, охватывают большую аудиторию, просветительская деятельность не имеет временных рамок, носит продолжительный характер. Специфические особенности просвещения представлены на рис. 1.

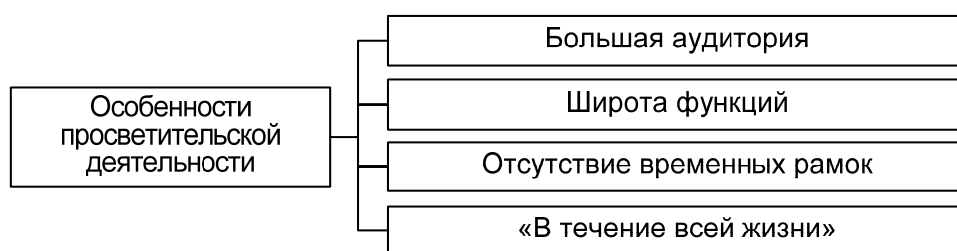


Рис. 1. Специфика просветительской деятельности

Рассмотрение духовно-нравственного просвещения в контексте неформального образования («в течение всей жизни») – категории, хорошо изученной в педагогической науке, – позволяет обозначить определенные свойства просветительской деятельности. Среди них мы выделили следующие: аксиологичность, андрагогичность, добровольность, проблемность, соборность, экстренность и др.

Просветительская деятельность осуществляется в целях удовлетворения образовательных потребностей и интересов человека, т. е. она индивидуализирована, персонализирована, востребована тогда, когда определенный индивид испытывает «жажду, голод познания». Иными словами, просвещение есть личное благо.

Значительный вклад в развитие просветительской деятельности как специфической области образования вносит российская библиотечная система, что подтверждается в работах С. И. Огородник [2], Т. В. Кузнецовой, О. Б. Ушаковой [3], Н. А. Войлоковой [4], Ю. И. Герман [5]. В настоящее время определены и изучены воспитательные результаты просвещения: установки уважения и послушания по отношению к старшим, любви к Родине, такие качества, как трудолюбие, дружелюбие, бережливость к родной природе и др.

В педагогических трудах просветительская деятельность рассматривается как одна из самых значимых видов деятельности современного специалиста. Научный интерес к ней возник еще в начале 2000-х гг. Б. Х. Урозов анализировал практическую направленность духовно-просветительской подготовки будущих учителей, просвещения школьников при обучении различным учебным дисциплинам. В Узбекистане на факультете профессионального образования Джизакского государственного педагогического института им. А. Кадырий (с 2022 г. – университет) создан духовно-просветительский центр, содержание его деятельности направлено на формирование духовно-просветительского сознания личности, мышления, взглядов и убеждений студентов (система духовных и просветительных мероприятий) [6].

В России в Пензенском казачьем институте технологий действует духовно-просветительский центр как внештатное духовно-просветительское, воспитательное и методическое подразделение по воспитанию гармонично развитой личности. Содержание его деятельности, задачи и опыт работы описаны в статье М. К. Сайфетдиновой, О. М. Назаровой, Э. С. Семинской [7].

Просветительская деятельность встраивается в воспитательные и образовательные программы всех уровней системы образования.

Анализируя план внеурочной деятельности в одной из общеобразовательных школ, О. И. Водяникова подтверждает значимость в настоящее время культурно-просветительской деятельности в работе с обучающимися. Исследовательница полагает, что просвещение в силу огромного педагогического потенциала обладает необходимыми условиями развития духовного потенциала молодых людей. Культурно-просветительская деятельность в системе образования должна осуществляться по принципу преемственности уровней образования [8]. В научном труде В. И. Поповой культурно-просветительская работа в условиях внеаудиторной деятельности высшей школы обеспечивает ценностно-смысловой аспект освоения профессии [9].

Н. Л. Бабенко, раскрывая успешный опыт внедрения курса «Культурно-просветительская деятельность» в процесс профессионального становления будущего учителя биологии и химии, отмечает перспективы исследований по практическому освоению культурно-просветительской компетенции как «важной профессиональной компетенции» в подготовке специалиста [10, с. 8].

Активное развитие просветительской деятельности в системе российского образования во многом осуществляется благодаря обществу «Знание». На сегодняшний день профессорско-преподавательский состав большинства вузов (особенно педагогической направленности) участвует в просветительских проектах данного общества. Как отмечает И. А. Попп, «основные цели Общества – популяризация науки, внедрение инноваций в просветительский процесс, информирование граждан о достижениях в науке доступным языком, поддержка педагогов и учащихся, способствование адаптации людей пожилого возраста к современному информационному миру, финансирование перспективных образовательных проектов, воспитание патриотизма в подрастающем поколении, пропаганда здорового образа жизни, сохранение исторических и природных памятников, укрепление межнационального единства, борьба с лженаукой и фальсификацией истории» [11, с. 57].

Отметим идентичность целей просветительской деятельности и образования. Прямое сходство заключается в том, что эти цели направлены на интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развитие человека, удовлетво-

рение его образовательных потребностей и интересов. С учетом данных целевых установок выделяют направления образования и просветительской деятельности, такие как интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое, профессиональное.

Духовно-нравственное просвещение как направление просветительской работы может быть определено следующим образом: это деятельность, направленная на распространение знаний о духовной культуре, духовного опыта, формирование умений и навыков в духовной сфере жизни, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, идеалов и установок в целях духовно-нравственного развития человека, удовлетворения его духовно-образовательных потребностей и интересов; это специфическая область образования, определяющая духовно-нравственные ориентации и ценности, морально-этические идеалы личности и общества.

Подчеркнем, что данный подход не претендует на единственно приемлемый ввиду сложности и многоаспектности понятия «духовно-нравственное просвещение».

Духовно-нравственное просвещение выполняет разнообразные функции, которые в наглядном виде можно представить следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Основные функции духовно-нравственного просвещения

Охарактеризуем выделенные функции:

1. *Образовательная функция* – удовлетворение потребности человека в непрерывном образовании («в течение всей жизни»), расширение, дополнение и углубление знаний и представлений о духовной культуре народов Российской Федерации в образовательных организациях.

2. *Воспитательная функция* – без просвещения немислимо реализовать социально значимую стратегическую задачу воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Просветительская работа способна создать необходимые основы для передачи молодым поколениям духовно-нравственных ценностей народов России и исторических и национально-культурных традиций, выполнить задачи духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина Российской Федерации (достижение национальной цели – «Возможности для самореализации и развития талантов» из Указа Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»).

3. *Информационная функция* – расширение возможности доступа граждан к получению знаний об истории и культуре религий, традиционных для России, развитие компетентности в духовно-нравственной сфере, повышение духовно-функциональной грамотности (вопросы духовно-нравственной культуры).

4. *Разъяснительная функция* – адекватное толкование, глубокая интерпретация, мотивируемая популяризация сведений о духовных традициях, культуре народов России, открытость и доступность информации для широкой аудитории, единство применяемых требований к участникам духовно-просветительских мероприятий.

5. *Идеологическая функция* – популяризация идей и концепций, отражающих интересы граждан к изучению и освоению российских духовных традиций, идеалов и ценностей.

6. *Агитационно-пропагандистская функция* – распространение сведений о деятельности духовно-просветительских центров и иных организаций, осуществляющих духовно-просветительскую деятельность, в целях мотивации потенциальных слушателей, расширения аудитории. R. Aurava, M. Meriläinen, V. Kankainen, J. Stenros провели лонгитюдное исследование с испытуемыми 16–19 лет, результаты подтверждают целесообразность использования игровых джемов в качестве мотивационных средств в развитии «мягких» и других навыков XXI в. [12].

7. *Консультативная функция* – распространение функциональных знаний о духовной культуре народов России, в них нуждаются граждане «здесь и сейчас» (решение социально значимых вопросов).

Обсуждение. Духовно-нравственное просвещение не тождественно образованию. Оно уникально и своеобразно, имеет свою специфику, но, выполняя образовательную, воспитательную и развивающую функции, входит в систему образования. К тому же духовно-нравственное просвещение можно отнести к категории неформального образования, оно становится востребованным в связи с проблемами в сфере занятости. J. Abdullai, A. Tresì, K. Ramadani исследовали неформальное образование как инструмент в профессиональном становлении молодежи, включающий формирование новых общественно значимых навыков (изучение новых языков, навыков работы с информационными системами и способов разрешения споров) [13].

Рассматривая принцип синергии между формальным и неформальным образованием, A. E. Beard, Y. S. Kim, R. B. Gunderman приходят к выводу о том, что неформальные компоненты образования (культурное происхождение, опыт работы и внеклассные занятия) вносят существенный вклад в формальное образование, так как способствуют развитию тех способностей у будущего специалиста, которые не были сформированы ранее [14].

В качестве одного из ярких примеров развития духовно-нравственного просвещения как института образования можно привести жизнь и деятельность русского анатома В. Н. Тонкова. В. А. Иванов, В. В. Харченко, Ю. С. Часовская, систематизируя его научный вклад в отечественную и мировую анатомию, описали научную и духовную составляющие биографии профессора как глубоко и неразрывно связанные стороны жизни. В период уничтожения церковных святынь В. Н. Тонков смог обеспечить надежную защиту мощам преподобного Александра Свирского и передать их потомкам. Целеустремленность, духовность, стойкость моральных идеалов – фундаментальные качества поистине духовного просветителя [15].

По словам Т. В. Кириллова, исследование исторического педагогического опыта, педагогического наследия педагогов-просветителей может дать новый толчок в развитии высшего образования [16]. Вследствие этого возникает необходимость изучения личностно-профессиональных компетенций специалистов по духовно-нравственному просвещению. Полагаем, что портрет духовного просветителя в определенной степени будет коррелировать с портретом современного педагога, но при этом иметь определенные отличия.

Заключение. Нами были выявлены концептуальные основы духовно-нравственного просвещения.

Анализ нормативно-правовой базы и научных исследований позволил определить, что просветительская деятельность направлена на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и интересов, на компенсацию недостающих знаний и умений, были выявлены ключевые особенности такой деятельности: широкий охват аудитории, многообразие функций и отсутствие жестких временных рамок.

Определена и охарактеризована взаимосвязь понятий «духовно-нравственное просвещение» и «образование». Идентичность целей просветительской деятельности и образования отражена в направленности на развитие интеллектуальных, духовных, нравственных, творческих, физических и профессиональных качеств человека с целью удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Духовно-нравственное просвещение выступает в качестве специфической области образования, выражающей духовно-нравственные ориентации, ценности, морально-этические идеалы личности и общества. В контексте неформального образования оно направлено на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и интересов человека, углубление и освоение знаний.

Выявлены и описаны функции духовно-нравственного просвещения: образовательная, воспитательная, информационная, разъяснительная, идеологическая, агитационно-пропагандистская и консультативная.

Таким образом, духовно-нравственное просвещение способствует духовной социализации детей и взрослых, благоприятствует устойчивому инновационному, социально-культурному развитию Российской Федерации, нацелено на формирование духовного единства как показателя сохранения и укрепления суверенитета страны.

Список источников

1. Давыдов А. В. О соотношении терминов «социально-культурная деятельность», «просветительская деятельность» и некоторых других смежных понятий // Актуальные вопросы науки и практики: сб. науч. тр. по материалам 41-й Междунар. науч.-практ. конф., Анапа, 5 февр. 2022 г. Анапа: Изд-во Науч.-исслед. центра экон. и соц. процессов в Юж. фед. округе, 2022. С. 87–91.

2. Огородник С. И. Волонтерская деятельность студентов психолого-педагогического факультета в просветительской деятельности библиотек // Молодой ученый. 2017. № 1.1 (135.1). С. 89–92. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37735/>.
3. Кузнецова Т. В., Ушакова О. Б. Просветительская деятельность технической библиотеки по популяризации научно-технической и инновационной деятельности // Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность. 2019. № 2. С. 49–56.
4. Войлокова Н. А. Аксиологические риски в культурно-просветительской деятельности (на примере профессиональной деятельности библиотекаря) // Актуальные проблемы теории, методологии и практики научной деятельности: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 25 июня 2020 г. Уфа: Аэтерна, 2020. С. 202–204.
5. Герман Ю. И. Просветительская деятельность на основе фольклора как элемент воспитания в современном мире // Искусство глазами молодых: материалы 11-й Междунар. науч. конф., Красноярск, 28–29 марта 2019 г. Красноярск: Изд-во Сиб. гос. ин-та искусств им. Дмитрия Хворостовского, 2019. С. 247–251.
6. Урозов Б. Х. Системный подход и алгоритм управления подготовкой студентов к духовно-просветительской деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 3 (36). С. 146–148.
7. Сайфетдинова М. К., Назарова О. М., Семинская Э. С. Формирование у студентов духовно-нравственных ценностей посредством деятельности духовно-просветительского центра // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2022. № 3 (30). С. 47–53.
8. Водяникова О. И. Культурно-просветительская деятельность как аспект внеурочной деятельности // Аллея науки. 2021. Т. 1, № 9 (60). С. 34–39.
9. Попова В. И. Культурно-просветительская деятельность как важнейшая составляющая внеаудиторной деятельности студента // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 79–80.
10. Бабенко Н. Л. «Культурно-просветительская деятельность» в профессиональном становлении будущего специалиста // Вестник непрерывного образования. 2016. № 2. С. 4–10.

11. Попп И. А. Развитие просветительской деятельности в Свердловской области на примере активизации деятельности лекторов российского общества «Знание» // Университет, открытый регионам: интеграционные механизмы взаимодействия педагогического вуза и регионов: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., С.-Петербург, 20 окт. 2022 г. СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2022. С. 53–60.

12. Game jams in general formal education / R. Aurava [et al.] // International Journal of Child-Computer Interaction. 2021. Vol. 28. Art. 100274. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100274>.

13. Abdullai J., Tresi A., Ramadani K. Non-formal Education a Tool for Reducing the Transition Obstacles // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 4923–4927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.360>.

14. Beard A. E., Kim Y. S., Gunderman R. B. Synergy between formal and informal education // Current Problems in Diagnostic Radiology. 2024. Vol. 53, iss. 2. P. 175–176. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2024.01.027>.

15. Иванов В. А., Харченко В. В., Часовская Ю. С. Духовно-просветительская деятельность в медицине (памяти В. Н. Тонкова) // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2019. Т. 4. С. 29–34.

16. Кириллова Т. В. Исторические аспекты просветительской деятельности на примере просветителей народов Поволжья // Вопросы педагогики. 2021. № 1–2. С. 125–129.

Статья поступила в редакцию 04.05.2024; одобрена после рецензирования 27.06.2024; принята к публикации 27.08.2024.

The article was submitted 04.05.2024; approved after reviewing 27.06.2024; accepted for publication 27.08.2024.

Научная статья

УДК 373.2:371.13/.14

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-130-148

ЭКОСИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Викторовна Королева

кандидат педагогических наук, доцент

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*Svetl.korolewa2013@yandex.ru,
<http://orcid.org/0009-0002-4439-266X>*

Аннотация. Основные цели развития дошкольного образования связаны с обеспечением качества условий для полноценного социального развития личности ребенка дошкольного возраста независимо от места проживания, с формированием позитивного имиджа педагогов дошкольного образования, с организацией образовательного пространства в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и Федеральной образовательной программой дошкольного образования. Педагоги – субъекты образовательных отношений, от уровня их профессионального развития зависит достижимость поставленных целей в области качества дошкольного образования. Обеспечение высокого уровня профессионального развития неразрывно связано с профессиональным образованием.

В статье обосновывается применимость основных положений экосистемного подхода к построению экосистемной модели профессионального развития педагогов. *Цель работы* – обосновать целесообразность использования экосистемного подхода при конструировании экосистемной модели профессионального развития педагогов дошкольного образования. Представлена экосистемная модель профессионального развития педагогов дошкольного образования, сформулированы цель, задачи, описаны основные компоненты, критерии и показатели уровней оценивания результатов профессионального развития педагогов дошкольного образования, а также обозначены результаты реализации представленной модели.

Ключевые слова: профессиональное развитие, экосистема, модель, функции экосистемы, моделирование, образовательная экосистема, компоненты профессионального развития педагогов, акторы, признаки экосистемы, принципы построения экосистемной модели

Для цитирования: Королева С. В. Экосистемная модель профессионального развития педагогов дошкольного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 130–148. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-130-148>.

© Королева С. В., 2024

Original article

ECO-SYSTEM MODEL OF PRESCHOOL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Svetlana V. Koroleva

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

*Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*Svetl.korolewa2013@yandex.ru,
<http://orcid.org/0009-0002-4439-266X>*

Abstract. The main goals of preschool education development are related to ensuring the quality of conditions for the full social personality development of a preschool child regardless of the place of residence, creating a positive image of preschool teachers, organizing learning environment in accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education and the Federal Educational Program of Preschool Education. Teachers are subjects of educational relations, and the achievement of goals in the sphere of preschool education quality depends on the level of their professional development. Ensuring a high level of professional development is inextricably linked with professional education.

The article substantiates the applicability of the main provisions of the ecosystem approach to building an ecosystem model of professional development of teachers. The purpose of the study is to substantiate the expediency of using the ecosystem approach in designing an ecosystem model of preschool teacher professional development. The article presents an ecosystem model of preschool teacher professional development, formulates the aim and objectives, describes the main components, criteria and indicators for the levels of assessing the results of professional development of preschool teachers, as well as outlines the results of the implementation of presented model.

Keywords: professional development, ecosystem, model, ecosystem functions, modeling, educational ecosystem, components of teachers' professional development, actors, ecosystem features, principles of ecosystem model building

For citation: Koroleva S. V. Ecosystem model of preschool teacher professional development // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 130–148. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-130-148>.

Введение. Изменения, происходящие в системе дошкольного образования, требуют современных подходов к организации предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, повышения имиджа дошкольной образовательной организации, применения педагогами инновационных методов, форм работы по развитию и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста в до-

школьной образовательной организации. Кроме того, при реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования¹ (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования² (ФОП ДО) возникает необходимость в кадрах, готовых не только выполнять свои профессиональные обязанности, но и заниматься самоорганизацией и саморазвитием. Возникновение синергетического эффекта происходит при правильной организации воспитательного пространства в дошкольной образовательной организации, обеспечивающего социальное и эмоциональное благополучие детей раннего и дошкольного возраста. Получение выделенного эффекта невозможно без раскрытия внутреннего потенциала педагогических работников через их профессиональное развитие в условиях непрерывного образования. Кроме этого потребители образовательных услуг предъявляют повышенные требования к их оказанию. Анализируя основные тенденции развития дошкольного образования, прописанные в нормативно-правовых документах, можно сделать вывод о том, что от уровня профессионального развития педагогов дошкольного образования зависит достижение стратегических целей. Однако при реализации ФОП ДО у педагогов возникают трудности, связанные с реализацией управленческой функции (планирование собственной деятельности, организация предметно-пространственной среды, внутренняя мотивация и самоконтроль собственной педагогической деятельности). Решение выделенных проблем невозможно без профессионального развития педагогов дошкольного образования через непрерывное образование в течение всей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день возникает *проблема*: каким образом осуществить профессиональное развитие педагогов дошкольного образования? Ответу на данный вопрос и посвящена настоящая статья, *цель* которой автор определил следующим образом: обоснование экосистемного подхода построения экосистемной модели профессионального развития педагогов дошкольного образования. Для решения проблемы на уровне профессионального образования нужны современные подходы, модели.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/.

² Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf.

Обзор литературы. Одним из подходов является экосистемный подход. Применяя принцип историзма, обоснуем основные положения экосистемного подхода, используемые для построения моделей и систем как в России, так и за рубежом.

Для его обоснования обратимся к трудам классиков (М. Арчер, Р. Аднер, Ч. Весснер, А. Г. Tansley, Г. Б. Клейнер, Я. Максвелл, Е. В. Яковлева и др.). В основе экосистемного подхода лежит понятие «экосистема».

Изначально в трудах А. Г. Tansley экосистема рассматривалась как биосистема, представляющая собой взаимодействие живых организмов, среды их обитания и связей, в результате которого происходят такие процессы, как обмен веществ или обмен энергии между ними, позволяющий им гармонично сосуществовать в системе [1]. Позже австрийский ученый-биотеоретик в своей теории открытых биосистем сформулировал ключевые характеристики экосистемы: самоорганизация, саморегулирование и саморазвитие. Российские ученые Г. Б. Клейнер, Т. О. Толстых, А. Ю. Яковлева занимались вопросами, касающимися основных характеристик экосистем в системе социально-экономических отношений. В исследованиях Г. Б. Клейнера под экосистемой понимается «пространственно-локализованный комплекс неконтролируемых иерархически организованных, инновационных процессов, бизнес-процессов и инфраструктурных систем, взаимодействующих между собой в ходе создания и обращения материальных и символических благ и ценностей, способных к длительному самостоятельному функционированию за счет кругооборота указанных благ и систем» [2].

Т. О. Толстых определяет экосистему как «открытую и саморазвивающуюся систему сетевого равенства экономических акторов, которые самоорганизуются на основе особой среды, формируемой в результате обмена (переливов) энергии» [3]. В работах А. Ю. Яковлевой под экосистемой понимается «сообщество сетевых участников, акторов, выступающее катализатором трансформации, обмена и эффективного распределения знаний и иных ресурсов» [4]. Для нашего исследования особо значимо определение, сформулированное Я. Максвеллом: «Университетская предпринимательская экосистема – это составная часть объединения ресурсов, необходимых для трансфера знаний и построения своих экосистем» [5, с. 42–52].

Соглашаясь с высказываниями вышеперечисленных авторов, необходимо отметить, что в их исследованиях недостаточно внимания уделяется вопросам, связанным с решением нашей проблемы: каким образом осуществить профессиональное развитие педагогов дошкольного образования в новых экономических условиях.

К тому же анализ публикаций некоторых ученых – Л. Г. Карантовой, А. Ю. Куклева, Б. В. Олейникова, С. А. Подлесного, И. М. Федорова и др. – показал, что исследователи рассматривают университеты как экосистему, представляющую «сетевое сообщество», ориентированное на подготовку профессиональных кадров в течение всей жизни. Признаками такой системы выступают открытость, самоорганизация, саморазвитие.

Обозначим основные функции «экосистемы». По мнению В. В. Тимченко [6], «экосистемы» обеспечивают следующие функции:

1. Разнообразие, т. е. множество участников выполняют много ролей, что обеспечивает стабильность экосистемы, при этом происходит четкая градация зон ответственности между ними.

2. Адаптивность, которая заключается в том, что экосистемы могут быстро реагировать на изменения потребностей обучающихся в соответствии с современными требованиями общества.

3. Максимальная производительность и круговорот ресурсов в экосистеме, где знания оптимизируются и распределяются, извлекая при этом пользу для ее развития.

Итак, основной функцией выступает созидательная, так как она обеспечивает развитие системы, в нашем случае дошкольного образования, за счет обмена, перераспределения оптимизации знаний и инновационного практического опыта элементов системы.

По мнению Л. В. Куклиной и С. Я. Куклина, «образовательная экосистема – гораздо более широкое и многообразное понятие, предусматривающее совместное творчество, активное взаимодействие всех участников по созданию новых знаний и компетенций». При этом экосистема приобретает свойство эмерджентности. Под свойством эмерджентности М. Арчер в своих исследованиях понимает «способность систем быть активными и реагировать на текущую ситуацию и события, а в пределе обеспечивать радикальное их переструктурирование» [7]. Университеты выступают ядром системы непрерывного образования,

а также университеты как часть экосистемы становятся драйверами инновационного развития, что предполагает выстраивание связей: нетворкинг, сотрудничество между акторами. Акторы (субъекты) экосистемы могут быть очень многообразны: градообразующие предприятия, бизнес-процессы, стартапы, эксперты, проекты, сервисы, научные центры, кванториумы, и т. д. [8].

В исследованиях Г. Б. Клейнера и И. М. Федорова экосистема, в отличие от классической фирмы, основана на модульности, а не на иерархическом управлении, при этом возникает необходимость координации и совместного использования комплементарных ресурсов и компетенций [2, 9]. С учетом вышесказанного констатируем, что профессиональная подготовка педагогических кадров с позиций экосистемного подхода включает в себя организацию взаимодействия акторов, которые формируют определенную структуру отношений между ними и упорядочивания деятельности с целью профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования на основе горизонтальной интеграции.

А. К. Маркова рассматривает профессиональное развитие педагога вместе с развитием образовательной организации и системы в целом как приобретение новых качеств и освоение новых ролей и функций [10].

Беря во внимание основные целевые точки профессионального развития педагога, можно заключить, что модернизация системы дошкольного образования требует от педагогов развития компетенций, освоения функций, способствующих достижению стратегической цели – обеспечению качественного дошкольного образования независимо от места проживания индивидуальных особенностей детей раннего и дошкольного возраста.

Анализируя работы К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Слободчикова, В. В. Серикова и др., посвященные вопросам профессионального развития педагогов, можно выделить, что в его основе лежат индивидуальность, аксиологичность, инновационность, креативность, мотивированность на результат и т. д. [11, 12, 13]. Исходя из этого заключаем, что профессиональное развитие дает педагогу дошкольного образования новые знания, способность улучшать качество своей педагогической деятельности и тем самым создавать воспитательное пространство дошкольной образовательной организации в соответствии с потребностями всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, в работах вышеперечисленных авторов недостаточно раскрываются процессы самоорганизации, саморегулирования, саморазвития педагогов, которые лежат в основе профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования. В связи с этим возникает необходимость в построении экосистемной модели, которая отражает выделенные процессы, как одного из условий профессионального развития педагогов дошкольных образовательных организаций.

Методология, материалы, методы. В основе нашего исследования лежит моделирование как метод научного познания, который позволяет сконструировать образ педагога дошкольного образования, отвечает потребностям и вызовам современного дошкольного образования. В работах В. В. Краевского под моделированием понимается «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [14, с. 211]. По мнению С. И. Архангельского, «изучение объекта посредством моделирования его свойств оказывается возможным потому, что «всякая модель является в определенной мере специфической формой отражения действительности» [15, с. 71–72]. Объектом нашего исследования является процесс профессионального развития педагога дошкольного образования.

В работах, касающихся вопросов педагогического моделирования, были сформулированы основные аспекты, связанные с конструированием модели:

- 1) в основе построения модели заложена конкретная цель, отражающая в себе основные свойства (адекватность, результативность, измеримость, достижимость и ограниченность во времени) [15];
- 2) модель отражает содержание отдельных компонентов и взаимосвязи исследуемого объекта [14]);
- 3) конструирование модели позволяет определить факторы и процессы, влияющие на исследуемый объект модели [16].

Конструирование экосистемной модели включает все выделенные аспекты. Моделирование есть метод исследования, представляющий собой обязательный атрибут познания. Моделирование, по мнению И. О. Котляровой, в современный период осуществляется педагогами-исследователями в целях обеспечения возможности исследования более простых объектов в сфере образования. Моделирование может осуществляться по различным схемам и находится в сложной взаимо-

зависимости с процессами прогнозирования. Обобщенная модель объектов, явлений, процессов педагогической действительности дана в работе И. О. Котляровой [17]. Исходя из вышесказанного, разработка экосистемной модели профессионального развития педагогов дошкольного образования невозможна без понимания положений методологического подхода – экосистемного.

Изучив концептуальные положения данного подхода, выделенные в исследованиях авторов (Р. Аднера, М. Арчера, Г. Б. Клейнер, Я. Максвелла, И. М. Федорова, А. О. Тенсли и др.), мы пришли к выводу, что в основе экосистемного подхода лежат процессы саморазвития, трансформации, инновационности. Главным положением экосистемного подхода выступает то, что сохранение устойчивости структуры достигается путем выстраивания взаимовыгодного сотрудничества обмена знаниями, идеями, технологиями, что обеспечит инновационное развитие системы, в нашем случае системы дошкольного образования.

Разработка и создание экосистемной модели профессионального развития педагогов дошкольного образования требуют обращения к формулировке основных педагогических категорий, таких как профессиональное развитие педагогов и профессиональное образование с позиций различных исследователей. Основываясь на работах Л. Г. Каранатовой, А. Ю. Кулева, можно заключить, что система профессиональной подготовки педагогических кадров ориентирована на развитие универсальных, профессиональных и управленческих компетенций, использует современные цифровые ресурсы и технологии [18]. Признаками такой системы выступают саморазвитие, инновационность, адаптивность и гармоничность с окружающей средой.

Экосистемная модель профессионального развития педагогов дошкольного образования относительно положений экосистемного подхода выступает как «пейсмейкер» эволюционных изменений, побуждающий к преобразованию собственной деятельности педагога, ориентированный на качественный результат в соответствии с внутренними потребностями и внешними потребностями общества, семьи и личности.

В рамках нашей статьи для построения экосистемной модели профессионального развития педагогов дошкольного образования мы не можем обойти вопросы специфики дошкольного образования, заключающейся в специфике дошкольного детства, организации педагогического процесса, целевых ориентирах дошкольного образования.

Учитывая специфику дошкольного образования, под *профессиональным развитием педагогов дошкольной образовательной организации* мы понимаем процесс развития личности педагога, характеризующийся способностью к саморазвитию, самоорганизации, саморегулированию, результатом которого выступает обеспечение качества условий дошкольной образовательной организации для полноценного развития личности ребенка раннего и дошкольного возраста и его эмоционального благополучия. Ключевыми понятиями являются «*самоорганизация*», «*саморегуляция*» и «*саморазвитие*». В основе самоорганизации лежат мотивационные личностные свойства, неразрывно связанные с индивидуальными (природными) особенностями личности, которые находят отражение в результатах деятельности [19]. В нашем случае это результаты деятельности педагога дошкольного образования.

Основными признаками самоорганизации являются целеустремленность, креативность, непрерывное обучение. В. М. Маслова под процессом саморазвития понимает «процесс самосовершенствования и самоорганизации личности, выражающийся в способности выстраивать стратегические цели своего жизненного пути» [20]. Обратимся к характеристике понятия «саморегуляция деятельности». В публикациях О. А. Ивановой, Н. В. Антонова и В. Р. Бильдановой, Г. Р. Шагивалеевой определено, что саморегуляция деятельности педагога – это регуляция учителем собственных возможностей в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. В личностной саморегуляции проявляется активное отношение учителя к учащимся, к самому себе, его социальные установки, опыт, направленность и интересы. Саморегуляция поведения рассматривается как способность личности учителя приводить свое поведение в соответствие с общепринятыми моральными нормами, правилами и ценностями [21, 22]. Педагог выступает значимым лицом, осуществляющим совместно с родителями дошкольников процессы воспитания и социального развития. Ценности, которые транслирует педагог дошкольного образования, соотносятся с ценностями общества, в котором происходят процессы социализации и социального развития детей дошкольного возраста.

Исходя из этого, можно сформулировать *компоненты профессионального развития педагогов дошкольного образования*:

1) организационный – способность к упорядочиванию целей, задач, времени, содержания своей педагогической деятельности. Основными умениями педагога выступают умение организовывать простран-

ственную среду дошкольной образовательной организации, умение правильно ставить цели своей деятельности, умение разрабатывать рабочие программы в соответствии с ФОП ДО;

2) инновационный – применение инновационных методов работы как с родителями, так и с детьми. Основными навыками педагога выступают коммуникативный, деятельностный;

3) мотивационный – мотивация на постоянное пополнение знаний, умений в своей деятельности. Основными умениями педагога дошкольной образовательной организации выступают умения, направленные на саморазвитие собственной педагогической деятельности;

4) аксиологический – восприятие своей деятельности как ценности для общества. Способность к саморазвитию и самосовершенствованию педагогической деятельности, нацеленной на получение результата, а именно, создание социокультурной среды дошкольной образовательной организации, способствующей социальному развитию и социализации ребенка дошкольного возраста;

5) экологический компонент – способность к самоорганизации собственной деятельности, связанной с минимизацией рисков, влияющих на эмоциональное выгорание, а также умение конструировать экологическую образовательную среду дошкольной образовательной организации;

6) рефлексивный – умение адекватно оценивать собственную профессиональную деятельность и выстраивать планы для ее совершенствования; способность к саморегуляции и самоконтролю собственной деятельности.

Исходя из признаков экосистемы – способности к самоорганизации, саморазвитию, на основе сформулированных компонентов профессионального развития педагогов дошкольного образования мы определили критерии, показатели и уровни профессионального развития педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) (табл. 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни оценивания результатов профессионального развития педагогов ДОО

Критерий	Показатель	Уровень	Индикаторы
1	2	3	4
Креативность	Способность к использованию инноваций, творческих идей по	Низкий	Частично применяет в своей деятельности инновации, описанные в теории

Продолжение табл. 1

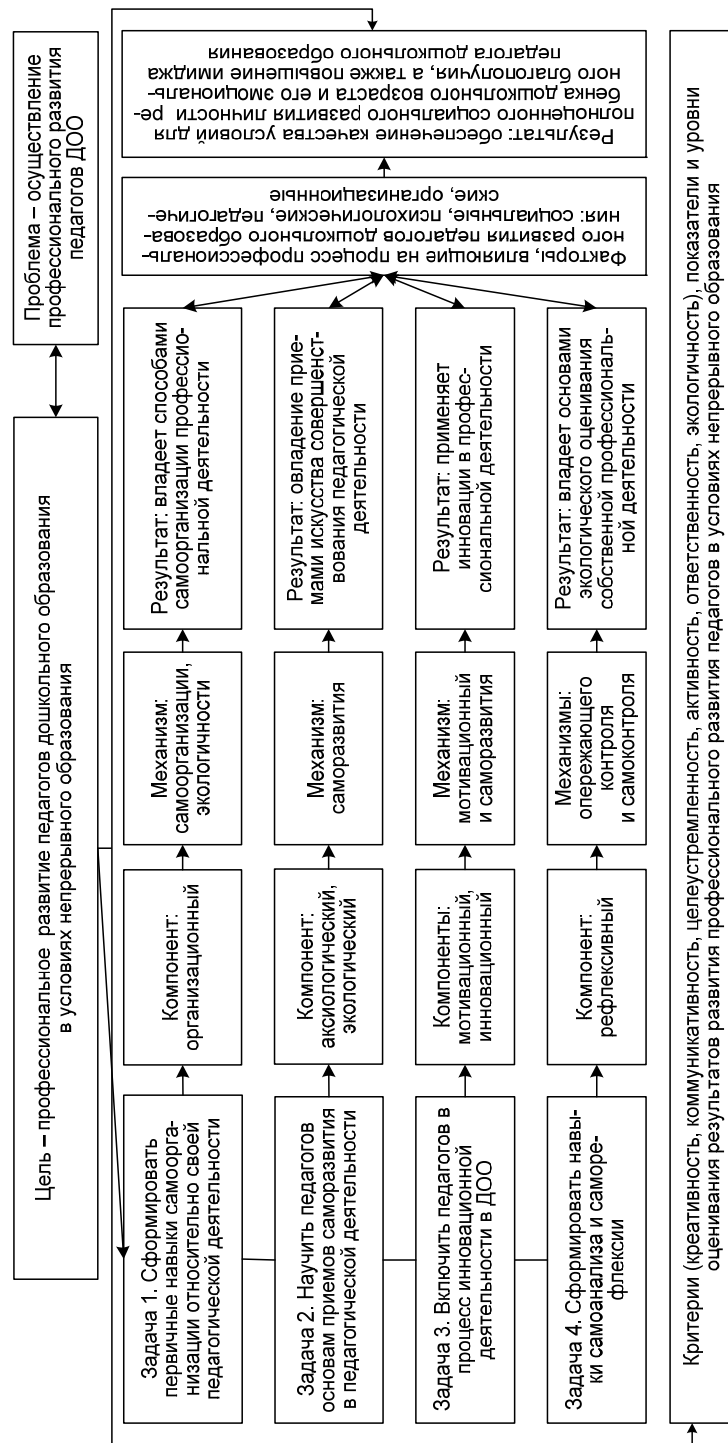
1	2	3	4
	организации пространственной среды в дошкольной образовательной организации	Средний	Использует творческие идеи своих коллег в практической деятельности
		Высокий	Применяет и распространяет творческие идеи и инновации по организации пространственной среды в дошкольной образовательной организации
Актив-ность	Способность к нестандартному решению проблем, связанных с взаимодействием со всеми субъектами образовательных отношений	Низкий	Знает методы и формы нестандартного решения проблем, связанных с взаимодействием со всеми субъектами образовательных отношений
		Средний	Применяет методы и формы нестандартного решения проблем, связанных с взаимодействием со всеми субъектами образовательных отношений
		Высокий	Владеет технологиями нестандартного решения проблем, связанных с взаимодействием со всеми субъектами образовательных отношений
	Способность постоянно совершенствовать свои профессиональные навыки	Низкий	Проходит повышение квалификации один раз в год
		Средний	Проходит повышение квалификации 2, 3 раза в год, принимает участие в конференциях
		Высокий	Проходит повышение квалификации 2, 3 раза в год, принимает участие в конференциях и транслирует свой опыт в педагогическом сообществе

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Экологичность	Способность выстраивать траекторию саморазвития	Низкий	Не владеет технологией выстраивания траектории собственного саморазвития
		Средний	Умеет выстраивать траекторию собственного саморазвития без полного освоения технологии
		Высокий	Владеет технологией выстраивания траектории собственного саморазвития
	Умение ставить цели и задачи своей профессиональной деятельности на основе smart-технологии	Низкий	Знает как формулировать цели и задачи своей профессиональной деятельности, но не использует smart-технологии
		Средний	Умеет формулировать цели и задачи своей профессиональной деятельности на основе smart-технологии
		Высокий	Владеет технологией осознанного формулирования целей и задач своей профессиональной деятельности на основе smart-технологии

Экосистемная модель строится на основе принципов экосистемного подхода: клиентоориентированности, учета внешних воздействий, влияющих на развитие системы, экологичности, устойчивости.

Сформулировав основные критерии и показатели профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации, перейдем к структурному содержанию экосистемной модели, представленной на рисунке.



Экосистемная модель профессионального развития педагогов дошкольного образования

В представленной экосистемной модели задачи соотносятся с компонентами, механизмами и результатом. Также в модели определены факторы (социальные, психологические, педагогические, организационные), оказывающие влияние как на результат педагогической деятельности, так и на профессиональное развитие педагогов дошкольного образования.

С целью подтверждения применимости предложенной модели, нами было проведено исследование, в котором принимало участие 45 педагогов дошкольных образовательных организаций г. Артемовска Свердловской области. Исследование осуществлялось по разработанной выше матрице с применением метода опроса. Предполагалось 26 вопросов, направленных на выявление уровня профессионального развития педагогов ДОО. Также применялись методы наблюдения, изучения портфолио педагогов.

Результаты исследования. Анализ практического применения экосистемной модели профессионального развития педагогов за последний год показал следующее:

- укреплены связи ДОО с социумом, что является одним из необходимых условий обновления системы дошкольного воспитания. Активное взаимодействие с социальными партнерами помогло улучшить материально-техническую базу ДОО (интерактивные доски, сухой бассейн, игротеки, лего-конструкторы), что в дальнейшем способствовало успешному социальному развитию детей дошкольного возраста и мотивировало педагогов на освоение новых методик по воспитанию детей дошкольного возраста;
- создан консультационный пункт для родителей детей, не посещающих ДОО. Консультации проводились по вопросам, связанным с проблемами социальной адаптации детей дошкольного возраста, их социализации и социального развития;
- повышено качество работы педагогического коллектива за счет прохождения курсов повышения квалификации, участия в педагогических чтениях и семинарах, муниципальных конкурсах. Сотрудники успешно прошли аттестацию, по ее результатам было аттестовано 12 педагогов; из них 11 – на первую категорию и на соответствие – 1;
- организована деятельность «Школы молодого воспитателя»;
- в профессиональную деятельность были включены новые формы методической работы с педагогами: деловая игра, метод проектов, круглый стол, кейс-метод и др.;

- выбраны и определены к реализации программы вариативной части, направленные на социально-коммуникативное, физическое, познавательное и художественно-эстетическое развитие дошкольников («Школа мяча», «Веселый оркестр», «Островок безопасности»);
- проводятся экологические конкурсы «Осенняя фантазия», «Друзья природы», создан раздаточный материал для проведения авторских дидактических игр по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста;
- эффективно используются учителем-логопедом развивающие технологии коррекции речи;
- все педагоги совместно с инструктором по физической культуре детского сада в системе внедряют в практику своей работы с детьми здоровьесберегающие технологии;
- значительно пополнено содержание предметно-пространственной развивающей среды;
- реализован проект «Развитие информационного пространства в условиях дошкольной образовательной организации»: создана локальная сеть, приобретены и самостоятельно разработаны педагогами ДОО электронные образовательные ресурсы (ЭОР); календарно-тематическое планирование ведется в электронном варианте.

Направления инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации представлены в табл. 2.

Таблица 2

Инновационная деятельность педагогов ДОО

Направление деятельности	Тема инновации
1	2
Административное управление	Создание маркетинговой службы ДОО
Рост профессионального мастерства педагога	Внедрение новых форм методической работы как условие совершенствования деятельности ДОО
Психолого-педагогическая поддержка и коррекция развития	Инновационные тенденции в системе обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития
	Выявление и развитие одаренных и мотивированных детей в условиях дошкольного учреждения

Окончание табл. 2

1	2
Инновационные технологии и личностное развитие дошкольника	Развитие системы дополнительного образования
	Создание ЭОР
	Проект «Мы живем на Урале»
Работа с родителями, социально-личностное развитие дошкольника	Вовлечение родителей в образовательное пространство ДОО

По итогам года 35 из 40 педагогов овладели технологиями профессиональной деятельности и умением правильно организовать жизнедеятельность воспитанников. Они мотивированы на обеспечение качества дошкольного образования, заинтересованы в применении активных методов, приемов, средств обучения и воспитания детей дошкольного возраста, способны к рефлексии, адаптации передового педагогического опыта на практике и прогнозу конечного результата собственной педагогической деятельности. Один педагог готов быть наставником у молодых педагогов, передавать свой педагогический опыт работы начинающим специалистам и представлять его результаты на исследовательском и творческом уровнях. 34 педагогов из 45 участвовали в муниципальных конкурсах («Воспитатель года»), двое из них заняли призовые места. 8 педагогов приняли участие во всероссийских конкурсах. Результаты, проведенного исследования свидетельствуют о том, что педагоги ориентированы на саморазвитие, самоорганизацию своей педагогической деятельности.

Заключение. Исходя из сказанного выше, можно заключить, что обращение к методологическим положениям экосистемного подхода к построению экологической модели профессионального развития педагогов дошкольного образования ориентировано на обсуждение в научно-профессиональном и педагогическом сообществе возможности применения его основных положений при подготовке педагогических кадров. Кроме того, практическое применение экосистемной модели профессионального развития педагога дошкольного образования наглядно продемонстрировало, что, во-первых, повысились внутренние мотивы, связанные с обновлением содержания педагогической дея-

тельности в связи с реализацией ФОП ДО; во-вторых, сформированы профессиональные ценности педагогов ДОО и, в-третьих, педагоги готовы к постоянному преобразованию собственной профессиональной деятельности по достижению целей и задач в области дошкольного образования.

Список источников

1. Tansley A. G. The use and abuse of vegetational terms and concepts // Ecology. 1935. Vol. 16 (3). P. 284–307. <https://doi.org/0.2307/1930070>.
2. Клейнер Г. Б. Социально-экономические экосистемы в свете системной парадигмы // Системный анализ в экономике – 2018: сб. тр. 5-й Междунар. науч.-практ. конф.-биеннале, 21–23 нояб. 2018 г. М.: Прометей, 2018. С. 5–14.
3. Толстых Т. О., Агаева А. М. Экосистемный подход как концепция инновационного развития экономики // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 29 янв. 2020 г. Вологда: Маркер, 2020. С. 73–74.
4. Яковлева А. Ю. Инновационная экосистема как ключевой инструмент в развитии региона // Инновации в экономике: сб. материалов 5-й Всерос. экон. форума студентов, аспирантов и молодых ученых, Томск, 17–21 мая 2010 г. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. С. 104–105.
5. Maxwell I. Managing Sustainable Innovation: The Driver for Global Growth. New York: Springer Science & Business Media, 2009. 200 p.
6. Тимченко В. В. Создание инновационных образовательных экосистем для регионального развития // Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики: сб. науч. ст. по материалам 17-й Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, нояб. 2019 г. СПб., 2019. С. 10–25.
7. Арчер М. Реализм и морфогенез // Социологический журнал. 1994. № 4. С. 50–68.
8. Куклина Л. В., Куклин С. Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-ekosistemnogo-podhoda-k-upravleniyu-obrazovatelnoy-deyatelnostyu>.

9. Федоров И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 246–250. URL: <https://moluch.ru/archive/266/61494/>.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
11. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
12. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М.: Рос. новый ун-т, 2018. 291 с.
13. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 1 (69). С. 11–22.
14. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003. 254 с.
15. Архангельский С. И., Михеев В. И., Машников С. А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. М.: Знание, 1974. 148 с.
16. Шимко З. И. Метод моделирования в современной педагогической науке и образовательной практике // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2006. № 2. С. 152–157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-modelirovaniya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-i-obrazovatelnoy-praktike>.
17. Котлярова И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11, № 1. С. 6–20. <https://doi.org/10.14529/ped190101>.
18. Каранатова Л. Г., Кулев А. Ю. Современные подходы к формированию инновационных экосистем в условиях становления экономики знаний // Управленческое консультирование. 2015. № 12. С. 39–46.
19. Чекалева Е. А. Теоретические основы процесса самоорганизации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 67, ч. 2. С. 260–263. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-protssessa-samoorganizatsii-lichnosti>.

20. Маслова В. М. Персональная стратегия человека: профессиональное саморазвитие и самоорганизация // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 2. С. 183–186. <https://doi.org/10.24412/2073-3305-2022-2-183-186>.

21. Иванова О. А., Антонов Н. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник Нижегородского государственного университета. 2019. № 1. С. 51–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagogov-v-usloviyah-obrazovatelnoy-organizatsii>.

22. Бильданова В. Р., Шагивалеева Г. Р. Основы психической саморегуляции: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Елабуга: Изд-во Елабуж. гос. пед. ун-та, 2009. 116 с.

Статья поступила в редакцию 09.04.2024; одобрена после рецензирования 25.06.2024; принята к публикации 01.07.2024.

The article was submitted 09.04.2024; approved after reviewing 25.06.2024; accepted for publication 01.07.2024.

Научная статья

УДК 373.2.064.1:371.12

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-149-162

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Ольга Владимировна Липунова

*кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой*

*Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет,
Комсомольск-на-Амуре, Россия*

*belousowa29@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0009-0611-3632>*

Аннотация. Проанализирована проблема влияния профессиональной компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации на организацию непосредственного взаимодействия с семьями воспитанников раннего и дошкольного возраста. Обозначен важнейший показатель общего профессионализма педагога, которым являются профессиональные компетенции воспитателя в организации и реализации работы с родителями. Представлены результаты исследования компонентов профессиональной компетентности в сфере работы с семьей у воспитателей дошкольных образовательных организаций. Проанализированы специфика взаимодействия воспитателей дошкольных образовательных организаций с родителями воспитанников и сформированность компонентов профессиональной компетентности в области работы с семьей у воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентностный подход, профессиональная компетентность воспитателя, взаимодействие с семьей, дошкольная образовательная организация

Для цитирования: Липунова О. В. Анализ сформированности компонентов профессиональной компетентности в сфере работы с семьей у воспитателей дошкольных образовательных организаций // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 149–162. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-149-162>.

Original article

ANALYSIS OF THE FORMATION OF COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF WORKING WITH FAMILIES AMONG TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Olga V. Lipunova

*Candidate of Sciences in Psychology,
Associate Professor, Head of the Department*

*Amursk State Humanitarian Pedagogical University,
Komsomolsk-on-Amur, Russia*

*belousowa29@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0009-0611-3632>*

Abstract. The problem of the influence of the professional competence of a teacher of a preschool educational institution on the organization of direct interaction with families of early and preschool children is analyzed. The professional competencies of a preschool teacher in organizing and carrying out communication with parents are considered as the most important indicator of the general professionalism of a teacher. The article presents the results of the study of the components of professional competence in the field of working with families among teachers in preschool educational institutions.

The article analyzes the specifics of interaction between preschool teachers and parents of preschool children, the formation of components of professional competence in the field of working with families among teachers in preschool educational institutions.

Keywords: professional activity, competency-based approach, professional competence of a preschool teacher, interaction with a family, preschool educational institution

For citation: Lipunova O. V. Analysis of the formation of components of professional competence in the field of working with families among teachers in preschool educational institutions // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 149–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-149-162>.

Введение и постановка проблемы. В соответствии с задачами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО)¹ и Федеральной образовательной программы

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 (с изм. и доп. от 21.01.2019 г., 08.11.2022 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/.

дошкольного образования¹ одним из приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) является непосредственное взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей раннего и дошкольного возраста как важнейшее условие полноценной социализации детей раннего и дошкольного возраста.

Согласно исследованиям Н. В. Белиновой, Т. Г. Хановой [1], Ю. В. Козынянко [2], Н. В. Оськиной, Н. Г. Спиренковой [3], владение воспитателями дошкольных образовательных организаций навыками развития и совершенствования гармоничных, продуктивных отношений с родителями воспитанников способствует развитию личности ребенка раннего и дошкольного возраста.

Ключевыми профессиональными навыками педагогов дошкольных образовательных организаций, согласно содержанию ФГОС ДО, являются способность согласовывать различные подходы к воспитанию и обучению детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи, а также реализация профессионально-педагогических знаний в работе с семьями воспитанников.

В современных отечественных [4] и зарубежных исследованиях² педагогическую компетентность рассматривают в качестве важнейшей составляющей профессиональных качеств воспитателя дошкольной образовательной организации и значимого условия эффективного построения воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в различных сферах работы выражается в его профессиональном мастерстве. Один из ключевых аспектов работы педагогов в дошкольных образовательных учреждениях, по мнению Е. А. Бровор, М. В. Ростовцевой [5] и согласно зарубежным подходам³, – взаимо-

¹ Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf.

² The New Foundational Skills of the Digital Economy. Developing the Professionals of the Future. URL: https://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/New_Foundational_Skills.pdf.

³ Effective Family and Community Engagement Strategies. Prepared for LEAD Connecticut. Hanover Research, March, 2014. URL: <https://ctschoolorchange.org/app/uploads/Hanover-Effective-Family-and-Community-Engagement-Strategies-LEAD-Connecticut.pdf>.

действие с родителями детей, поскольку родители являются активными участниками педагогического процесса. Если рассматривать взаимодействие педагогов с родителями как обмен опытом для повышения образовательной компетентности родителей [6], то специалисты дошкольного образования должны обладать хорошими коммуникативными навыками, чтобы установить эффективные отношения с родителями маленьких детей [7]. Согласно исследованиям Ю. В. Козынянко [2], Т. А. Мусхаджиевой [8], взаимодействие между педагогами и родителями представляет собой взаимовыгодный обмен идеями и опытом, способствующий расширению педагогических навыков родителей [9].

Современные исследователи характеризуют профессиональную компетентность воспитателей детских садов в сфере взаимодействия с семьями воспитанников как процесс их эффективной коммуникации с родителями в соответствии с современными требованиями [10]. При этом продуктивное общение с участниками образовательного процесса становится возможным в том случае, если у воспитателя сформированы навыки моделирования процесса взаимодействия с родителями воспитанников, знания о специфике, структуре семьи, моделях семейного воспитания, коммуникативные умения, а также если воспитатель владеет современными технологиями педагогического взаимодействия с родителями. Согласно современным представлениям, высокая профессиональная компетентность воспитателя, его коммуникативные навыки обеспечивают успешное взаимодействие с родителями воспитанников [8].

В соответствии с ФГОС ДО реализация воспитателем профессиональной компетентности при взаимодействии с семьями воспитанников обеспечивает возможность организации общения, обогащенного различными методами и приемами активизации родителей, возможность планирования совместных мероприятий с учетом личного времени родителей (законных представителей).

Современные исследователи среди наиболее важных характеристик профессиональной компетентности воспитателей детских садов в общении с родителями детей указывают следующие: положительное отношение и интерес к профессии, знания и представления о специфике и условиях профессиональной деятельности, требованиях к личности специалиста, владение знаниями, навыками, умениями, способами и приемами профессиональной деятельности, понимание профессиональных задач, оценка их значимости [11].

Важным аспектом работы педагога является умение эффективно взаимодействовать с родителями детей, в том числе с учетом образовательных потребностей и индивидуальных проблем развития и поведения воспитанников [7]. Продуктивность общения педагогов ДОО и родителей обеспечивает в том числе использование воспитателями современных методов и форм коммуникации, что также требует от педагогов проявления профессиональной компетентности в сфере работы с семьей¹.

Согласно современным исследованиям, важнейшими структурными компонентами профессиональной компетентности являются личностный, содержательный и профессионально-деятельностный, т. е. профессионально важные установки и личностные качества, теоретические знания, практические компетенции и умения [12].

Важнейшими составляющими личностного компонента профессиональной компетентности являются в совокупности социальные, нравственные, психологические и профессиональные качества и способности, позволяющие на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по взаимодействию воспитателя с семьями воспитанников [11]. Содержательный компонент профессиональной компетентности – это, прежде всего, владение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о специфике, структуре семьи, моделях семейного воспитания, методах изучения семьи. Профессионально-деятельностный компонент профессиональной компетентности составляют умения эффективно решать проблемные ситуации в процессе планирования и проведения содержательного и адекватного взаимодействия с родителями [12].

Таким образом, профессиональная компетентность – это комплексная характеристика личности, которая влияет на результативность любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической [13]; при этом одним из значимых профессиональных качеств педагога можно назвать способность к установлению эффективного взаимодействия с родителями детей раннего и дошкольного возраста [12].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 (с изм. и доп. от 21.01.2019 г., 08.11.2022 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/.

Целью организованного и проведенного нами исследования явился анализ особенностей взаимодействия воспитателей дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников, что, в свою очередь, позволило проанализировать сформированность компонентов профессиональной компетентности в области работы с семьей у воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Методология, материалы и методы. Методологической основой исследования выступил компетентностный подход применительно к педагогам дошкольного образования (Т. В. Казакова [12], Ю. В. Козынятко [2], Э. А. Рамазанова [4]), а также теоретические положения концепции непрерывного образования (М. Ю. Парамонова [9] и др.) и повышения квалификации педагогов в процессе их профессионального развития (Е. А. Бровор, М. В. Ростовцева [5], А. А. Коновалов [14], X. Jin, D. Tigelaar [15] и др.).

Исследованием были охвачены воспитатели дошкольных образовательных организаций общеразвивающего, комбинированного видов Комсомольска-на-Амуре в количестве 186 испытуемых. Исследование проводили в период с февраля по март 2024 г. Использовали методы беседы, интервью, ретроспективного анализа педагогического опыта взаимодействия воспитателей и родителей. Указанные методы позволили нам изучить уровни профессиональной компетентности педагогов в сфере взаимодействия с семьями воспитанников.

Для исследования были специально разработаны планы беседы и интервью, вопросы которых составлены на основе выделенных рассмотренных показателей профессиональной компетентности исследуемых воспитателей дошкольных образовательных организаций в сфере работы с семьями воспитанников.

В планы беседы и интервью были включены вопросы двух типов – по содержанию и по форме. Вопросами по содержанию выступили вопросы по исследуемому феномену – профессиональной компетентности в сфере работы с семьями воспитанников, которые позволили оценить уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности воспитателей в сфере работы с семьями воспитанников.

В соответствии с требованиями к реализации методов беседы и интервью в план беседы включали вопросы по форме – косвенные и проективные, а также вопросы, поддерживающие беседу. По форме

вопросов содержание интервью составляли открытые, закрытые и полужакрытые вопросы. Разрабатывая вопросы интервью, мы исходили из того, что открытые вопросы предоставляют возможность размышлять и давать свой вариант ответа, в закрытых содержится полный перечень ответов на выбор, в полужакрытых вопросах представлен ряд ответов, а также есть специально отведенные строки для своего или для наиболее развернутого ответа. В целом использование методов беседы и интервью позволили проанализировать удовлетворенность респондентов взаимодействием с семьями воспитанников, а также испытываемые ими трудности при взаимодействии с родителями и их стремление к достижению максимально эффективного общения с родителями воспитанников.

Критериями оценки показателей профессиональной компетентности воспитателей ДОО в процессе их взаимодействия с семьями воспитанников выступили:

- готовность к самообразованию, саморазвитию, отсутствие негативных установок при работе с родителями;
- готовность взаимодействовать с родителями с учетом их потребностей;
- понимание значимости работы с родителями для образовательного процесса;
- потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний в области работы с семьей;
- сформированность представлений о специфике, структуре семьи, моделях семейного воспитания, методах активизации родителей, современных формах организационной культуры общения;
- сформированность навыков планирования и организации эффективного и содержательного общения с родителями воспитанников;
- сформированность навыков моделирования процесса взаимодействия с родителями учащихся;
- владение современными технологиями педагогического взаимодействия с родителями воспитанников.

Результаты исследования. В процессе исследования проанализирована сформированность структурных компонентов профессиональной компетентности у исследуемых воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Ретроспективный анализ педагогического опыта взаимодействия воспитателей и родителей позволил изучить опыт сотрудничества респондентов и родителей воспитанников, использование педагогами традиционных и нетрадиционных форм сотрудничества, вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс, готовность респондентов к активному поиску и использованию различных форм организации общения педагогов с семьями воспитанников, а также их готовность расширять свои знания в области дошкольной педагогики психологии и частных методик.

В результате проведенного исследования мы выявили сформированность компонентов профессиональной компетентности у исследуемых нами воспитателей дошкольных образовательных организаций. В свою очередь, анализ компонентов профессиональной компетентности позволил проанализировать профессиональные качества педагогов, значимые для взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников.

Анализ сформированности у исследуемых воспитателей личностного компонента профессиональной компетентности при организации работы с семьей мы осуществляли путем изучения проявлений у испытуемых качеств, значимых для организации взаимодействия с родителями (готовность к самообразованию, саморазвитию, совершенствованию профессиональных умений и знаний для достижения высоких результатов образовательного процесса, понимание значимости работы с родителями для организации образовательного процесса, отсутствие негативных установок при работе с родителями, учет потребностей родителей в процессе коммуникации). Для этого испытуемым необходимо было ответить на вопросы, связанные с оценкой их личностных качеств. Также респондентам предлагалось описать свой профессиональный опыт работы с родителями (законными представителями) воспитанников.

При анализе и интерпретации результатов учитывались представленность и степень выраженности рассматриваемых показателей сформированности компонентов профессиональной компетентности в ответах испытуемых.

Количественный анализ ответов респондентов, показывающий сформированность личностного компонента у воспитателей ДОО, представлен в табл. 1.

Таблица 1

Показатели сформированности личностного компонента
профессиональной компетентности у воспитателей ДОО

Показатель	Количество респондентов, чел. (%)
Готовность к самообразованию, саморазвитию	139 (74,7)
Отсутствие негативных установок при работе с родителями	164 (88,2)
Готовность взаимодействовать с родителями с учетом их потребностей	147 (79,0)
Понимание значимости работы с родителями для образовательного процесса	178 (95,2)
Потребность в совершенствовании профессиональных умений и знаний	151 (81,2)

Согласно представленным в табл. 1 данным исследуемые воспитатели продемонстрировали осознание целесообразности работы с родителями, понимание того, что достижению высоких результатов образовательного процесса способствует содержательное и эффективное взаимодействие с родителями воспитанников. Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что воспитатели воспринимают родителей воспитанников как полноценных участников образовательного процесса в развитии личности ребенка. Согласно анализу полученных результатов исследования у большинства исследуемых воспитателей нет негативных установок при работе с семьями воспитанников, что, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии негативных эмоциональных переживаний при взаимодействии с родителями. Респонденты продемонстрировали понимание значимости работы с родителями для образовательного процесса, готовность взаимодействовать с родителями с учетом их потребностей, стремление совершенствовать содержательный аспект взаимодействия с семьями воспитанников. Также испытуемые показали осознанное, устойчивое стремление развивать свои профессиональные навыки в сфере взаимодействия с родителями.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о сформированности личностного компонента профессиональной компетентности при работе с семьей у большей части исследуемых воспитателей. При этом респонденты не испытывают существенных трудностей во взаимодействии с семьями воспитанников, готовы повышать профессиональную компетентность в данной сфере.

Количественный анализ результатов исследования сформированности содержательного компонента при работе с семьей у исследуемых воспитателей представлен в табл. 2.

Таблица 2

Показатели сформированности содержательного компонента профессиональной компетентности у воспитателей ДОО

Показатель	Количество респондентов, чел. (%)
Знания о специфике, структуре семьи, моделях семейного воспитания	161 (86,6)
Знания о методах активизации родителей	156 (83,9)
Знания методов изучения семьи	126 (67,4)
Знания современных педагогических технологий работы с родителями	89 (47,8)
Знания о современных формах организации культуры общения	101 (54,3)

Как видно из табл. 2, большинство исследуемых владеют знаниями о специфике, структуре семьи, моделях семейного воспитания, современных формах организации культуры общения, методах активизации родителей, что свидетельствует о сформированности у них умений использовать знания в профессиональной педагогической деятельности при взаимодействии с семьями воспитанников. Многие респонденты отметили определенные трудности в проектировании культуры общения и содержания будущего взаимодействия с семьями воспитанников. Педагоги, участвовавшие в исследовании, отмечали трудности в использовании современных педагогических технологий, что, возможно, ограничивает их деятельность в планировании взаимодействия с семьями воспитанников.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о наличии у испытуемых определенных трудностей в использовании современных педагогических технологий в сфере общения с родителями воспитанников.

Количественный анализ сформированности у исследуемых профессионально-деятельностного компонента профессиональной компетентности при работе с семьей представлен в табл. 3.

Таблица 3

Показатели сформированности профессионально-деятельностного компонента профессиональной компетентности у воспитателей ДОО

Показатель	Количество респондентов, чел. (%)
Планирование и организация целесообразного содержательного общения с родителями воспитанников	84 (45,2)
Моделирование процесса взаимодействия с родителями воспитанников	73 (39,2)
Положительные установки на взаимодействие и коммуникацию с семьями	127 (68,3)
Владение современными технологиями педагогического взаимодействия с родителями	78 (41,9)
Коммуникативные умения	131 (70,4)

Данные, представленные в табл. 3, показывают, что исследуемые воспитатели продемонстрировали умения выстраивать контактное взаимодействие с семьями воспитанников, навыки моделирования процесса взаимодействия. Такие испытуемые, соответственно, готовы к объективному взаимодействию и коммуникации с семьями воспитанников. При этом ряд испытуемых продемонстрировали фрагментарные представления об установках на взаимодействие и коммуникацию с семьями, они не готовы реализовывать ведущую позицию в индивидуальном или групповом общении, испытывают трудности выстраивания взаимодействия с родителями с учетом их потребностей и интересов, а также реализации современных технологий взаимодействия с родителями воспитанников в полном объеме.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о наличии у испытуемых определенных трудностей в восприятии родителей как партнеров по общению, соответственно, следствием этого является одностороннее или формальное общение.

Заключение. Анализ результатов исследования особенностей взаимодействия воспитателей дошкольных образовательных организаций с семьями воспитанников позволил выявить наличие определенных затруднений у воспитателей, связанных с проектированием взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников. Так, воспитатели ДОО зачастую испытывают трудности отбора форм работы с родителями, а также затруднения реализации современных технологий педагогического взаимодействия с родителями, моделирования процесса взаимодействия с родителями воспитанников. Это, в свою очередь, обуславливает трудности в выстраивании планомерного и эффективного сотрудничества, сложности определения и реализации поставленных целей при организации взаимодействий с родителями, сложности с выбором адекватных ситуации взаимодействия методов работы. Организация работы воспитателя с родителями, согласно результатам исследования, соответственно, в большей мере зачастую формальна (по ситуационным поводам), следствием чего является неудовлетворенность родителей качеством педагогического сопровождения, избегание воспитателями взаимодействия с родителями или даже выстраивание этого взаимодействия на конфликтной основе. Также воспитатели дошкольных образовательных организаций испытывают затруднения, связанные с содержательным и профессионально-деятельностным компонентами профессиональной компетентности в сфере взаимодействия с семьями воспитанников. В то же время педагоги, участвовавшие в исследовании, признают важность работы с родителями, что свидетельствует о сформированности личностного компонента профессиональной компетентности в области взаимодействия с семьями воспитанников.

Результаты исследования свидетельствуют об актуальности проблемы и необходимости дальнейшего поиска путей повышения уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в сфере взаимодействия с семьями воспитанников.

На наш взгляд, активное участие воспитателя дошкольной образовательной организации в организации непосредственного взаимо-

действия с семьями воспитанников раннего и дошкольного возраста требует особого профессионального мышления педагога. Согласно анализу результатов проведенного исследования необходимо использование дополнительных, специальных технологий для формирования у воспитателей дошкольных образовательных организаций компонентов профессиональной компетентности в области работы с семьей.

Список источников

1. Ханова Т. Г., Белинова Н. В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. С. 240–243.
2. Козынянко Ю. В. Педагогическая компетентность воспитателя как условие эффективного взаимодействия с родителями воспитанников дошкольных образовательных организаций // *Juvenis Scientia*. 2017. № 10. С. 31–34. <https://doi.org/10.15643/scientia.2017.10.009>.
3. Спиренкова Н. Г., Оськина Н. В. Подготовка педагогов дошкольного образования к осуществлению патриотического воспитания детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 117–122. URL: https://pnojurnal.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/pdf_180419.pdf.
4. Рамазанова Э. А. Развитие профессиональной компетентности педагога в сфере общения с родителями воспитанников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–1. С. 240–242.
5. Бровор Е. А., Ростовцева М. В. Профессиональное саморазвитие педагогов ДООУ в современном образовательном пространстве // Формирование человеческого капитала ресурсами системы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Красноярск, 25–26 марта 2014 г. / Сиб. фед. ун-т. Красноярск, 2014. С. 91–94.
6. Đurišić M., Bunijevac M. Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education // *CEPS Journal*. 2017. Vol. 7, № 3. С. 137–153. <https://doi.org/10.25656/01:14918>.
7. Desforges C., Abouchaar A. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. London: Dept. for Education and Skills, 2003. (Research Report; no. 433). URL: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf.

8. Мусхаджиева Т. А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-4>.

9. Повышение квалификации педагогов дошкольного образования на основе адаптивной модели профессионального развития / М. Ю. Парамонова [и др.] // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 192–210. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-192-210>.

10. Мелетичев В. В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога как система // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2019. № 1 (9). С. 53–60.

11. Мотивационный компонент профессиональной компетенции педагога дошкольного образования в области работы с родителями: критерии и уровни развития / Е. Г. Гуцу [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 114–118. <https://doi.org/10.17513/snt.39830>.

12. Казакова Т. В. Теоретические подходы к определению профессиональной компетентности педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60, ч. 1. С. 437–440. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-opredeleniyu-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga>.

13. Коновалов А. А. Формирование профессионально-специализированных компетенций студентов-бакалавров при реализации компетентностного подхода // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16, № 2 (141). С. 177–184. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-2-177-184>.

14. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 1 (56). С. 42–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003>.

15. Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education / X. Jin [et al.] // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 112. Apr. P. 103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>.

Статья поступила в редакцию 02.04.2024; одобрена после рецензирования 25.06.2024; принята к публикации 01.07.2024.

The article was submitted 02.04.2024; approved after reviewing 25.06.2024; accepted for publication 01.07.2024.

Научная статья

УДК 377.1.01

DOI: 10.17853/2686-8970-2024-3-163-185

КОНВЕРГЕНТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Екатерина Владимировна Ситникова

аспирант

Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия

ekaterina.sitnikova@rsvpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5671-4852>

Аннотация. Взаимодействие между колледжами и отраслевыми партнерами играет ключевую роль в формировании квалифицированных специалистов, способных удовлетворить запросы современного рынка труда. *Целью исследования* является изучение концепции конвергентного взаимодействия как инновационной формы сотрудничества между образовательными учреждениями и предприятиями. В статье проанализирована сущность конвергентного взаимодействия как научного и образовательного явления, выявлены источники его появления и отличия от смежных понятий – «сетевое взаимодействие», «кластерное взаимодействие», «социальное партнерство». Рассмотрены основные подходы к проблеме конвергенции с точки зрения зарубежных и отечественных научных школ. В качестве результата исследования представлена структурно-содержательная модель реализации конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, кластерное взаимодействие, социальное партнерство, конвергенция, конвергентное взаимодействие, среднее профессиональное образование

Для цитирования: Ситникова Е. В. Конвергентное взаимодействие в образовании: теоретический аспект // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 3 (19). С. 163–185. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-163-185>.

Original article

CONVERGENT INTERACTION IN EDUCATION: THEORETICAL ASPECT

Ekaterina V. Sitnikova

graduate student

Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia

ekaterina.sitnikova@rsvpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5671-4852>

© Ситникова Е. В., 2024

INSIGHT. 2024. № 3 (19)

163

Abstract. The interaction between colleges and industry partners plays a key role in preparing qualified professionals capable of meeting the demands of the modern labor market. The aim of the study is to examine the concept of convergent interaction as an innovative form of collaboration between educational institutions and enterprises. The article analyzes the essence of convergent interaction as a scientific and educational phenomenon, identifies the sources of its emergence, and distinguishes it from related concepts such as “network interaction”, “cluster interaction” and “social partnership”. The main approaches to the issue of convergence are considered from the perspective of both foreign and domestic scientific schools. As a result of the study, a structural-content model of implementing convergent interaction between industry partners and colleges is presented.

Keywords: network interaction, cluster interaction, social partnership, convergence, convergent interaction, secondary vocational education

For citation: Sitnikova E. V. Convergent interaction in education: theoretical aspect // INSIGHT. 2024. № 3 (19). P. 163–185. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-3-163-185>.

Введение и постановка проблемы. Актуальность исследования конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей обусловлена потребностью учебных заведений в развитии новых подходов к организации и ресурсному обеспечению образовательного процесса [1]. Традиционные формы взаимодействия перестали удовлетворять современным потребностям общества. Многие образовательные практики, зарекомендовавшие себя с положительной стороны, были разрушены в процессе трансформации российского общества и осуществления не всегда основательно продуманных реформ российского образования.

Необходимость изучения конвергентного взаимодействия в системе среднего профессионального образования (СПО) связана с рядом практических проблем, которые много лет остаются неразрешенными. Например, это дефицит квалифицированных педагогических кадров (в настоящее время штаты профессионально-педагогических работников на 75 % укомплектованы отраслевыми специалистами, не имеющими специальной психолого-педагогической подготовки [2]), недостаточный уровень материально-технического оснащения учебного процесса, низкий уровень культуры управления образованием, пробелы в нормативно-правовом регулировании различных процессов, отсутствие взаимопонимания между представителями разных звеньев образовательной системы, когнитивная и мотивационная не-

готовность учащихся и их родителей к современному образовательному процессу. Все эти проблемы характерны для любых образовательных организаций, но особенно они усиливаются по мере удаления от крупных городов и областных центров.

Цель данного исследования заключается в изучении конвергентного взаимодействия как инновационной формы сотрудничества колледжей и предприятий.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *исследовательские задачи*:

- 1) рассмотреть смежные понятия – «сетевое взаимодействие», «кластерное взаимодействие», «социальное партнерство»;
- 2) определить сущность конвергентного взаимодействия;
- 3) разработать структурно-содержательную модель реализации конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в разработке и теоретическом обосновании положений концепции конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей, а также в уточнении содержания понятия «конвергентное взаимодействие» как добровольного объединения образовательных организаций и профильных предприятий региона с целью совместного использования на основе договорных отношений кадровых, материально-технических, информационных, инновационных, методических и иных ресурсов для эффективной подготовки рабочих кадров.

Анализ форм взаимодействия. Договорные отношения между колледжами и отраслевыми партнерами (завод, предприятие, организация) – давно принятая и организованная системой форма сотрудничества. За годы взаимодействия колледжей с предприятиями накоплен положительный опыт взаимовыгодного сотрудничества, так как одна из важнейших задач профессионального образования – это интеграция обучения с производством. В Российской Федерации и во всем мире практикуются следующие формы взаимодействия:

- сетевое взаимодействие;
- кластерное взаимодействие;
- социальное партнерство.

1. Сетевое взаимодействие рассматривается исследователями с различных теоретических позиций. Оно трактуется как институт, опреде-

ляющий правила взаимодействия субъектов, разделяющих близкую систему ценностей; массовая форма общения; инновационная организационная форма взаимодействия субъектов образовательной, научно-исследовательской и производственной деятельности, самостоятельных в экономическом отношении; основной механизм информационного обмена; система связей, позволяющая разрабатывать и апробировать инновационные модели управления системой образования¹.

П. В. Лизунов рассматривает сетевое взаимодействие профессиональных образовательных организаций и предприятий как совместную деятельность, направленную на обмен, объединение и совместное использование экономических, материально-технических и человеческих ресурсов, результатом которой является подготовка квалифицированных кадров по актуальным профессиональным направлениям [3].

К положительным эффектам сетевого взаимодействия можно отнести:

- непрерывность обмена, улучшение качества информационного обмена, передачи знаний, опыта;
- ускорение процессов мобилизации и передачи информации, знаний, опыта, технологий, а также обратной связи в процессах коммуникации;
- создание распределенных структур, где по-новому распределены функции и ответственность: формирование межвузовской и межфункциональной команды, обладающей высокими компетенциями;
- улучшение рейтинговых позиций вузов России в международном и научном пространстве;
- финансовое участие бизнес-сообщества как в совместных научных исследованиях и разработках, так и в образовательных проектах [4].

Проблема управления сетевыми формами, безусловно, существует и связана больше с традиционно сложившимися в вузах организационными структурами, так как сетевые формы, по мнению ученых, не относятся к иерархическим структурам, для них характерна множественность лидеров или рассредоточенное лидерство [5]. Менеджеры в сетях взаимодействия больше выполняют координационные

¹ Национальная педагогическая энциклопедия // Национальная энциклопедическая служба (НЭС). URL: <https://didacts.ru/?ysclid=ly2neqh170703233515>.

и направляющие функции, чем административные, таким образом, должен измениться подход к управлению: от управления «по отклонению» к управлению «по результату».

2. Кластерный подход в системе образования сегодня рассматривается достаточно интенсивно: и как средство модернизации педагогического образования, и как кластерный подход в образовательных системах. Данный подход предполагает создание образовательных систем, способных осуществлять подготовку высококвалифицированных научных кадров, генерировать новое знание и направлять его в практическую сферу.

Н. Н. Давыдова, М. Г. Синякова и С. Л. Фоменко рассматривают кластерное взаимодействие в сфере образования как возможность создания образовательного пространства активного распространения очагов инновационного роста, получения синергетического эффекта в результате сотрудничества отдельных образовательных организаций по цепям взаимодействий. Подобные тенденции преобразования системы образования должны использоваться как важный ресурс развития корпоративных структур и социально-экономического развития регионов в целом [6].

Рассмотрим положительные и отрицательные стороны кластерного подхода. К числу позитивных аспектов можно отнести следующие:

- кластерный подход позволяет выявлять индивидуальные потребности и способности каждого учащегося и адаптировать учебные программы и методики под их индивидуальные особенности;
- благодаря кластерному подходу возможно акцентировать внимание на развитии конкретных компетенций учащихся, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию их профессиональных навыков;
- путем анализа данных и формирования кластеров можно более точно и объективно оценивать успеваемость учащихся, что помогает выявлять индивидуальные потребности и принимать целенаправленные образовательные меры.

Недостатки кластерного подхода:

- неверное определение параметров кластеризации или ошибочный выбор метода кластеризации может привести к неправильным результатам и негативному влиянию на образовательный процесс;

- кластерный подход может ограничивать гибкость в адаптации учебных программ и методик обучения под изменяющиеся потребности и обстоятельства;

- существует риск стереотипизации и дискриминации учащихся на основе их принадлежности к определенному кластеру. Это может привести к негативным последствиям и нарушению принципов равенства и справедливости в образовании.

Все это подтверждает мысль о том, что кластеры имеют, во-первых, большую научную значимость, позволяя системе получить новое синергетическое качество за счет интеграции, во-вторых, могут практически повысить конкурентоспособность системы, в-третьих, имеют и политическую значимость, так как их деятельность направлена на повышение конкурентоспособности образования, являющегося основным фундаментом, обеспечивающим подготовку научных и профессиональных кадров.

Стоит отметить, что кластеры могут дать фактический результат через 5–6 лет [7]. Одним из важных условий является наличие региональной стратегии, ибо развивать кластеры в отрыве от направлений развития образования в регионе нельзя.

3. Социальное партнерство представляет собой особую систему отношений, возникающую между наемными работниками и работодателями при посреднической роли государства, по согласованию экономических интересов в социально-трудовой сфере и урегулированию социально-трудовых конфликтов. Социальное партнерство как особый вид общественных отношений и закономерный результат развитой социально ориентированной экономики является в то же время важным показателем экономической, социальной и политической зрелости общества. В целом система социального партнерства представляет собой один из важнейших элементов рыночной системы, которая регулирует доходы.

А. В. Ефанов, А. Н. Патриков характеризуют социальное партнерство в сфере профессионального образования как систему взаимоотношений, основанную на распределении ответственности между ее участниками и направленную на обеспечение интересов всех субъектов образовательного процесса по вопросам качества профессионального образования и трудоустройства выпускников [8].

Социальное партнерство открывает дополнительные возможности:

- упрощается доступ к информации о рынке труда;
- обеспечивается учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработка новых учебных материалов и программ, отвечающих стандарту и требованиям работодателей;
- открываются более широкие возможности для организации практики;
- расширяются возможности трудоустройства выпускников;
- появляются возможности для организации краткосрочной стажировки преподавателей для ознакомления с новейшими типами образования и технологическими процессами [9].

Реализация социального партнерства может столкнуться с различными сложностями, которые происходят из самой сути этого процесса. В частности, к ним можно отнести низкий уровень доверия, различные интересы и цели, недостаток ресурсов, сложности в общении. Чтобы преодолеть эти проблемы, важно развивать открытость, диалог и доверие между партнерами. Также необходимо учитывать интересы и потребности всех сторон и стремиться к нахождению взаимовыгодных решений.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить основные особенности рассмотренных форм взаимодействия:

- сетевое взаимодействие характеризуется наличием сетевой структуры, включающей в себя взаимодействие между различными участниками или организациями в рамках сети. Сетевые отношения обычно основаны на обмене ресурсами, знаниями и информацией между узлами сети;
- социальное партнерство подчеркивает значимость сотрудничества и взаимодействия между различными стейкхолдерами, такими как образовательные учреждения, бизнес-сфера, государственные органы и общественные организации, с целью решения общих проблем и достижения целей;
- кластерный подход предполагает объединение организаций или учреждений в рамках определенного кластера на основе их схожих характеристик, например, области деятельности, локации или специализации.

Целью кластеризации является увеличение конкурентоспособности и сотрудничества между членами кластера.

Все формы взаимодействия имеют место быть и активно реализуются образовательными организациями и отраслевыми партнерами, но так как на данный момент стоит острая потребность в развитии новых подходов к организации и ресурсному обеспечению образовательного процесса, предлагаем рассмотреть новую форму – *конвергентное взаимодействие*. Конвергентное взаимодействие в отличие от иных форм взаимодействия, представленных выше, имеет уникальную направленность на сближение, своего рода взаимослияние, колледжей и предприятий. Основная цель конвергентного взаимодействия заключается в достижении согласования между колледжами и предприятиями. Данный вид взаимодействия способствует созданию общей платформы для синтеза и интеграции различных подходов, идей и знаний, что в свою очередь помогает образовательным учреждениям и отраслевым партнерам обогащать друг друга и расширять свои знания через обмен опытом.

Теоретические аспекты конвергентного взаимодействия. Чтобы понять, что такое конвергентное взаимодействие, обратимся к термину «конвергенция». Понятие «конвергенция», означающее схождение либо сближение, изначально получило признание в экономической науке в связи с широким распространением в 1960–1970 гг. теории конвергенции [10]. Эта теория разрабатывалась в различных вариантах представителями институционализма (П. Сорокиным (Россия), У. Ростоу, Дж. К. Гэлбрейтом (США), Р. Ароном (Франция), Я. Тинбергеном (Нидерланды), Д. Шельским и О. Флехтхаймом (ФРГ)). В ней взаимодействие и взаимовлияние двух экономических систем капитализма и социализма в ходе научно-технической революции рассматривались как главный фактор движения этих систем к некой «гибридной, смешанной системе». M. Diallo, B. Tonn, P. Alvarez, P. Bardet, K. Chong, D. Feldman, R. Mahajan, N. Scot, R. G. Urban, E. Yablonovitch в своем исследовании говорят о том, что общество может стать успешным только при наличии конвергенции различных социальных институтов [11]. Национальный научный фонд США определяет конвергенцию как глубокую интеграцию знаний, методов и опыта из разных об-

ластей для формирования новых и расширенных рамок для решения научных и социальных проблем и возможностей [12]. В образовании конвергенция стала популярна благодаря конвергентному подходу.

Конвергентный подход – это построение целостных учебных дисциплин, в которых интегрируются научные знания и технологические достижения на основе фундаментальных закономерностей развития естественных наук и NBIC-технологий (нанотехнологий, биотехнологии, информационных и когнитивных технологий) и в которых отображается взаимопроникновение науки и технологий в ходе прогрессивного развития человечества [13]. Валентина Смелова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Московского городского педагогического университета предложила систему конвергентного подхода в образовании (рис. 1).

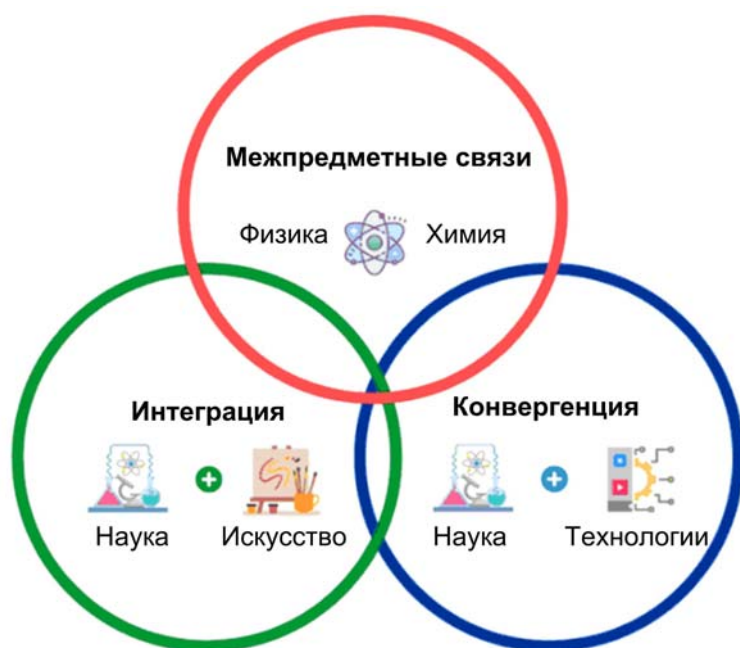


Рис. 1. Система конвергентного подхода в образовании

Система включает в себя три константы – межпредметные связи (рассмотрение одного явления с точек зрения разных наук), интеграцию (создание целостных учебных дисциплин, в которых будут

отражены системы фундаментальных закономерностей развития науки) и конвергенцию (методология стирания междисциплинарных границ между научным и технологическим знанием)¹.

И. Халлоун считает, что в сфере образования конвергенция заключается прежде всего в сведении воедино многих научных дисциплин для выработки неких педагогических продуктов, которые помогут решить определенную абстрактную (реальную) проблему (рис. 2) [14].

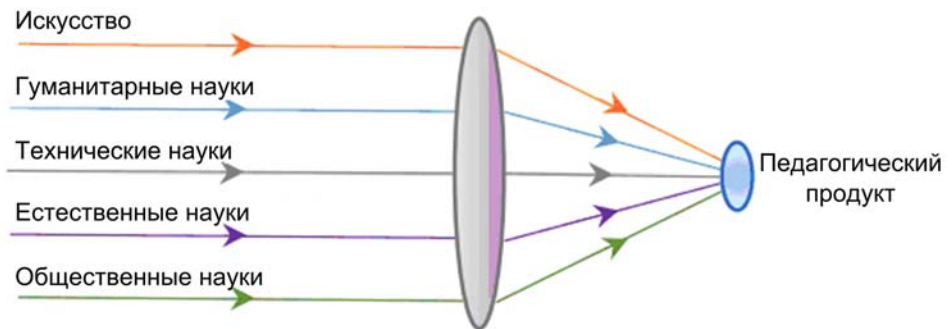


Рис. 2. Процесс конвергенции по И. Халлоуну

Национальная академия наук США констатирует, что слияние разнообразных областей знаний в некое взаимовыгодное партнерство стимулирует появление инновации (от фундаментальной идеи до практического применения). Конвергенция обеспечивает благодатную почву для нового сотрудничества, которое привлекает заинтересованные стороны и партнеров не только из научных кругов, но и из лабораторий, промышленности, учреждений здравоохранения и административных органов [15].

Разобравшись с происхождением конвергенции и ее применением в образовании, сформулируем определение конвергентного взаимодействия. Конвергентное взаимодействие – это взаимослияние, функциональное взаимоуподобление двух организаций, предполагающее создание единого рабочего пространства, подкрепленного документально.

¹ Конвергентное образование: как применять новый подход на обычных уроках // Московский городской педагогический университет (МГПУ). Институт непрерывного образования. URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/konvergentnoe-obrazovanie-kak-primenyat-novyy-podhod-na-obychnyh-urokah/>.

Исходя из определения, можно выделить основные принципы конвергентного взаимодействия:

- взаимная выгода (колледжи и предприятия должны стремиться к решению, которое удовлетворит потребности всех сторон);
- территориальная локализация колледжа и предприятия;
- гибкость и адаптивность (партнеры должны быть гибкими в своих действиях, готовыми изменять свои подходы и стратегии в соответствии с новыми вызовами и возможностями);
- появление в результате взаимодействия нового качества, которое отсутствует у каждого из участников взаимодействия поодиночке (эффект синергии);
- использование междисциплинарного подхода при моделировании учебных программ.

Также стоит отметить, что существуют определенные проблемы, которые необходимо учитывать и устранять для успешного внедрения конвергентного взаимодействия. Важно отметить, что неспособность рассмотреть и решить эти проблемы может помешать достижению целей и результатов, которые предлагает успешное конвергентное взаимодействие. Вот некоторые из проблем:

- отсутствие терминологии конвергенции в образовании и неполная осведомленность педагогов о ее наличии;
- необходимость согласования реализации конвергенции на разных уровнях образования;
- культурные различия и различия в методах работы могут затруднить сотрудничество между колледжем и предприятием;
- оценки обучающихся, стандарты и учебные программы часто меняются и являются дисциплинарными;
- колледж и предприятие могут столкнуться с ограничениями в финансировании программ сотрудничества или обмена ресурсами;
- педагогам требуется время, чтобы внедрить конвергенцию в образовательный процесс.

Исходя из вышеизложенного, можно создать схему конвергентного взаимодействия колледжей и отраслевых партнеров, которая может выглядеть следующим образом (рис. 3).

1. Анализ потребностей рынка труда и индустрии: колледжи и предприятия проводят совместное исследование и анализ требований рынка

труда для определения актуальных компетенций и навыков, необходимых для успешного трудоустройства выпускников. Ведь лишь понимание необходимых в работе компетенций способно диагностировать дефициты в них, а также обеспечить своевременную помощь в преодолении этих дефицитов [16].

2. Разработка образовательных программ: на основе результатов анализа создаются образовательные программы, соответствующие потребностям предприятий и реальным требованиям рынка труда.

3. Проведение стажировок и практик: колледжи организуют стажировки и практику студентов на предприятиях, что позволяет студентам применить свои теоретические знания на практике, приобрести опыт работы и развить необходимые навыки.

4. Взаимодействие в рамках профессиональных сообществ: колледжи и предприятия могут создавать совместные профессиональные сообщества для обмена опытом, проведения мастер-классов, конференций и других мероприятий, способствующих развитию профессионального сообщества.

5. Содействие трудоустройству выпускников: предприятия активно участвуют в процессе трудоустройства выпускников колледжей, предоставляя им возможности для начала карьеры и дальнейшего профессионального роста.

6. Обратная связь и постоянное совершенствование: важно устанавливать механизмы обратной связи между колледжами и предприятиями для анализа эффективности программ обучения и внесения необходимых изменений для улучшения качества подготовки кадров.

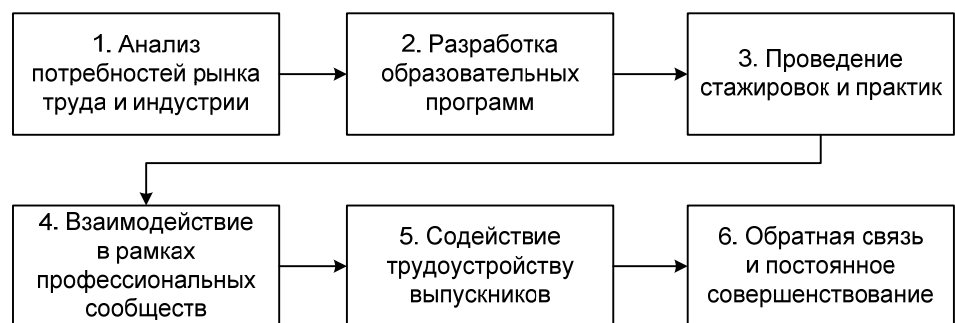


Рис. 3. Схема конвергентного взаимодействия колледжей и отраслевых партнеров

Переходим к рассмотрению модели.

Модель конвергентного взаимодействия. Разработанная структурно-содержательная модель реализации конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей представлена на рис. 4. Модель состоит из четырех взаимосвязанных блоков – целевого, теоретико-методологического, содержательно-технологического и оценочно-результативного, каждый из которых состоит из нескольких компонентов. Данная структурно-содержательная модель представляет собой единство форм, методов и средств, направленных на достижение цели.



Рис. 4. Структурно-содержательная модель реализации конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей

Первый блок модели – **целевой**, включает в себя основную цель данной модели, которой является создание системы совместной дея-

тельности образовательной организации и предприятия на основе консолидации кадровых, материально-технических, информационных, инновационных, методических и иных ресурсов для формирования у обучающихся целостного представления о протекающих в трудовой деятельности процессах.

Достижение поставленной цели обеспечивается решением следующих задач:

- 1) развитие организационной инфраструктуры в региональном образовательном пространстве;
- 2) реализация конвергентного взаимодействия для комплексного использования ресурсов образовательных организаций и предприятий;
- 3) подготовка и издание методических материалов по реализации конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей;
- 4) создание структуры централизованного управления процессами ведомственного и межведомственного взаимодействия;
- 5) развитие кадрового потенциала, совершенствование профессиональных компетенций педагогов и других специалистов по реализации конвергентного взаимодействия.

Второй блок модели – **теоретико-методологический** – включает в себя два компонента: характеристику социального заказа и методологическую основу концепции. В качестве целевого основания авторской концепции выступает одно из приоритетных направлений государственной политики – приведение системы подготовки кадров в соответствие актуальным и перспективным потребностям рынка труда и укрепление материально-технической базы профессиональных образовательных организаций.

Методологическую основу конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей составляет комплекс методологических подходов: кластерного, интегративного и системного.

Кластерный подход. Будучи интересным не столько сам по себе, сколько как научно-производственная и экономическая система, кластерный подход рассматривается с позиции принципа управляемости. Это означает, что внутренние процессы кластера, его взаимодействие с внешним миром, а также сам процесс кластеризации подчиняются определенным закономерностям, связанным с использованием мето-

дологии теории управления и осуществлением основных управленческих функций (планирование, организация, мотивация, контроль) [17]. Создание и функционирование научно-производственных кластеров как формы экономического взаимодействия субъектов региональной экономики базируется на таких принципах, как взаимозависимость и взаимодополняемость участников кластера, географическая близость участников кластера и их региональное единство [18]. Данные принципы способствуют развитию конкурентоспособности отраслевого партнера, повышению качества образования, а также улучшению взаимодействия между образовательными учреждениями и предприятиями.

Интегративный подход. Одним из важных аспектов обучения является объединение в учебном процессе междисциплинарных знаний, эрудированности и жизненного опыта обучающихся. Н. К. Чапаев делает акцент на важности интеграции методов и подходов с целью повышения эффективности образовательного процесса [19]. Согласно одной из точек зрения, при решении проблем интеграции на различных уровнях следует учитывать уровень подготовки каждого учащегося, одновременно стимулируя развитие личности как целостного субъекта образовательного процесса. Таким образом, образовательный процесс ориентирован на формирование интегративной педагогической деятельности, в рамках которой активно решаются задачи, связанные с теорией и практикой [20]. В основу интегративного подхода заложен принцип комплексности, который способствует всестороннему развитию обучающегося. Такой принцип способствует формированию конкурентоспособного специалиста, обладающего как профессиональными, так и функциональными знаниями [21].

Системный подход. Данный подход предполагает рассмотрение всех компонентов созданной модели как взаимосвязанной системы, действующей как единое целое и находящейся под влиянием многочисленных факторов окружающей среды [22]. Системный подход базируется на принципе последовательности. Принцип последовательности позволяет рассматривать процесс подготовки обучающихся как планомерный и последовательный процесс, выстроенный от более простой деятельности к более сложной.

Третий блок модели – **содержательно-технологический** – включает три компонента, отражающих содержательно-смысловое наполнение конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей:

- 1) организацию конвергентного взаимодействия;
- 2) повышение компетентности руководителей образовательных организаций, педагогов, руководителей предприятий и их сотрудников;
- 3) организационно-педагогические условия формирования конвергентного взаимодействия.

Реализация на практике компонентов содержательно-технологического блока модели создает предпосылки для использования таких форм интегративной деятельности предприятий и колледжей, которые способствуют консолидации человеческого потенциала в направлении достижения общей цели; стимулируют развитие инновационных образовательных процессов с учетом территориальных особенностей данного конкретного региона; позволяют продуктивно использовать совокупный потенциал системы образования [23].

Рассмотрим каждый компонент содержательно-технологического блока модели. Первый компонент – организация конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей. Понятие «взаимодействие» является конкретным психолого-педагогическим понятием, которое позволяет наиболее точно отразить суть совместной деятельности субъектов конвергенции. В понимании сущности взаимодействия мы опираемся на определение Г. М. Андреевой, интерпретирующей его как организацию совместной деятельности, в ходе которой для ее участников «важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность» [24].

Понятие «отраслевой партнер» в исследовании мы используем в широком смысле в значении элемента социальной структуры, т. е. как субъект, с которым имеются тесные деловые отношения, присутствуют взаимные обязательства и существует приоритет общей стратегической цели над индивидуальными интересами участников.

В рамках исследования конвергентное взаимодействие отраслевых партнеров и колледжей строится на разных уровнях по разным типам: между субъектами одного уровня – по типу равноправного сотрудничества; на уровне управления процессами – кооперативного; на уровне психолого-педагогической и организационной деятельности –

по типу функционального иерархического сотрудничества, что обусловлено сложностью педагогических процессов, протекающих в различных взаимодействующих структурах [25]. Основанием для объединения усилий взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей являются, во-первых, определение общих целей и задач; во-вторых, согласование содержания их деятельности, методов и организационных форм; в-третьих, прогнозирование ожидаемых результатов; в-четвертых, определение обязанностей и зоны ответственности взаимодействующих сторон.

Конвергентное взаимодействие отраслевых партнеров и колледжей следует понимать как согласованную, скоординированную деятельность предприятий и образовательных учреждений, благодаря чему обеспечивается их взаимообогащение, наращивание и более полная реализация социокультурного и психолого-педагогического потенциала каждого субъекта взаимодействия в направлении внедрения наиболее эффективных для достижения общей цели педагогических технологий.

Организация конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей обеспечивается посредством решения следующих организационно-педагогических задач:

- объединение руководителей образовательных организаций, педагогов, руководителей предприятий и их сотрудников с целью формирования конвергентного взаимодействия;
- оценка уровня готовности всех партнеров к взаимодействию;
- информирование всех участников конвергентного взаимодействия о направлениях, содержании и формах совместной деятельности по достижению соответствующего цели результата;
- определение условий активизации потенциальных ресурсов каждого партнера совместной деятельности по формированию конвергентного взаимодействия.

Вторым компонентом содержательно-технологического блока модели является повышение компетентности руководителей образовательных организаций, педагогов, руководителей предприятий и их сотрудников.

Успешность деятельности любого специалиста, как показывает обширный исторический опыт человечества, зависит от уровня подготовленности человека к этой деятельности. Данное положение в полной

мере относится к формированию конвергентного взаимодействия, эффективность которого находится в прямо пропорциональной зависимости от готовности руководителей организаций и их сотрудников (в частности педагогов) к управлению процессом взаимодействия. Следовательно, одним из важнейших условий эффективного и результативного решения задач формирования конвергентного взаимодействия является повышение профессиональной компетентности участников данного процесса.

Система повышения профессиональной компетентности руководителей организаций и их сотрудников в вопросах формирования конвергентного взаимодействия включает в себя различные организационные формы: курсы повышения квалификации, конкурсы профессионального мастерства, методические и научно-практические конференции, постоянно действующие семинары, мастер-классы, дистанционные и очные консультации, научно-методическое сопровождение инновационной педагогической деятельности. Данная система является региональной, так как регулируется на уровне региона, что создает необходимые предпосылки для успешного организационно-методического сопровождения при проектировании и реализации индивидуальных траекторий повышения квалификации в соответствующем направлении.

Третьим компонентом содержательно-технологического блока модели являются организационно-педагогические условия формирования конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей:

- 1) педагогическое сопровождение обучающихся при проектировании и реализации конвергентного взаимодействия;
- 2) отбор образовательных технологий, направленных на практико-ориентированное обучение;
- 3) создание учебно-методического обеспечения колледжа, способствующего формированию практических навыков у студентов;
- 4) активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в практико-ориентированных и междисциплинарных проектах.

Таким образом, представленные организационно-педагогические условия создают предпосылки для создания конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей. При этом очень важным фактором является не только активное участие каждого субъекта обра-

зовательного процесса в этой деятельности, но и привлечение внешних ресурсов с целью создания полноценного виденья рабочего процесса.

Четвертый блок модели – **оценочно-результативный**. Данный блок представлен критериями и показателями, на основании которых оценивается эффективность формирования конвергентного взаимодействия. Специфичность исследования, характеризующегося уровнем взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей, компетентностью руководителей организаций и их сотрудников, а также оценкой сформированности компетенций у обучающихся, требует разработки двух видов критериев: процессуальных и содержательных. Процессуальные критерии позволяют оценивать эффективность совместной деятельности субъектов конвергентного взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях, а содержательные критерии предполагают оценку результатов относительно профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций, преподавателей, руководителей предприятий и их сотрудников и сформированности компетенций у выпускников. Уровень конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей оценивается по показателям организационно-управленческого, кадрового, интеллектуально-деятельностного обеспечения процесса, а содержательные критерии предполагают оценку уровня профессиональной компетентности участников конвергентного взаимодействия.

Представленная модель обладает существенными отличительными особенностями, придающими ей теоретическую и практическую значимость:

- 1) ориентация модели на активное вовлечение предприятий в процесс обучения студентов;
- 2) создание сети партнерств между колледжами и отраслевыми предприятиями для обмена опытом, передачи технологий и специализированного оборудования;
- 3) учет современных тенденций и инноваций в отрасли при формировании учебных планов и программ;
- 4) систематическое обновление учебного материала и методов обучения в соответствии с требованиями отрасли;
- 5) установление долгосрочных партнерских отношений между колледжами и предприятиями для обеспечения стабильности и долгосрочности программ.

Таким образом, реализация структурно-содержательной модели конвергентного взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей позволит стимулировать инновационные процессы, обеспечивать качественную подготовку специалистов, соответствующих потребностям рынка труда, и повышать конкурентоспособность как образовательных учреждений, так и предприятий.

Заключение. Конвергенция является важным феноменом в современной образовательной системе. Конвергентное взаимодействие между отраслевыми партнерами и колледжами влечет за собой множество положительных событий для обеих сторон. Для предприятий – это предоставление возможности активно влиять на процесс образования и подготовки квалифицированных кадров. Колледжи, в свою очередь, получают доступ к ресурсам и экспертизе предприятий, что помогает им оставаться актуальными и адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям рынка труда. Также стоит отметить, что данное сотрудничество позволяет студентам приобретать более широкий спектр навыков и знаний, в том числе повышает их шансы на трудоустройство после окончания обучения.

Важно уточнить, что конвергентное взаимодействие может столкнуться с определенными трудностями. Например, различия в корпоративной культуре предприятий и образовательных учреждений могут затруднять эффективное сотрудничество. Кроме того, необходимо учитывать возможность появления конфликта интересов между потребностями отраслевых партнеров и образовательной организации.

Согласно исследованиям зарубежных авторов, конвергенция доказала свою эффективность и возможность тиражирования как фактора совершенствования практики образования. При этом малоизученными остаются вопросы, связанные с осуществлением конвергентного взаимодействия различных социальных институтов (образования, науки, производства, рынка и т. д.) в рамках регионального образовательного пространства с целью формирования устойчивого взаимодействия отраслевых партнеров и колледжей, что, в свою очередь, может стать следующим этапом исследования.

Список источников

1. Ситникова Е. В., Чапаев Н. К. Интеграция колледжей и отраслевых партнеров: опыт Китая // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 2 (14). С. 34–44. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-2-34-44>.
2. Шингарева М. В., Симан А. С., Атапина Ю. А. Подготовка педагогических кадров для системы среднего профессионального образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 5 (92). С. 42–47. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_92_5_42.
3. Лизунов П. В. Сетевое взаимодействие профессиональных образовательных организаций, общеобразовательных организаций и предприятий как форма эффективной профориентационной работы // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 1 (17). С. 81–85.
4. Социальное партнерство на основе сетевого взаимодействия как средство подготовки сирот к будущей жизнедеятельности в условиях профессиональных образовательных учреждений: практико-ориентированная монография для работников сиротских учреждений / С. В. Кривых [и др.]. СПб.: Изд-во Индустр.-судостроит. лица, 2019. 302 с.
5. Борисова Н. В. Организация сетевого взаимодействия школы и вуза в условиях интеграции науки и образования // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования: сб. ст. Междунар. междисциплинар. конф., Москва, 20 февр. 2019 г. М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2019. С. 52–54.
6. Давыдова Н. Н., Синякова М. Г., Фоменко С. Л. Развитие взаимодействия образовательных, профессиональных и общественных организаций в условиях сетевой кластерной интеграции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С. 48–51.
7. Истомина Л. А., Крупский Д. М. Кластеры в регионах: «за» и «не против». Минск: Альтиора Форте, 2019. 120 с.
8. Социальное партнерство в системе профессионального образования: опыт категоризации и реализации / А. В. Ефанов [и др.] // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии наук. 2009. № 11 (68). С. 48–59. URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/32674/1/edscience_2009_11_008.pdf.

9. Малышев М. А. Российская модель социального партнерства как эффективный инструмент формирования социального государства // Труд и социальные отношения. 2020. Т. 31, № 2. С. 112–132. <https://doi.org/10.20410/2073-7815-2020-31-2-112-132>.
10. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006. 671 с.
11. Implications: Convergence of Knowledge and Technology for a Sustainable Society / M. Diallo [et al.] // Convergence of Knowledge, Technology and Society: Beyond Convergence of Nano-Bio-Info-Cognitive Technologies. Springer Science, 2013. 558 p. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02204-8_9.
12. Convergence education – an international perspective / J. Daniel [et al.] // Journal of Nanoparticle Resear. 2019. Vol. 21. Art. 229. <https://doi.org/10.1007/s11051-019-4638-7>.
13. Фоминых М. В., Чапаев Н. К. Проблемное моделирование в педагогической науке и практике: конвергентный подход // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сб. науч. тр. 8-го Междунар. форума по пед. образованию, Казань, 25–27 мая 2022 г. Казань: Изд-во Каз. (Приволж.) федер. ун-та, 2022. С. 508–513.
14. Halloun I. A. Differential Convergence Education from Pluridisciplinarity to Transdisciplinarity. URL: https://www.halloun.net/wp-content/uploads/2020/04/Halloun_Differential-Convergence_April-2020.pdf.
15. Ertas A. Transdisciplinary Trans-Sector Integration in Education: Convergence // Transdisciplinary Journal of Engineering & Science. 2016. Vol. 7. <https://doi.org/10.22545/2016/00079>.
16. Коновалов А. А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18, № 2. С. 81–99. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.07>.
17. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Вильямс, 2020. 672 с.
18. Ахенбах Ю. А. Формирование и развитие научно-производственных кластеров в регионе: теория, методология, практика: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Тамбов, 2012. 43 с.
19. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 462 с.

20. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 372 с.

21. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // *Medical Teacher*. Vol. 20, iss. 5. P. 402–408. URL: <https://api.semanticscholar.org/>.

22. Аншина М. Системный подход к системному подходу // БИТ. Бизнес & Информационные технологии. 2023. № 5 (128). С. 38–40. URL: <https://bit.samag.ru/archive/article/2704?ysclid=ly2rggn82b542035029>.

23. Зеер Э. Ф., Сыченко Ю. А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки (по материалам нетворкинга «Профессиология: проекция в будущее») // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 3 (46). С. 112–122. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.011>.

24. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2009. 286 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/144063>.

25. Акмеология профессионального образования: материалы 16-й Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17–18 марта 2020 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2020. 437.

Статья поступила в редакцию 30.01.2024; одобрена после рецензирования 15.05.2024; принята к публикации 01.07.2024.

The article was submitted 30.01.2024; approved after reviewing 15.05.2024; accepted for publication 01.07.2024.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Приглашаем Вас и Ваших коллег принять участие в издании очередного номера журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)».

Наш научный журнал принимает материалы для публикации по следующим **направлениям**:

- педагогические науки;
- психология;
- экономические науки.

Статьи должны освещать результаты исследований и (или) практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Каждая статья должна обладать научной новизной.

Содержание статьи должно включать следующие **обязательные элементы**: актуальность (в том числе ответы на вопросы: чем статья будет интересна научному сообществу, какой вклад внесет в науку?), цель и исследовательские вопросы (для обзорных и теоретических статей необходимо сформулировать гипотезу), обзор литературы, методы и подходы к исследованию, полученные результаты и заключение (ответы на поставленные вопросы).

Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих фактических сведений.

Рекомендуется учитывать, что весь материал, поступающий в журнал, проходит рецензирование и проверку на оригинальность.

Статьи предоставляются на русском или английском языках в электронной версии в виде файла формата *MS Word* для *Windows* (*.doc) по электронной почте **insight@rsvpu.ru**. Имя файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

Отдельными файлами направляются:

- заявление о публикации статьи и передаче прав на нее, включающее также согласие на обработку персональных данных и использование изображения;
- портретная фотография автора на светлом фоне с хорошим разрешением.

График выхода журнала

Выпуск № 1	Выпуск № 2
Прием материалов: до 31 января	Прием материалов: до 30 апреля
Дата выхода журнала в свет: 10 марта	Дата выхода журнала в свет: 10 июня
Выпуск № 3	Выпуск № 4
Прием материалов: до 15 сентября	Прием материалов: до 31 октября
Дата выхода журнала в свет: 20 октября	Дата выхода журнала в свет: 20 декабря

Публикация материалов осуществляется на **бесплатной** основе.

Требования к статьям, образец заявления, а также дополнительную информацию о журнале можно найти, пройдя со ссылке www.rsvpu.ru/nauka-i-innovacii/sovet-molodyx-uchyonyx/zhurnal-insajt.

При написании статьи автор должен руководствоваться ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Требования к авторскому оригиналу:

1. Объем статьи должен составлять от 10 до 20 тыс. знаков (с пробелами), включая аннотацию и список литературы.

2. В состав статьи необходимо включать:

- тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия на книгу, статью, спектакль и т. п.);

- УДК;

- doi: 10.17853/2686-8970-202...-...-...;

- название на русском (не более 12 слов) и английском языках.

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко, но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность;

• имя, отчество, фамилию, ученую степень, звание, должность, место работы (название организации) и проживания (город, страну) автора на русском и английском языках, его электронную почту и ORCID;

Образец оформления:

Иван Иванович Иванов

*доктор педагогических наук, профессор,
проректор*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

ivanov@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>

• аннотацию (*abstract*) объемом до 500 п. з. на русском и английском языках. Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации, включающее в себя структурные части: цель, методология и методы, результаты, научная новизна и практическая значимость;

• ключевые слова (*keywords*) на русском и английском языках. Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, перечень таких слов должен быть точным, полным и одновременно лаконичным (5–7 слов или словосочетаний);

• библиографическую запись для цитирования (*for citation*): дается библиографическое описание статьи.

Образец оформления:

Для цитирования: Иванов И. И., Петров П. П. Перспективы развития педагогического образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 10–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

For citation: Ivanov I. I., Petrov P. P. Prospects for the development of pedagogical education // INSIGHT. 2021. № 4 (7). P. 10–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

3. Компоновка текста осуществляется следующим образом: сначала указываются все вышеназванные элементы на русском языке, ниже в таком же порядке – на английском (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

4. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты исследования и обсуждение, заключение). Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком обсуждения проблемы и аргументации.

5. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word* для *Windows* и обязательно иметь заголовки.

6. Рисунки должны иметь подрисуночную подпись. Схемы необходимо создавать в программе *Visio* (если нет такой возможности – набрать в *MS Word*); фотографии следует отсканировать с хорошим разрешением (300 точек на дюйм), предоставить отдельным графическим файлом в форматах *.jpg, *.tif, *.png, графики (диаграммы) подкрепить оригинальным файлом *MS Excel*.

7. Формулы должны быть набраны в программе *MathType* и содержать экспликацию.

8. После основного текста статьи на русском и английском языках указывают следующие элементы издательского оформления: дополнительная информация об авторе (авторах), сведения о вкладе каждого автора, указание об отсутствии или наличии конфликта интересов, детализация такого конфликта, если он имеется (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

9. Список источников должен содержать все цитируемые в тексте работы в порядке цитирования. Описание нормативных актов, документов, ГОСТов, сайтов и т. д. оформляется в виде подстрочных ссылок. При ссылке на источник в тексте в квадратных скобках приводится порядковый номер работы по списку источников и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент, например: [1, с. 15]. Список источников формируется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. При повторном обращении к источнику следует использовать тот же порядковый номер. Список источников должен содержать не менее 15 источников, из которых более 50 % работ должны быть опубликованы в последние 5 лет, 30 % – иностранными. При оформлении списка источников названия периодических изданий (журналов) сокращать не рекомендуется. Запрещено цитирование в виде перечисления работ. Каждая ссылка должна быть обоснована контекстом.

Научное издание

Scholarly journal

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ (ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 3(19)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 3(19)

Редакторы: Т. В. Шептунова, Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина
Перевод на английский: Т. В. Лузянина

Editors: T. V. Sheptunova, E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva
Computer Layout: A. V. Kebel, N. A. Ushenina
Translation into English: T. V. Luzyanina

<https://www.rsvpu.ru/nauka-i-innovacii/sovet-molodyx-uchyonyx/zhurnal-insajt>
e-mail: insight@rsvpu.ru

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 11.10.24. Выход в свет 15.10.24. Формат 70×108/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 13,9. Уч.-изд. л. 14,1.
Тираж 100 экз. Заказ № _____. Цена свободная.

Редакция журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.