

Педагогическая **ПЕРСПЕКТИВА**

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

№ 3(11)
2023

ISSN 2782-2559

Педагогическая ПЕРСПЕКТИВА

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

№ 3(11)

2023

Сетевое издание

Издается с 2021 года
Периодичность: 4 раза в год

Online media

Published since 2021
Publication frequency: 4 times a year

ISSN 2782-2559

Учредитель: государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края.

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ЭЛ № ФС 77-80112), национальным центром ISSN Российской федерации (ISSN 2782-2559)

Научное издание. Знаком информационной продукции не маркируется согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Главный редактор:

Яковлев Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Редакционная коллегия:

Позднякова О.К., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Самара).

Чекалева Н.В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Омск).

Белонская И.Д., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Голошумова Г.С., доктор педагогических наук, профессор (Москва).

Гревцева Г.Я., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск).

Кирыкова А.В., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Мартышина Н.В., доктор педагогических наук, профессор (Рязань).

Мороз В.В., доктор педагогических наук, доцент (Оренбург).

Семенова Л.М., доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург).

Степанова Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Сургут).

Суворова С.Л., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург).

Шукшина Т.И., доктор педагогических наук, профессор (Саранск).

Шумилова Е.А., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Яковлева Н.О., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Художественный редактор – Кондрашова Т.В.

Технический редактор – Щербаклова С.Б.

Редактор-корректор – Здор Н.А.

Контакты редакции:

350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167
Телефон: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Сайт: <https://journal-iro23.ru/>

The founder:

Institute of Education Development of the Krasnodar Region.

The online media is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (certificate EL No. FS 77-80112), the national ISSN center of the Russian Federation (ISSN 2782-2559)

Scientific publication. The sign of information products is not marked in accordance with paragraph 2 of Art. 1. Federal Law No. 436-FZ of December 29, 2010.

Editor-in-Chief:

Yakovlev E.V. – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Editorial board:

Pozdnyakova O.K., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Samara).

Chekaleva N.V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Omsk).

Belonovskaya I.D., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Goloshumova G.S., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Moscow).

Grevtseva G.Ya., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Chelyabinsk).

Kiryakova A.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Martishina N.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Ryazan).

Moroz V.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (Orenburg).

Semenova L.M., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (St. Petersburg).

Stepanova G.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Surgut).

Suvorova S.L., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (St. Petersburg).

Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Saransk).

Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Art editor – Kondrashova T.V.

Technical editor – Shcherbakova C.B.

Proofreaders editor – Zdor N.A.

Editorial contacts:

350080, Krasnodar, Sormovskaya st., 167
Telephone: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Website: <https://journal-iro23.ru/>

Содержание. Contents

Быстрицкая О.С. Конкурс на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год как инструмент управления качеством образования.....3

Бегзadyн Н.А. Гарантированное информирование как компонент сопровождения работы профессиональных сообществ педагогических работников Краснодарского края12

Исаенко В.А. Организация работы ресурсного центра для педагогических работников центров образования «Точка роста»19

Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования.....29

Авсейкова Н.И. Модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования39

Горюнова М.Г., Шевчук А.С. Формирование эмоционального интеллекта у молодых и начинающих педагогов дошкольных образовательных организаций средствами наставничества.....48

Лукащук Т.С. Методологические подходы к преподаванию химических дисциплин в фармацевтическом образовании.....56

Сафаралиев Б.С., Колъева Н.С., Панова М.В. Активизация учебной деятельности как педагогическая проблема64

Павловская Н.Г., Долобаева А.Е. Развитие внутренних мотивов личности как ведущего фактора выбора профессии71

Азлецкая Е.Н., Клочкова К.В., Проскурина О.Б. Развитие творческого потенциала педагогов средствами арт-педагогической технологии79

Bystritskaya O.S. Competition for the best educational organization based on the results of work for the academic year as a tool for managing the quality of education.....3

Begzadyan N.A. Guaranteed information as a component of supporting the work of professional communities of teachers in the Krasnodar Region.....12

Isaenko V.A. Organization of the work of the resource center for teaching staff of educational centers “Point of Growth”19

Yakovleva N.O., Bukhtiyar E.S., Shlyk M.F. Model of interaction of a modern pedagogical university with the regional education system29

Ausaiikova N.I. Model of professional competencies of preschool teacher39

Goryunova M.G., Shevchuk A.S. Formation of emotional intelligence in young and novice teachers of preschool educational organizations by means of mentoring.....48

Lukashchuk T.S. Methodological approaches to teaching chemical disciplines in pharmaceutical education56

Safaraliev B.S. , Kol’eva N.S., Panova M.V. Activation of learning activities as a pedagogical problem64

Pavlovskaya N.G. , Dolobaeva A.E. Development of internal motivations of personality as a leading factor in profession choice71

Azletskaia E.N., Klochkova K.V., Proskurina O.B. Developing the creative potential of teachers by means of art-pedagogical technology79



Научная статья

УДК 37.078

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_3)

КОНКУРС НА ЛУЧШУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ПО ИТОГАМ РАБОТЫ ЗА УЧЕБНЫЙ ГОД КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

О.С. Быстрицкая

Информационно-методический центр системы образования Ейского района,
Ейск, Россия, bystritskayaos@eysk.edu.ru

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к пониманию сущности качества образования и определению критериев его оценки. Представлены особенности построения методик оценивания деятельности образовательных организаций на муниципальном уровне. Описан опыт муниципального образования Ейский район Краснодарского края по проведению конкурса на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год. Дана характеристика направлений и показателей оценивания по типам организаций: общеобразовательные организации, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования. Отмечается, что конкурсная всесторонняя оценка деятельности образовательных организаций позволяет выявить положительные и отрицательные тенденции в развитии конкретных образовательных учреждений и муниципальной системы образования в целом и своевременно принять необходимые меры.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг качества образования, критерии оценки, школы-лидеры

Для цитирования: Быстрицкая О.С. Конкурс на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год как инструмент управления качеством образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 3–11. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_3)

COMPETITION FOR THE BEST EDUCATIONAL ORGANIZATION BASED ON THE RESULTS OF WORK FOR THE ACADEMIC YEAR AS A TOOL FOR MANAGING THE QUALITY OF EDUCATION

O.S. Bystritskaya

Information and Methodological Center of the Yeysk District Education System, Yeysk,
Russia, bystritskayaos@eysk.edu.ru

Abstract. The article analyzes various approaches to understanding the essence of the quality of education and determining the criteria for its evaluation. The features of the construction of methods for evaluating the activities of educational organizations at the municipal level are presented. The experience of the municipal formation of the Yeysk district of the Krasnodar Region in holding the Competition for the best educational organization based on the results of work for the academic year is described. The characteristics of the directions and indicators of assessment by types of organizations are given: general educational organizations, preschool educational organizations, organizations of additional

education. It is noted that a competitive comprehensive assessment of the activities of educational organizations makes it possible to identify positive and negative trends in the development of specific educational institutions and the municipal education system as a whole and take the necessary measures in a timely manner.

Keywords: education quality, education quality monitoring, evaluation criteria, leading schools

For citation: Bystritskaya O.S. Competition for the best educational organization based on the results of work for the academic year as a tool for managing the quality of education. *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 3–11. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_3) (In Russ.).

Поиск концептуальных идей совершенствования системы российского образования на протяжении многих лет связывается с идеей его качества, которая многими учёными и специалистами-практиками рассматривается как ключевая и доминирующая.

В педагогической науке сформировалось два подхода к определению качества образования: философский и управленческий (производственный). В соответствии с первым подходом качество образования можно определить как совокупность его свойств, благодаря которой решаются задачи воспитания, обучения и развития личности [1, с. 69]. Второй подход рассматривает качество образования как «соотношение цели и результата» [2, с. 33], «нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования» [3, с. 267].

Отметим, что в философской трактовке качества образования, правильно отражающей его общий смысл, остаётся нераскрытой его сущность, так как не показано, совокупность каких именно его свойств позволяет решать задачи образования. В связи с этим управленческий (производственный) подход представляется более продуктивным для раскрытия педагогической сущности качества образования: качественным признаётся образование, результаты которого соответствуют запланированным целям.

Именно это понимание фиксирует Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4]: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответ-

ствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (ст. 2. п. 29). При этом федеральные государственные образовательные стандарты [5] обеспечивают «государственные гарантии обеспечения получения качественного общего образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации программ основного общего образования и результатам их освоения» (п. 1, пп. 4).

В этих нормативных документах прослеживается сформулированный А.И. Субетто [6] квалитологический принцип отражения качества процесса в качестве результата: качество результатов образования напрямую зависит от качества организации и функционирования образовательного процесса, а качество этого процесса определяется качеством созданных для него условий.

В научных источниках, концептуальных документах различного уровня о качестве и мониторинге образования приводится значительное число отдельных критериев, критериально-оценочных комплексов и моделей (систем) мониторинга, построенных по различным основаниям. Большая их часть составлена из показателей результатов и не затрагивает условия осуществления образовательной деятельности. В таких моделях доминирует традиционный взгляд на качество образования как его

результат, а следовательно, проблема критериев оценки качества образования решается однонаправленно. Как отмечает Т.А. Строкова [7, с. 41], узкая трактовка сущности качества образования порождает артериальные наборы, неспособные гарантировать адекватность оценки.

Для региональных и муниципальных систем образования проблема создания валидного инструментария оценки общих тенденций, связанных с качеством образования, является достаточно актуальной. Причём на муниципальном уровне важно знать не только то, что обучающиеся, завершившие обучение на определённом уровне образования, достигли планируемых результатов, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах и примерных образовательных программах, но и то, как выросли или снизились результаты школы по сравнению с предыдущим отчётным периодом, какие факторы на это повлияли.

Создание региональной и муниципальной модели оценки качества образования осложняется отсутствием строгих правил отбора критериев, количественного и качественного состава их показателей. Существуют методические рекомендации, разработанные Федеральным институтом оценки качества образования [8], однако сформулированные в них отдельные замечания по поводу выбора параметрических характеристик оцениваемых объектов не могут заменить теоретически обоснованные и практически подтверждённые принципы, ориентация на которые стала бы обязательной для всех.

Отсутствие единых подходов к формированию региональных и муниципальных моделей оценки качества образования делает актуальным изучение практически выверенных подходов к мониторингу качества образования, используемых в различных регионах Российской Федерации.

Одной из перспективных идей в данном направлении является выявление образовательных организаций, обеспечивающих высокое качество образования.

В последнее время школы-лидеры достаточно часто упоминаются в федеральных и региональных методических рекомендациях, посвящённых горизонтальному кураторству, в контексте реализации проектов, направленных на переход школ с низкими образовательными результатами в режим эффективного функционирования и развития, но тема выявления школ-лидеров замалчивается или раскрывается достаточно поверхностно. Между тем такие образовательные организации – это ценный ресурс муниципальной системы образования, их опыт незаменим для организации практико-ориентированных мероприятий, в том числе для педагогических коллективов школ с низкими образовательными результатами.

Выявление школ-лидеров в региональных и муниципальных системах образования может осуществляться не только для организации партнёрского взаимодействия в рамках оказания помощи школам с низкими результатами обучения. Во многих регионах сложилась практика построения рейтингов, по результатам которых образовательные организации, занимающие лидирующие позиции, поощряются премиями, грантами и т.д. В этом контексте, выявление школ-лидеров может рассматриваться как управленческий механизм, нацеленный на мотивацию административных команд и педагогов образовательных организаций.

В муниципальном образовании Ейский район Краснодарского края практика выявления образовательных организаций-лидеров имеет многолетнюю историю. На протяжении 12 лет специалистами управления образованием и методической службы отработывался и уточнялся соответствующий критериально-оценочный аппарат.

Основой для его разработки послужили следующие позиции: 1) процесс, условия и результат отражают сущность качества образования, оценка качества сопряжена с измерением составляющих его компонентов на основе специально отобранных критериев и показателей, способных передать их важнейшие содержательные характеристики; 2) существенными результативными свойствами качества образования являются уровень обученности личности, уровень её воспитанности и развитости, социальная адаптация и состояние здоровья; 3) важнейшим процессуальным свойством качества образования является организация образовательного процесса; 4) ресурсными свойствами качества образования являются материально-техническое, учебно-методическое, кадровое обеспечение и социокультурная среда.

Первоначально методика предполагала присвоение определённых баллов за каждый вид достижений, за создание определённых условий, которые в дальнейшем суммировались и выстраивался рейтинг. Такой подход используется и сегодня в большинстве мотивирующих мониторингов, например, в Москве [9] и Санкт-Петербурге [10].

Деятельность каждой образовательной организации Ейского района оценивалась всесторонне, качество образования рассматривалось не только в аспекте полученных результатов, но и с точки зрения организации процесса создания необходимых условий. Были разработаны группы показателей для оценки финансово-хозяйственной работы, учебной, воспитательной и методической, всего более 40 позиций. На данный момент количество показателей уменьшилось практически в два раза. В своё время руководителями образовательных организаций Ейского района было отмечено, что не проводится ни контекстный, ни кластерный анализ данных и те результаты, которые по силам большой городской шко-

ле, являются недостижимыми для маленьких сельских школ. Это замечание было абсолютно верным и остаётся актуальным для многих муниципальных и региональных мотивирующих мониторингов, например, московского [11; 12]. Допустим, мы присваиваем 1 балл за наличие победителей или призёров на региональном этапе всероссийской олимпиады школьников. При одном и том же качестве образования вероятность достижения показателя у школы с тысячей обучающихся безусловно выше, чем у школы, в которой учится сто человек. К тому же за 1 баллом, полученным школой, также может скрываться совершенно разная ситуация: у одной школы на олимпиаде победило 10 человек, а у другой – один. Собственно говоря, эта проблема сохраняется и при кластерном делении на основе численности обучающихся, т.к. на верхней и нижней границе одного кластера могут быть серьёзные отличия в численности обучающихся.

Основываясь на замечаниях административных команд, из мониторинга в Ейском районе были исключены спорные показатели, а вопрос с кластеризацией решён посредством замены баллов на доли. Почему некоторые показатели оказались спорными? Административные команды подвергали сомнению факт своего прямого влияния и влияния коллективов образовательных организаций на создание определённых условий. Как правило, эти показатели были связаны с финансово-хозяйственной деятельностью.

Когда муниципалитет решил перейти от баллов к долям, возник вопрос с расчётом итогового значения по каждой организации. Не все показатели могли выражаться в процентах, например, наличие статуса инновационной площадки. По некоторым позициям баллы всё-таки требовались, чтобы учесть уровень достижений, например, чтобы победа на муниципальном конкурсе оценивалась как менее весомая,

чем победа на федеральном уровне. Но набранные баллы потом всё равно делились на количество обучающихся или педагогов (в зависимости от показателя). В результате составители муниципальной методики пришли к тому, что по каждой позиции выстраивается свой рейтинг, затем полученные места суммируются и формируется итоговый рейтинг. Чем меньше сумма мест, тем чаще образовательная организация занимает лидирующие позиции по тем или иным направлениям, тем выше она находится в рейтинге.

Разработка методики осуществлялась коллективно специалистами управления образованием администрации муниципального образования Ейский район, методической службой и руководителями образовательных организаций Ейского района. Инструментарий продолжает совершенствоваться, т.к. у организаций появляются новые направления работы, меняются тренды в системе образования и подходы к оценке достижений.

Последняя версия методики утверждена распоряжением администрации муниципального образования Ейский район от 19 мая 2021 года № 144-р «О конкурсе на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год» [13]. Согласно ей конкурс проводится по типам организаций: общеобразовательные организации, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования.

Оценка деятельности организаций проводится по следующим направлениям. Для всех образовательных организаций – информационная открытость, создание кадровых условий, достижения, эффективность воспитательной работы. Дополнительно для общеобразовательных организаций – эффективность учебной деятельности. Для дошкольных образовательных организаций – развитие вариативных форм охвата дошкольников услугами дошколь-

ного образования, сохранение жизни и здоровья обучающихся. Для организаций дополнительного образования – востребованность услуг образовательной организации.

Показатели по первым трём направлениям практически идентичны для всех типов образовательных организаций.

Информационная открытость:

- удовлетворённость родителей уровнем организации учебно-воспитательного процесса и степенью своей информированности о деятельности образовательной организации;

- освещение деятельности образовательной организации в СМИ, социальных сетях.

Создание кадровых условий:

- доля педагогических работников, имеющих первую и высшую квалификационные категории, от общего количества педагогических работников;

- обобщение и распространение передового педагогического опыта работы педагогов образовательной организации на уровне: муниципальном, региональном, федеральном и международном.

Достижения организации:

- результативность участия педагогов образовательной организации в очных конкурсах профессионального мастерства;

- результативность участия педагогов образовательной организации в заочных/дистанционных конкурсах профессионального мастерства, а также конкурсах методических материалов;

- активность и результативность участия обучающихся образовательных организаций в муниципальных, краевых, федеральных и международных конкурсах, конференциях, форумах, фестивалях;

- наличие у образовательной организации статуса инновационной, стажировочной, апробационной площадки или площадки передового педагогиче-

ского опыта федерального, регионального или муниципального уровня;

- результативность участия обучающихся во Всероссийской олимпиаде школьников и очных турах олимпиад, находящихся в перечне, утверждённом приказом Минпросвещения РФ (для общеобразовательных организаций);

- результативность участия в спортивных соревнованиях (для организаций дополнительного образования);

- доля обучающихся, которым присвоен разряд по результатам соревнований различного уровня, от общего числа обучающихся (для детско-юношеских спортивных школ).

Эффективность учебной деятельности для общеобразовательных организаций оценивается по следующим показателям:

- удельный вес учащихся, освоивших образовательные программы по итогам года, в общей численности учащихся;

- доля «хорошистов» в общей численности учащихся;

- доля «отличников» в общей численности учащихся;

- доля учащихся, закончивших класс с одной «3», в общей численности учащихся;

- удельный вес выпускников 9-х классов, получивших аттестат об образовании;

- удельный вес выпускников 9-х классов, перешедших к следующему уровню образования (10–11-е классы);

- удельный вес выпускников 11-х классов, получивших аттестат об образовании;

- отсутствие учащихся, условно переведённых в следующий класс;

- наличие в образовательной организации выпускников 9-х классов, получивших максимальные тестовые баллы на ОГЭ;

- наличие в образовательной организации выпускников 11-х классов, набравших от 85 до 100 баллов на ЕГЭ;

- результаты ОГЭ по математике;

- результаты ОГЭ по русскому языку.

Для дошкольных образовательных организаций оценивается развитие вариативных форм охвата дошкольников услугами дошкольного образования (наличие консультационного центра) и сохранение жизни и здоровья обучающихся:

- отсутствие травматизма за отчётный период;

- уровень посещаемости обучающихся;

- уровень заболеваемости обучающихся.

Для организаций дополнительного образования оценивается востребованность услуг образовательной организации:

- обеспечение сохранности контингента и увеличение численности обучающихся по сравнению с предыдущим периодом обучения;

- реализация платных образовательных услуг.

Как положительный момент данной практики рейтингования следует отметить, что инструментарий и процедура сбора данных вызывает доверие административных команд и результаты мониторинга используются в управленческих циклах как на муниципальном, так и на институциональном уровне. Сопоставление рейтингов за последние 3–5 лет достаточно наглядно показывает эффективность деятельности образовательной организации. Директора внимательно отслеживают своё место по каждой позиции и стараются выявить факторы позитивного и негативного влияния. Рейтинг помогает выявить успешные административные команды, способные стать наставниками для начинающих администраторов, кадрового резерва и руководства школ с низкими образовательными результатами.

Особенностью и преимуществом методики построения рейтинга, разработанной в Ейском районе, является то, что для расчёта показателей дополнительная информация от образователь-

ных организаций не запрашивается (за исключением публикаций в средствах массовой информации). Данные берутся из автоматизированной информационной системы «Сетевой город», а также используется статистика, которая накапливается специалистами в течение года, например, количество победителей и призёров конкурсов, входящих в перечень Минпросвещения или Министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края. Данные из итоговых распоряжений с результатами конкурсов в течение учебного года вносятся специалистами в базу данных, которая используется при построении рейтинга.

Чтобы полностью исключить конфликтные ситуации и обеспечить объективность информации, перед построением итогового рейтинга в образовательные организации направляются количественные данные для сверки. В трёхдневный срок образовательная организация может опротестовать ту или иную позицию, представив подтверждающие документы.

Представленная выше методика подтвердила свою эффективность многолетней практикой использования в Ейском районе. Получаемые на её основе результаты совпадают с результатами наблюдения специалистов, заключениями комплексных проверок. Аутсайдеры рейтинга – это, как правило, организации, которые определены на федеральном и региональном уровне как школы с низкими образовательными результата-

ми. Резкое перемещение вниз в рейтинге свидетельствует о кризисной ситуации, отслеживание динамики отдельных показателей помогает обозначить проблемные направления в деятельности образовательных организаций.

Выявленные на основе рейтинга школы-лидеры успешно работают на муниципальном уровне в качестве стажировочных площадок. Так в 2021 году был создан муниципальный наставнический центр, который упорядочил работу по горизонтальному кураторству, предусмотренному региональной системой научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [14; 15]. В состав наставников вошли административные команды школ-лидеров, которые в рамках деятельности центра проводят мини-стажировки и другие практико-ориентированные мероприятия, оказывают консультативную помощь, в том числе в области написания программ перехода в режим эффективного функционирования и развития.

Таким образом, конкурсная всесторонняя оценка образовательных организаций позволяет выявить положительные и отрицательные тенденции в развитии конкретных образовательных учреждений и муниципальной системы образования в целом и своевременно принять необходимые меры. Кроме того, выявление школ-лидеров способствует более полному использованию их потенциала в рамках системы горизонтального кураторства.

Список литературы

1. Сластенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65–69.
2. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
3. Шамова Т.П., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 384 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 29.05.2023).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/401433920/> (дата обращения: 29.05.2023).
6. Субетто А.И. Квалитология образования. М.: Исследовательский центр проблем качества, 2002. 220 с.
7. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 4(61). С. 36–47.
8. Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования. М.: Федеральный институт оценки качества образования, 2022. 80 с.
9. Рейтинг вклада школ Москвы в качественное образование московских школьников. Методика 2021/22 // Официальный сайт Мэра Москвы: сайт. URL: https://www.mos.ru/upload/documents/files/8269/Metodika_2022_PUB.pdf (дата обращения: 29.05.2023).
10. Методика формирования рейтингов государственных образовательных организаций Санкт-Петербурга, реализующих образовательные программы среднего общего образования. URL: <https://clck.ru/34iPc7> (дата обращения: 29.05.2023).
11. 5 секретов про рейтинги московских школ // Вести образования: сайт. URL: https://vovazeta.ru/articles/2020/11/20/city_education/15712-5_sekretov_pro_reytingi_moskovskih_shkol (дата обращения: 29.05.2023).
12. Больше школа – выше рейтинг: как число учащихся влияет на рейтинг школ // Мел: сайт. URL: <https://mel.fm/blog/natasha-netrusova/23985-iz-chego-skladyvayetsya-reyting-shkol-razbirayem-bally> (дата обращения 29.05.2023).
13. Распоряжение администрации муниципального образования Ейский район от 19.05.2021 № 144-р «О конкурсе на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год» // Управление образованием администрации муниципального образования Ейский район: сайт. URL: <https://clck.ru/34iPmb> (дата обращения: 29.05.2023).
14. Гайдук Т.А., Пирожкова О.Б., Яковлев Е.В. Механизмы региональной системы работы со школами с низкими образовательными результатами // Педагогическая перспектива. 2021. № 1. С. 3–14. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_1_3
15. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27

References

1. Slastenin V.A. The quality of education as a socio-pedagogical phenomenon. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2005; 3: 65–69. (In Russ).
2. *Education quality management: praktiko-orientirovannaja monografija i metodicheskoe posobie* / pod red. M.M. Potashnika. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. 448 p. (In Russ).
3. Shamova T.P., Davydenko T.M., Shibanova G.N. *Management of educational systems: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moscow: Izdat. centr “Akademija”, 2005. 384 p. (In Russ).
4. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal’nyi zakon, December 29, 2012 № 273–FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie “Garant”*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).
5. Federal’nyj gosudarstvennyj obrazovatel’nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija: utverzhden prikazom Ministerstva prosveshhenija RF, May 31, 2021 № 287. *Informatsionno-pravovoe obespechenie “Garant”*. Available at: <https://base.garant.ru/401433920/> (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).
6. Subetto A.I. *Qualitology of education*. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva, 2002. 220 p. (In Russ.).
7. Strokova T.A. Quality of Education: Essence and Criteria of Control Evaluation. *Obrazovanie i nauka*. Izvestija UrO RAO. 2009; 4(61): 36–47. (In Russ.).
8. *Methodological recommendations for the development of education quality management mechanisms*. Moscow: Federal’nyj institut ocenki kachestva obrazovanija, 2022. 80 p. (In Russ.).
9. Rating of the contribution of Moscow schools to the quality education of Moscow schoolchildren. *Methodology 2021/22. Oficial’nyj sajт Mjera Moskvy*: sait. Available at: https://www.mos.ru/upload/documents/files/8269/Metodika_2022_PUB.pdf (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).

10. *Methodology for the formation of ratings of state educational organizations of St. Petersburg, implementing educational programs of secondary general education*. Available at: <https://clck.ru/34iPc7> (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).

11. 5 secrets about ratings of Moscow schools. *Vesti obrazovaniya*: sait. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2020/11/20/city_education/15712-5_sekretov_pro_reytingi_moskovskih_shkol (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).

12. Bigger school – higher rating: how the number of students affects the ranking of schools. *Mel*: sait. Available at: <https://mel.fm/blog/natasha-netrusova/23985-iz-chego-skladyvayetsya-reyting-shkol-razbirayem-bally> (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).

13. Rasporjazhenie administracii municipal'nogo obrazovaniya Ejskij rajon, May 19, 2021 № 144-r “O konkurse na luchshuju obrazovatel'nuju organizaciju po itogam raboty za uchebnyj god”. *Upravlenie obrazovaniem administracii municipal'nogo obrazovaniya Ejskij rajon*: sait. Available at: <https://clck.ru/34iPmb> (Accessed May 29, 2023). (In Russ.).

14. Gajduk T.A., Pirozhkova O.B., Yakovlev E.V. Mechanisms of the regional system of work with schools with low educational results. *Pedagogical Perspective*. 2021; 1: 3–14. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_1_3 (In Russ.).

15. Yakovleva N.O. The structure of a recurring system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. *Pedagogical Perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ.).

Информация об авторе

Олеся Станиславовна Быстрицкая – заместитель директора Информационно-методического центра системы образования Ейского района.

Information about the author

Olesya S. Bystritskaya – Information and Methodological Center of the Yeysk District Education System, Deputy Director.

Статья поступила в редакцию 01.06.2023; одобрена после рецензирования 16.06.2023; принята к публикации 19.06.2023.

The article was submitted 01.06.2023; approved after reviewing 16.06.2023; accepted for publication 19.06.2023.



ГАРАНТИРОВАННОЕ ИНФОРМИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАБОТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

Н.А. Бегзадян

Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия,
Rumetrikan_kan@rambler.ru

Аннотация. В статье рассмотрены различные аспекты деятельности профессиональных сообществ педагогических работников, в частности их основные функции и решаемые задачи. Описана структура управляемого профессионально-педагогического сообщества. Представлен опыт информационно-методического сопровождения работы профессиональных сообществ педагогических работников Краснодарского края. Построена модель гарантированного информирования участников сообществ, представлен регламент этой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное сообщество, управляемое профессиональное сообщество, педагогические работники, информирование

Для цитирования: Бегзадян Н.А. Гарантированное информирование как компонент сопровождения работы профессиональных сообществ педагогических работников Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 12–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_12)

GUARANTEED INFORMATION AS A COMPONENT OF SUPPORTING THE WORK OF PROFESSIONAL COMMUNITIES OF TEACHERS IN THE KRASNODAR REGION

N.A. Begzadyan

Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia,
Rumetrikan_kan@rambler.ru

Abstract. The article discusses various aspects of the activities of professional communities of pedagogical workers, in particular, their main functions and tasks to be solved. The structure of a managed professional-pedagogical community is described. The experience of information and methodological support of the work of professional communities of pedagogical workers of the Krasnodar Territory is presented. A model of guaranteed informing of community members was built and the regulations for this activity were presented.

Keywords: professional community, managed professional community, teaching staff, informing

For citation: Begzadyan N.A. Guaranteed information as a component of supporting the work of professional communities of teachers in the Krasnodar Region. *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 12–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_12) (In Russ.).

Необходимость непрерывного роста профессионального мастерства современного учителя является ключевой задачей системы образования, над решением которой работает вся педагогическая общественность. Ведущую роль в данном процессе традиционно занимает система дополнительного профессионального образования педагогов, способная оперативно реагировать на вызовы и своевременно восполнять профессиональные дефициты. Институт развития образования как базовое учреждение, реализующее процесс повышения квалификации педагогов в масштабах региона, может и должен стать создателем системы коллективного наставничества и модератором сетевого взаимодействия, направленного на определение максимального разнообразия возможностей для совершенствования мастерства учителя в соответствии с его индивидуальными потребностями. При этом координация работы сетевых сообществ педагогов, возникающих для решения тех или иных задач, является чрезвычайно сложным делом не только потому, что предусматривает высокий уровень готовности к сопровождению профессионального роста учителя всех субъектов образовательной системы, но и потому, что требует чёткой регламентации совместной деятельности и разработки конкретных механизмов научно-методического сопровождения, а также точного понимания, что все решения дойдут до каждого педагога. Поэтому разработка способов гарантированного информирования участников профессионального сообщества как серьёзный вызов практики современного образования является актуальным направлением инновационно-исследовательского поиска.

Проблема профессиональных сообществ в настоящее время признаётся современными учёными и практиками чрезвычайно значимой. Её исследованием занимаются Г.Г. Брусницына, Н.В. Баранник, А.А. Веремеенко,

Г.Н. Гогина, Е.Ф. Матвеева, А.В. Молчанова, С.М. Никульшин, Е.Е. Овчинникова, О.А. Осетрова, М.Л. Плюхина, А.А. Соколова, В.С. Сенащенко, В.Е. Ярмач, А.А. Полуян, В.А. Числова, А.В. Щербаков и др. При этом проблемы бизнес-сообществ изучались Л.М. Ситченко, С.В. Гриненко и др., военных сообществ – С.Т. Нурахметовым, М.В. Иващенко и др., научно-профессиональных – Е.Н. Рассоловой, А.В. Чебарыковой и др., медицинских – Н.А. Мишанкиной, Н.А. Вялых, и др., сообществ инженеров – Ю.Ю. Бочаровой, В.А. Мансуровым и др., юристов – Е.П. Макаровым, А.А. Хустенко и др., работников соцзащиты – А.И. Нельговским, Г.Н. Подвойской и др. Для нас особый интерес представляют педагогические сообщества, организацию и развитие которых изучали А.В. Алферова, Ю.Е. Жукова, А.С. Лапина, О.М. Ильинская, Н.В. Кузнецова, И.М. Панченко, Е.А. Петрова, К.А. Табаровская, Н.И. Чуркина и др.

Под профессиональным сообществом педагогических работников в современной педагогической литературе [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.] понимается организация взаимодействия педагогических работников по решению значимых проблем повышения качества образования, развития системы образования, обеспечивающего рост профессионального мастерства педагогических кадров. Отметим, что отдельное внимание сегодня уделяется сетевым сообществам [7; 8 и др.] как современному направлению организации взаимодействия педагогов.

С точки зрения З.С. Ногомерзаевой [5], профессиональное сообщество педагогов, являясь динамично развивающимся самообразованием, выступает в современных условиях внутренним ресурсом региональных (муниципальных) систем образования для решения актуальных задач обучения, воспитания и развития обучающихся. А.М. Соломатин [6] справедливо связывает эту тенденцию с усилением «внешних вызовов» по отношению к системе обра-

зования, в частности с повышением его качества и доступности, новыми требованиями к социализации и развитию обучающихся и т.д.

Продуктивной и перспективной для нас является позиция А.В. Молчановой и А.А. Веремеенко [4], которые отмечают, что профессионально-педагогические сообщества дают возможность реализовывать практико-направленную деятельность, обладающую инновационным потенциалом, возможностью профессиональной самореализации, саморазвития педагогов. Важность рассматриваемых в таких сообществах проблем позволяет и профессионалу, и начинающему педагогу найти правильные решения, получить возможность использовать их в своей педагогической деятельности, оказывать консультативную помощь коллегам. Перспективность работы в команде, где собраны профессионалы высокого уровня, делает востребованным процесс совместной проектной деятельности, а наличие банка информационных ресурсов даёт новые возможности для открытого доступа к инновационным разработкам, тем самым повышая статус каждого участника сообщества.

В современной научной литературе [1; 3; 4; 5 и др.] к основным функциям профессиональных сообществ в системе образования относят:

- гностическую (познание сущности профессиональных проблем и способов их разрешения);
- интегративную (объединение ресурсов для решения актуальной проблемы);
- диагностическую (выявление существенных характеристик явления или объекта и их оценка для решения возникающих проблем);
- инновационную (выработка новых способов профессиональной деятельности);
- информационную (накопление, преобразование и передача сведений, необходимых участникам сообщества для взаимодействия);

– исследовательскую (изучение явлений профессиональной сферы с целью совершенствования их функционирования);

– коммуникативную (организация общения между участниками сообщества по решению проблем);

– компенсационную (возмещение недостающих ресурсов для решения проблем);

– консультативную (оказание помощи, разъяснений по решению возникающих проблем);

– контролирующую (наблюдение за корректностью решения профессиональных проблем);

– координационную (упорядочение взаимодействия субъектов);

– коррекционную (устранение недостатков взаимодействия);

– мотивационную (побуждение субъектов взаимодействия к совместному решению профессиональных проблем);

– трансляционную (распространение опыта решения возникающих профессиональных проблем) и др.

Кроме того, наш опыт сопровождения профессиональных педагогических сообществ показал, что при организации их деятельности решаются следующие задачи:

– методическая поддержка, сопровождающая профессиональное развитие педагогических работников;

– диссеминация лучшего опыта, распространение успешных педагогических практик;

– организация формального и неформального общения на профессиональные темы;

– создание единого информационного пространства и банка материалов учебного и методического назначения, опыта их применения;

– поддержка новых образовательных инициатив;

– мотивация участников сообщества к продуктивному профессиональному взаимодействию по решению актуальных проблем современного образования;

– проведение образовательных, тематических, методических мероприятий.

В ходе нашей работы мы пришли к заключению, что эффективно работающие профессиональные сообщества могут и должны создаваться при региональном Институте развития образования. Так, на базе Института развития образования Краснодарского края создано 23 управляемых профессиональных сообщества педагогических работников, которые эффективно работают уже более двух лет. Среди них сообщество руководителей образовательных организаций, классных руководителей, педагогов-дефектологов, учителей начальных классов, педагогов-психологов, социальных педагогов, молодых педагогов, 13 сообществ учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, педагогических работников центров «Точка роста», педагогов дошкольных образовательных организаций.

Опыт показал, что именно профессиональные сообщества сегодня являются той реальной силой, которая способна своевременно оказать адресную помощь каждому педагогу, а их управляемый характер – гарантировать достоверное содержание передаваемой информации. В Краснодарском крае деятельность таких сообществ является одним из компонентов региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [9; 10; 11].

Управляемый характер профессионального сообщества обеспечивается наличием координатора – работника Института, планирующего и организующего всю его работу. Каждое сообщество возглавляет председатель, выбранный из числа наиболее авторитетных участников сообщества, который отвечает за организацию его работы и содержательное наполнение. Членами сообщества являются педагоги соответствующей группы, которые отвечают за исполнение решений сообщества,

участвуют в его мероприятиях, а также получают непосредственную помощь. Кроме того, в структуре сообщества сформирован президиум, состоящий из 8–10 наиболее активных и авторитетных представителей профессиональной общественности, которые отвечают за принятие оперативных решений, оценку ситуации и определение направлений его работы. Координатор, председатель и президиум принимают оперативные решения в соответствии с изменяющимися задачами и выявленными профессиональными потребностями. В совет сообщества входят представители всех муниципалитетов, которые отвечают за трансляцию решений президиума и совета сообщества, организацию мероприятий с педагогами.

Структура управляемого профессионального сообщества, работающего в системе образования Краснодарского края, представлена на рисунке 1.

Выполнение решений президиума требует доведения значимой информации до каждого члена сообщества. С этой целью нами разработана модель гарантированного информирования каждого педагога о решении президиума профессионального сообщества Краснодарского края (рис. 2). Представим более подробно его регламент.

На первом этапе после проведения президиума председатель совместно с координатором заполняют протокол заседания профессионального сообщества и в течение двух рабочих дней размещают его на страничке своего сообщества на сайте Института развития образования (https://iro23.ru/?page_id=4433). Принятое решение доводится до совета сообщества и, так как в него входят представители всех муниципальных образований, информация оказывается доведённой до представителя каждого муниципалитета, им осмысленной и подготовленной для дальнейшего обсуждения с коллегами.

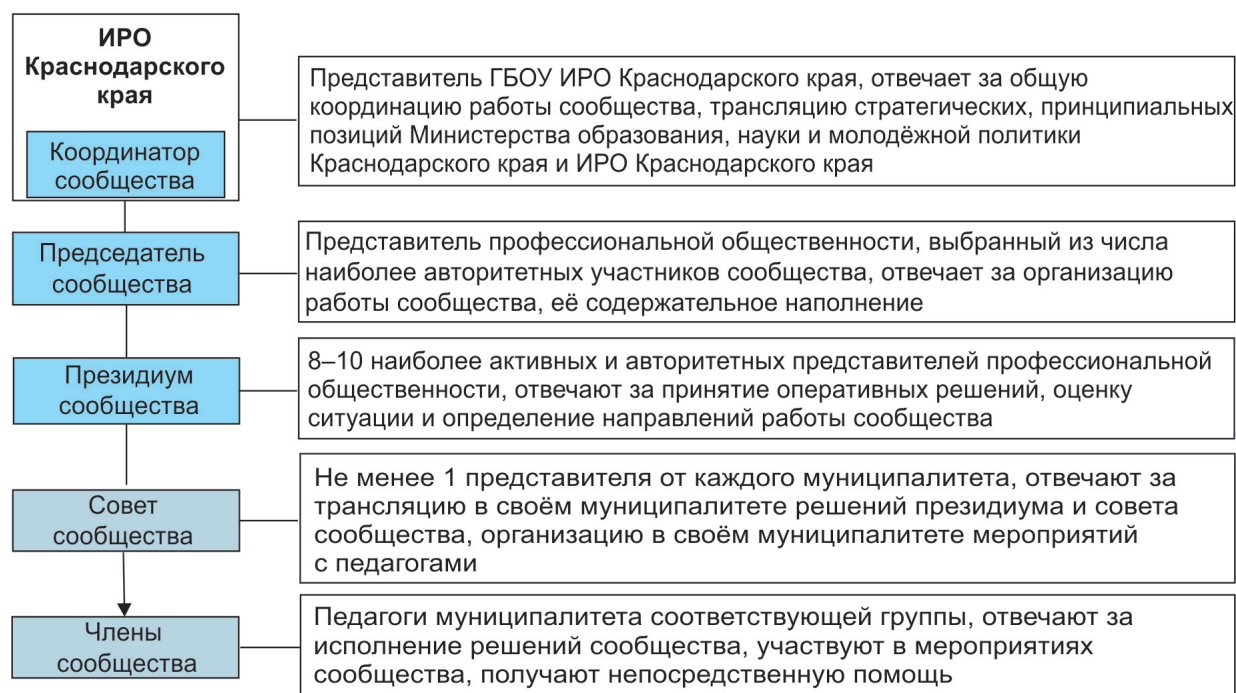


Рисунок 1. Структура управляемого профессионального сообщества в системе образования Краснодарского края

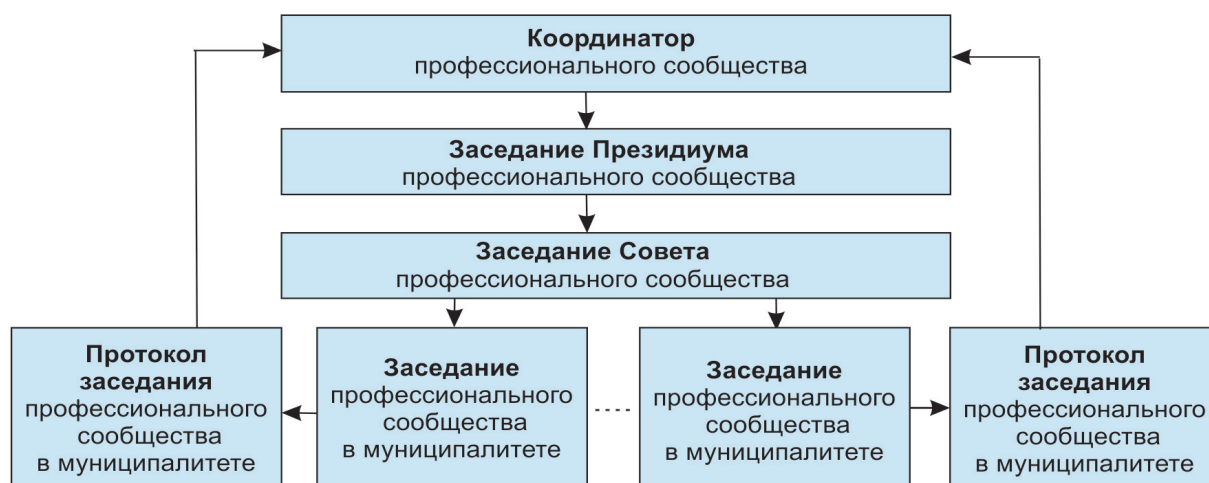


Рисунок 2. Модель гарантированного информирования педагогов профессиональных сообществ

На втором этапе педагогам, входящим в совет сообщества, необходимо организовать в своём муниципалитете заседание сообщества, на котором довести полученную информацию, заполнить протокол заседания с указанием списка участников и сканированный документ отправить координатору сообщества. Таким образом, координатор сообщества видит педа-

гогов муниципалитета, до которых была доведена информация, по вопросам которых спланирована и оказана адресная помощь.

На третьем, завершающем, этапе координатор сообщества в течение трёх рабочих дней размещает на страничке сообщества на сайте Института развития образования протокол, полученный от муниципального пред-

ставителя. Кроме того, координатор совместно с председателем профессионального сообщества анализирует результаты доведения информации до участников сообщества в каждом муниципальном образовании: соблюдение сроков, корректность содержания, охват педагогов муниципальной системы образования и др.

Использование такого регламента в практике работы Института развития образования Краснодарского края не только позволяет донести принятые решения и актуальную для работы педагогов информацию, но и самому институту

быть уверенным, до кого, и в какие сроки эта информация доведена, что повышает качество управления и позволяет более грамотно планировать деятельность всех субъектов региональной системы образования.

Таким образом, регламент гарантированного информирования педагогов профессиональных сообществ обеспечивает доведение решений президиума до каждого учителя, способствует его профессиональному развитию, а также через представителей сети в режиме обратной связи позволяет фиксировать направления, по которым требуется помощь.

Список литературы

1. Алферова А.Б., Ильинская О.М. Профессиональные обучающиеся сообщества как средство обеспечения непрерывного профессионального развития педагогов // Педагогика сельской школы. 2020. № 2(4). С. 99–111.
2. Брусницына Г.Г. Профессиональное сообщество как элемент непрерывного профессионального развития педагогических работников // Вестник научных конференций. 2023. № 3-3(91). С. 32–34.
3. Введенский В.Н. Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 11. С. 21–27.
4. Молчанова А.В., Веремеенко А.А. Профессионально-педагогические сообщества как ресурс повышения качества образования и профессиональной компетентности педагогов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. № 3. С. 1535–1542.
5. Ногомерзаева З.С. Педагогические сообщества как фактор стимулирования педагогов к инновационной профессиональной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 2. С. 87–91.
6. Соломатин А.М. Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 4(12). С. 1–13.
7. Селиванова Е.А. Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 2. С. 108–118.
8. Харсеева Л.А. Сетевые профессиональные сообщества в работе современного педагога // Образование: традиции и инновации. 2021. № 1(32). С. 20–24.
9. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27
10. Яковлева Н.О. Сопровождение методических команд в системе образования Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2022. № 2. С. 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10)
11. Быстрицкая О.С., Павлюткин Л.А. Информационная поддержка деятельности методической службы посредством использования мобильных приложений // Педагогическая перспектива. 2022. № 4. С. 30–36. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_30](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_30)

References

1. Alferova A.B., Ilyinskaya O.M. Professional learning communities as a means of ensuring the continuous professional development of teachers. *Pedagogika sel'skoy shkoly*. 2020; 2(4): 99–111. (In Russ.).

2. Brusnitsyna G.G. Professional community as an element of continuous professional development of pedagogical workers. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*. 2023; 3-3(91): 32–34. (In Russ.).
3. Vvedensky V.N. Development of professional and pedagogical education through pedagogical communities. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*. 2013; 11: 21–27. (In Russ.).
4. Molchanova A.V., Veremeenko A.L. Professional and pedagogical communities as a resource for improving the quality of education and professional competence of teachers. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy*. 2016; 3: 1535–1542. (In Russ.).
5. Nogomerzaeva Z.S. Pedagogical communities as a factor in stimulating teachers to innovative professional activities. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2015; 2: 87–91. (In Russ.).
6. Solomatin A.M. The role of professional communities in the implementation of innovative educational projects. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek*. 2015; 4(12): 1–13. (In Russ.).
7. Selivanova E.A. The potential of network professional communities in shaping the readiness of teachers to exchange knowledge. *Siberian Pedagogical Journal*. 2022; 2: 108–118. (In Russ.).
8. Kharseeva L.A. Network professional communities in the work of a modern teacher. *Obrazovaniye: traditsii i innovatsii*. 2021; 1(32): 20–24. (In Russ.).
9. Yakovleva N.O. The structure of the regional system of scientific and methodological support for teachers and management personnel. *Pedagogical Perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ.).
10. Yakovleva N.O. Support of methodological teams in the education system of the Krasnodar Region. *Pedagogical Perspective*. 2022; 2: 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10) (In Russ.).
11. Bystritskaya O.S., Pavlyutkin L.A. Information support for the activities of the methodological service through the use of mobile applications. *Pedagogical Perspective*. 2022; 4: 30–36. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_30](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_30) (In Russ.).

Информация об авторе

Наталья Алексеевна Бегзадян – методист центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the author

Natalya A. Begzadyan – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Methodist.

Статья поступила в редакцию 02.06.2023; одобрена после рецензирования 16.06.2023; принята к публикации 20.06.2023.

The article was submitted 02.06.2023; approved after reviewing 16.06.2023; accepted for publication 20.06.2023.



ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ЦЕНТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ «ТОЧКА РОСТА»

В.А. Исаенко

Средняя общеобразовательная школа № 13 имени героя Советского Союза
Г.К. Кулика, Тимашевск, Россия, veraisaenko@mail.ru

Аннотация. Представлено авторское понимание ресурсного центра для педагогических работников центров образования «Точка роста». Определены его место в муниципальной системе образования и основные задачи: 1) координация деятельности центров образования «Точка роста» в муниципалитете; 2) методическая поддержка педагогов и формирование единого информационно-образовательного пространства; 3) создание условий для лично мотивированного участия детей в развитии познавательной и творческой активности; 4) проведение целенаправленной просветительской и информационно-разъяснительной работы. Сформулированы основные принципы деятельности: 1) принцип коллективного доступа к ресурсам центров образования «Точка роста», обеспечивающий взаимодействие по их использованию; 2) принцип партнёрства, предполагающий разнообразные формы сотрудничества; 3) принцип непрерывности образования, обеспечивающий обучающимся переход от одной образовательной программы к другой на основе взаимосвязи сети центров образования «Точка роста». Представлена модель ресурсного центра для педагогических работников центров образования «Точка роста», охарактеризованы его субъекты и их роль, предложена циклограмма работы. Разработаны критерии оценки эффективности деятельности образовательных центров «Точка роста».

Ключевые слова: центр «Точка роста», ресурсный центр, педагогические работники, муниципальная система образования

Для цитирования: Исаенко В.А. Организация работы ресурсного центра для педагогических работников центров образования «Точка роста» // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 19–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_19](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_19)

ORGANIZATION OF THE WORK OF THE RESOURCE CENTER FOR TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL CENTERS “POINT OF GROWTH”

V.A. Isaenko

Secondary school No. 13 named after the hero of the Soviet Union G.K. Kulik,
Timashevsk, Russia, veraisaenko@mail.ru

Abstract. The author's understanding of the resource center for teaching staff of educational centers “Point of Growth” is presented. Its place in the municipal education system and the main tasks are determined: 1) coordination of the activities of the education centers “Point of Growth” in the municipality; 2) methodological support for teachers and the formation of a single information and educational space; 3) creation of conditions for personally motivated participation of children in the development of cognitive and creative activity; 4) carrying out purposeful educational and information-explanatory work. The main principles of activity are formulated: 1) the principle of collective access to the resources of the education

centers "Point of Growth", which ensures interaction in their use; 2) the principle of partnership, which implies various forms of cooperation; 3) the principle of continuity of education, which provides students with the transition from one educational program to another based on the interconnection of the network of education centers "Point of Growth". The model of the resource center for pedagogical workers of the educational centers "Point of Growth" is presented, its subjects and their role are characterized, the cyclogram of work is offered. Criteria for evaluating the effectiveness of the educational centers "Point of Growth" have been developed.

Keywords: center "Point of Growth", resource center, teaching staff, municipal education system

For citation: Isaenko V.A. Organization of the work of the resource center for teaching staff of educational centers "Point of Growth". *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 19–28. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_19](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_19) (In Russ.).

На современном этапе жизни российского общества и государства особое значение приобретает необходимость комплексного развития системы образования на основе реализации его потенциала. Одним из динамично развивающихся направлений формирования новой образовательной среды является создание в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» центров образования «Точка роста». Они призваны обеспечить современные условия для повышения качества общего образования, в том числе за счёт обновления учебных помещений, приобретения современного оборудования, повышения квалификации педагогических работников и расширения практического содержания реализуемых образовательных программ.

Работа центров образования «Точка роста» активно исследуется сегодня в различных аспектах, в частности рассматриваются их значение и общие вопросы создания [1; 2; 3; 4 и др.], сопровождение педагогов, работающих в них [5; 6; 7; 8 и др.], новые возможности для развития системы дополнительного образования [9; 10; 11 и др.], организация сетевого взаимодействия [12; 13; 14; 15 и др.] и т.д. Кроме того, накоплен большой опыт создания ресурсных центров, выполняющих образовательно-просветительские функции: подготовка будущих педагогов [16 и др.], профориентация школьников [17; 18 и др.], работа с одарёнными детьми

[19; 20 и др.], инклюзивное образование [21 и др.] и т.д.

Анализ научной литературы и практики работы привёл нас к пониманию, что большим потенциалом для расширения возможностей центров образования «Точка роста» обладает создание муниципального ресурсного центра. Он должен стать драйвером развития всей системы образования в муниципалитете, консолидирующим педагогов при организации и проведении масштабных межпредметных мероприятий: чемпионатов, олимпиад, проектной деятельности – за счёт более качественного использования оборудования образовательных центров «Точка роста. При этом очень важно, чтобы общая координация работы ресурсного центра осуществлялась под контролем территориальных методических служб.

Выбор организации, претендующей на роль ресурсного центра, должен осуществляться исходя из следующих критериев:

- месторасположение (удалённость от муниципального центра, доступность по отношению к другим образовательным центрам «Точка роста»);
- результаты использования ресурсов образовательного центра «Точка роста»;
- образовательные результаты организации;
- профессионально-педагогический потенциал;
- материально-техническая база;
- наличие мест для проведения муниципальных мероприятий;

- согласие и желание педагогического коллектива организовывать и реализовывать работу в ресурсном центре;

- степень взаимодействия руководителя с территориальной методической службой.

Миссия ресурсного центра состоит в обеспечении формирования инфраструктуры центров образования «Точка роста» и муниципальной образовательной сферы в целом на основе интеграции интересов образовательных учреждений и их социальных партнёров. Его основными задачами являются: 1) координация деятельности центров образования «Точка роста» в муниципалитете; 2) методическая поддержка педагогов и формирование единого информационно-образовательного пространства; 3) создание условий для личностно мотивированного участия детей в развитии познавательной и творческой активности; 4) проведение целенаправленной просветительской и информационно-разъяснительной работы.

Деятельность ресурсного центра должна осуществляться на основе следующих принципов: 1) принцип коллективного доступа к ресурсам центров образования «Точка роста», обеспечивающий взаимодействие по их использованию; 2) принцип партнёрства, предполагающий разнообразные формы сотрудничества; 3) принцип непрерывности образования, обеспечивающий обучающимся переход от одной образовательной программы к другой на основе взаимосвязи сети центров образования «Точка роста».

Схематично наше видение ресурсного центра для педагогических работников центров образования «Точка роста» представлено на рисунке.

Ресурсный центр создаётся по инициативе руководителей центров образования «Точка роста» после согласования с муниципальным органом управления образования на базе образовательного центра, наиболее успешно работающего в данном направлении.

Первостепенной задачей организаторов является формирование рабочей группы, в которую входят представители всех центров образования «Точка роста». В состав группы включаются:

1) внешний координатор от муниципального органа управления образованием, основные обязанности которого:

- выработка стратегии взаимодействия педагогов центров образования «Точка роста» с целью обмена опытом и совместной деятельности;

- методическое сопровождение работы ресурсного центра;

- анализ и коррекция его деятельности;

2) организатор ресурсного центра, к обязанностям которого относятся:

- планирование работы;

- определение основных направлений деятельности, стажировок, мастер-классов, чемпионатов и т.д.;

- информационное освещение деятельности ресурсного центра;

- сетевое взаимодействие с муниципалитетами края;

- координация проведения экскурсий, дней открытых дверей в образовательных центрах;

3) руководители центров образования «Точка роста», которые осуществляют:

- планирование курсовой переподготовки и определение темы саморазвития преподавателей центров образования «Точка роста»;

- разработку стажировок, мастер-классов, экскурсий и транслирование этих материалов в рамках работы ресурсного центра;

- информирование координаторов ресурсного центра о формах совместной деятельности в рамках работы ресурсного центра;

4) педагоги центров образования «Точка роста» из числа работников, имеющих высшую квалификационную категорию, проявивших себя в профессиональных конкурсах, обладающих

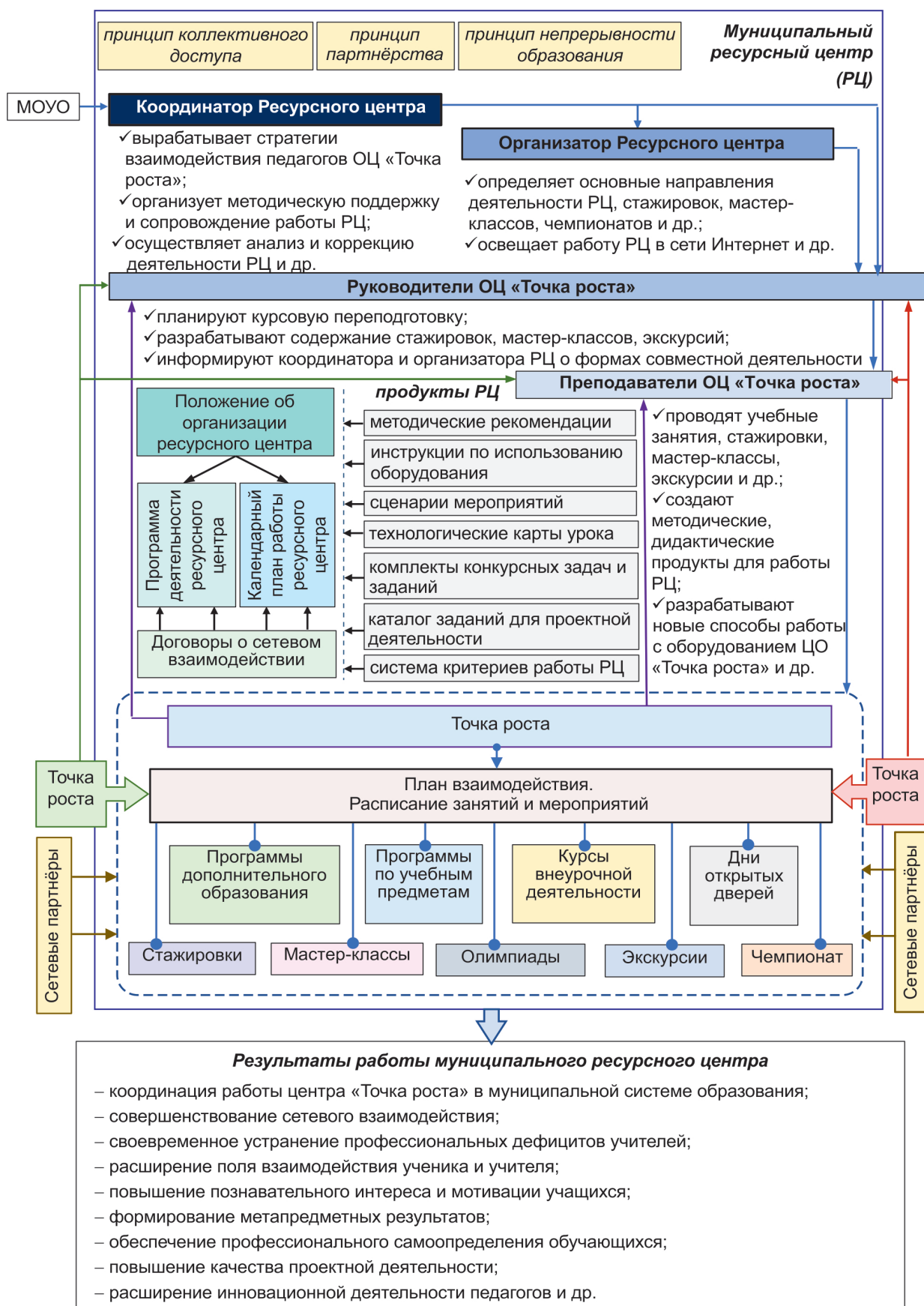


Рисунок. Модель организации работы ресурсного центра

высоким уровнем педагогической грамотности, которые разрабатывают:

- комплекс мероприятий, направленных на развитие педагогического потенциала;
- тематические карты уроков, рабочих программ по направлениям деятельности центров образования «Точка роста»;
- базы заданий чемпионатов и конкурсов, направленных на развитие интеллектуальных способностей, познавательного интереса, творческого потенциала;
- новые способы работы с оборудованием центров и т.д.

Состав рабочих групп, план деятельности ресурсного центра (в том числе план заседаний, планы-графики выездных мероприятий и т.п.) оформляются протоколом координационного совета ресурсного центра.

В рамках работы ресурсного центра формируется пакет нормативно-правовой документации, регламентирующей отношения центров образования партнёров:

1) приказ об открытии ресурсного центра, утверждённый руководителем муниципального органа управления образованием;

2) положение о ресурсном центре для педагогических работников центров образования «Точка роста», которое должно отражать: цель и задачи ресурсного центра, порядок реализации сетевого взаимодействия, критерии эффективности работы центров образования «Точка роста»;

3) программа деятельности ресурсного центра, содержащая: срок реализации, направление деятельности ресурсного центра, ресурсное обеспечение;

4) календарный план работы ресурсного центра, включающий: направление деятельности, название мероприятия, форму проведения мероприятия, категорию участников, ожидаемый результат, сроки проведения, ответственных за проведение;

5) договоры о сетевом взаимодействии центров-партнёров, регламентирующие: права и обязательства сторон, подписывающих договор, сроки действия договора и условия его расторжения;

6) годовой отчёт о работе ресурсного центра.

Общая регламентация работы ресурсного центра определяется циклограммой, пример которой приведён в таблице 1.

Таблица 1

Циклограмма работы ресурсного центра

День недели	Неделя	Мероприятия	Ответственные
Понедельник	первая	Организационная деятельность – планирование работы ресурсного центра на период	Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста»
	вторая	Коррекция плана работы (в дистанционном режиме)	Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста»
	третья		
Вторник	первая	Консультативная деятельность – консультации педагогов и административных работников образовательных центров «Точка роста»	Муниципальный координатор Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста»
	вторая		
	третья		

Продолжение таблицы 1

День недели	Неделя	Мероприяти	Ответственные
Среда	первая	Организационно-методическая деятельность – семинары, стажировки, круглые столы, открытые занятия	Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста» Преподаватели центров
	вторая		
	третья		
Четверг	первая	Сетевое взаимодействие – посещение учащимися образовательных центров	Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста» Преподаватели центров
	вторая		
	третья		
Пятница	первая	Проектная деятельность – индивидуальные занятия по научно-проектной работе	Организатор ресурсного центра Руководители центров «Точка роста» Преподаватели центров
	вторая		
	третья		

Одним из важных аспектов работы ресурсного центра является поддержка сетевой формы реализации основных и дополнительных образовательных программ, которая, согласно статье 15 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обеспечивает возможность реализации образовательной программы с использованием ресурсов нескольких образовательных организаций, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. Кроме того, необходимость и важность использования в образовательной деятельности сетевых форм находит отражение и в обновлённых федеральных государственных стандартах общего образования. Сетевое взаимодействие предполагает предоставление партнёром своих материально-технических, кадровых и т.п. ресурсов, как правило, для выполнения практической части дополнительных программ.

В рамках сетевого взаимодействия образовательных центров «Точка роста» наиболее распространёнными являются следующие модели взаимодействия: 1) сотрудничество между центрами, имеющими общий профиль;

2) сотрудничество между центрами, имеющими общую территориальную привязку (один муниципалитет, населённый пункт и т.д.).

Управление работой ресурсного центра должно осуществляться по схеме реализации муниципальных управленческих механизмов, предусматривающих:

- наличие муниципальных показателей (по выявлению предпочтений обучающихся, сопровождению профессионального роста педагогов, осуществлению взаимодействия центров образования, учёту обучающихся, участвующих в конкурсах и чемпионатах);
- планирование и реализацию мероприятий в условиях ресурсного центра;
- принятие управленческих решений по совершенствованию работы в условиях ресурсного центра.

Важным аспектом для планирования деятельности ресурсного центра и её совершенствования является комплексное оценивание эффективности деятельности центров «Точка роста» на основе единых в рамках муниципалитета подходов. Разработанные нами критерии и показатели такого оценивания приведены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии и показатели оценки эффективности деятельности центров образования «Точка роста»

№	Критерии	Показатели эффективности
1	Соответствие целей и задач установленной направленности центра	– анализ плана работы на год; – анализ перспективного плана развития
2	Продуктивность методической работы	– анализ рабочих программ; – наличие авторских программ; – наличие публикаций и иной методической литературы; – количество проведённых мастер-классов, стажировок (в учреждении, на муниципальном, региональном и федеральном уровне)
3	Деятельность педагогического состава	– укомплектованность кадрами; – курсовая подготовка; – личные достижения педагога
4	Ресурсное оснащение	– полнота оснащения материально-технической базы; – расширение материально-технической базы; – сохранность материально-технической базы
5	Система работы с документацией	– наличие локальных актов, регламентирующих работу центра; – своевременное ведение обязательной текущей документации; – отсутствие замечаний со стороны контролирующих органов
6	Открытость и полнота информации о деятельности центра	– наличие информационных стендов; – наполненность сайта по работе центра; – наличие иных групп, сообществ, каналов в сети Интернет; – налаженная система обратной связи
7	Доступность и охват обучения	– количество групп, созданных на базе центра; – количество учащихся, охваченных обучением центра (данные Навигатора дополнительного образования); – доступность обучения детям с ограниченными возможностями здоровья
8	Сохранность контингента	– количество учащихся, охваченных обучением центра, относительно предыдущего периода (данные Навигатора дополнительного образования)
9	Индивидуальная работа	– наличие программ индивидуального развития обучающегося; – дифференцированное обучение, исходящее из особенностей обучающегося; – наличие системы мониторинга личных достижений учащихся
10	Практическая реализация навыков и знаний учащихся	– реализация в проектной деятельности (на муниципальном, региональном и федеральном уровне); – участие в конкурсах, чемпионатах (на муниципальном, региональном и федеральном уровне); – количество участников конкурса «Большая перемена»
11	Функционирование воспитательной системы	– наличие сложившегося единого коллектива (сотрудничество всех субъектов обучения); – организация коллективной творческой деятельности; – рациональное использование воспитательного потенциала окружающей социальной среды (работа с внутренними и внешними партнёрами)

Таким образом, организация муниципального ресурсного центра позволяет создать платформу для обмена опытом, коллективного решения проблем, формирования общей базы программ для образовательных центров «Точка роста», базы нормативных документов, оформленных в соответствии с требованиями законодательства и отвечающих критериям контролирующих органов. Основными эффектами его деятельности являются: включение центров «Точка

роста» в единое образовательное и информационное пространство; создание результативной профессиональной среды, позволяющей осуществлять согласованную политику развития центров образования «Точка роста»; оказание методической поддержки педагогам по внедрению в практику их работы новых технологий и форм организации работы, повышение квалификации педагогов; распространение инновационного педагогического опыта.

Список литературы

1. Избицкая О.В., Соколова А.Е. Национальный проект «Точка роста». Актуальность и перспективы высокотехнологичного интегрирования в системы образования новейших технологий // Научное отражение. 2021. № 3(25). С. 37–39.
2. Коликова Е.Г., Хафизова Н.Ю. «Точки роста»: пути перехода к современной школе // Школа и производство. 2020. № 7. С. 42–44.
3. Моргачева Т.Н., Гончарова А.Н. «Точка роста» как вектор современного развития школы // Региональное образование: современные тенденции. 2020. № 1(40). С. 21–24.
4. Сагитова И.Ф. Центры образования «Точка роста»: новый вектор развития сельских школ // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 5(34). С. 35–36.
5. Григорьева Е.А., Толмачева В.М., Носова О.С. Тьюторское сопровождение педагогических работников центров «Точка роста» // Педагогический поиск. 2022. № 10. С. 27–29.
6. Новикова О.Н., Скорынин А.А. Создание Центров образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» как фактор профессионального развития педагогов // Педагогика сельской школы. 2021. № 3(9). С. 118–130. <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2021-3-9-118-130>
7. Абрамовских Т.А., Алексеева И.С., Коптелов А.В. и др. Формирование профессиональной готовности муниципальных команд к проектированию деятельности центров образования «Точка роста» // Современное педагогическое образование. 2022. № 5. С. 124–130.
8. Цымбалюк О.А. «Точка роста» – пути методического сопровождения // Научный альманах. 2022. № 11-2(97). С. 60–62.
9. Малыхина С.С., Гулейко О.А. Центр «Точка роста» как вектор развития системы дополнительного образования в условиях системных изменений // Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации: отечественный и зарубежный опыт: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Красноярск, 9 ноября 2022 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. С. 313–317.
10. Начаткина А.В. Применение дополнительных общеразвивающих программ в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» для развития цифровых компетенций // Научный аспект. 2021. Т. 5, № 2. С. 545–549.
11. Скиданова Ю.А. Перспективы и возможности развития дополнительного естественнонаучного образования через сеть «Точка роста» (из опыта работы) // Приоритеты в современном естественнонаучном образовании: проблемы и перспективы: сборник тезисов всероссийского научно-образовательного форума с международным участием, Якутск, 22–26 ноября 2021 года. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2021. С. 66–72.
12. Костенко М.А. Открытие центров «Точка роста» и взаимодействие с социальными партнерами как актуальные направления развития образовательных организаций в рамках проекта «Современная школа» // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2021. № 3(8). С. 6–11.
13. Кисляков В.В., Бурякова Т.С., Ткачева Г.А., Штыров А.В. Опыт организации проектной деятельности обучающихся в сетевом взаимодействии Технопарка ВГСПУ с «Точками роста» // Грани познания. 2022. № 6(83). С. 55–61.

14. Ортонова В.Б. Опыт организации сетевого взаимодействия в центрах «Точка роста» (на примере Могойтуйского района Забайкальского края) // Технологический профиль обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 11 марта 2022 года. – Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2022. С. 52–57.

15. Шляхтина Н.В. Сетевой альянс «точек роста» сельской школы: в ожидании синергетического эффекта // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации национального проекта «Образование»: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 26–27 марта 2020 года. Часть 1. Ярославль: ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», 2020. С. 129–135.

16. Мычко Е.И., Ворновская Н.И. Формирование у студентов компетентности в области педагогического менеджмента в условиях ресурсного центра // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 2(60). С. 11–14. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2022-2-60-11-14>

17. Остапенко М.В., Каракай Н.А. Ресурсный центр как средство профориентационной работы в современной школе // Педагогическая перспектива. 2023. № 2. С. 9–17. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(10\)_9](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_9)

18. Холкова А.Г. Ресурсный центр профориентации как инновационная сетевая площадка развития профессионального самоопределения школьников // Учитель и время. 2022. № 17. С. 76–84.

19. Новикова И.А. Краевой центр информационно-технической работы как ресурсный центр поддержки и развития одаренных детей // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 4(37). С. 59–65.

20. Калинина С.Н., Шатилова Н.Н. Работа с одаренными детьми на муниципальном уровне: опыт Ресурсного (методического) центра работы с одаренными детьми // Библиотека журнала «Методист». 2020. № 10. С. 29–36.

21. Чжан Т. Современные учебные ресурсные центры как необходимость развития высшего инклюзивного образования // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 28–33.

References

1. Izbickaja O.V., Sokolova A.E. National project “Point of Growth”. Relevance and prospects of high-tech integration into education systems of the latest technologies. *Nauchnoe otrazhenie*. 2021; 3(25): 37–39. (In Russ).

2. Kolikova E.G., Hafizova N.Ju. “Points of growth”: ways of transition to a modern school. *Shkola i proizvodstvo*. 2020; 7: 42–44. (In Russ).

3. Morgacheva T.N., Goncharova A.N. “Point of growth” as a vector of modern school development. *Regional'noe obrazovanie: sovremennye tendencii*. 2020; 1(40): 21–24. (In Russ).

4. Sagitova I.F. Educational centers “Point of growth”: a new vector for the development of rural schools. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; 5(34): 35–36. (In Russ).

5. Grigor'eva E.A., Tolmacheva V.M., Nosova O.S. Tutor support for the teaching staff of centers “Point of growth”. *Pedagogicheskij poisk*. 2022; 10: 27–29. (In Russ).

6. Novikova O.N., Skorynin A.A. Creation of Centers for Education of Digital and Humanitarian Profiles “Point of Growth” as a factor in the professional development of teachers. *Pedagogika sel'skoj shkoly*. 2021; 3(9): 118–130. <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2021-3-9-118-130> (In Russ).

7. Abramovskih T.A., Alekseeva I.S., Koptelov A.V. and etc. Formation of professional readiness of municipal teams for designing the activities of education centers “Point of Growth”. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; 5: 124–130. (In Russ).

8. Cymbaljuk O.A. “Point of growth” – ways of methodological support. *Nauchnyj al'manah*. 2022; 11-2(97): 60–62. (In Russ).

9. Malyhina S.S., Gulejko O.A. Center “Point of Growth” as a vector for the development of the system of additional education in the context of systemic changes. In: *Podgotovka budushhih pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v usloviyah cifrovizacii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt: sbornik nauchnyh statej po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Krasnojarsk, November 9, 2022. Krasnojarsk: Krasnojarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2022; 313–317 (In Russ).

10. Nachatkina A.V. The use of additional general developmental programs in the conditions of the education center for digital and humanitarian profiles "Point of Growth" for the development of digital competencies. *Nauchnyj aspekt*. 2021; 2(5): 545–549. (In Russ).
11. Skidanova Ju.A. Prospects and opportunities for the development of additional natural science education through the Point of Growth network (from work experience). In: *Prioritety v sovremennom estestvennonauchnom obrazovanii: problemy i perspektivy*: sbornik tezisev vsrossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem, Yakutsk, November 22–26, 2021. Yakutsk: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University; 2021. 66–72. (In Russ).
12. Kostenko M.A. Opening of "Point of Growth" centers and interaction with social partners as topical directions for the development of educational organizations within the framework of the "Modern School" project. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal «Uchitel' Altaya»*. 2021; 3(8): 6–11. (In Russ).
13. Kisljakov V.V., Burjakova T.S., Tkacheva G.A., Shtyrov A.V. Experience in organizing project activities of students in the network interaction of the VGSPU Technopark with "Points of Growth". *Grani poznaniya*. 2022; 6(83): 55–61. (In Russ).
14. Ortonova V.B. Experience in organizing network interaction in the centers "Point of Growth" (on the example of the Mogoytuysky district of the Trans-Baikal Territory). In: *Tehnologicheskij profil' obuchenija: modeli, resursy, vozmozhnosti setevogo vzaimodejstviya*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Krasnodar, March 11, 2022. Krasnodar: Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region; 2022. 52–57. (In Russ).
15. Shljahtina N.V. Network alliance of "points of growth" of the rural school: in anticipation of a synergistic effect. In: *Razvitie sel'skih obrazovatel'nyh organizacij v uslovijah realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*: Materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Yaroslavl, March 26–27, 2020. Part 1. Yaroslavl: SAI APE YR "Educational Development Institute"; 2020. 129–135. (In Russ).
16. Mychko E.I., Vornovskaja N.I. Formation of students' competence in the field of pedagogical management in a resource center. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psichologo-pedagogicheskie nauki*. 2022; 2(60): 11–14. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2022-2-60-11-14> (In Russ).
17. Ostapenko M.V., Karakay N.A. Resource center as a means of school career guidance. *Pedagogical Perspective*. 2023; 2(10): 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(10\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(10)_3) (In Russ).
18. Holkova A.G. Career guidance resource center as an innovative network platform for the development of professional self-determination of schoolchildren. *Uchitel' i vremya*. 2022; 17: 76–84. (In Russ).
19. Novikova I.A. Regional center of information and technical work as a resource center for support and development of gifted children. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; 4(37): 59–65. (In Russ).
20. Kalinina S.N., Shatilova N.N. Work with gifted children at the municipal level: experience of the Resource (methodological) center for work with gifted children. *Biblioteka zhurnala "Metodist"*. 2020; 10: 29–36. (In Russ).
22. Chzhan T. Modern educational resource centers as a necessity for the development of higher inclusive education. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2021; 4: 28–33. (In Russ).

Информация об авторе

Вера Александровна Исаенко – директор МБОУ СОШ № 13 имени героя Советского Союза Г.К. Кулика.

Information about the author

Vera A. Isaenko – secondary school No. 13 named after the hero of the Soviet Union G.K. Kulik, Head of school.

Статья поступила в редакцию 05.06.2023; одобрена после рецензирования 20.06.2023; принята к публикации 22.06.2023.

The article was submitted 05.06.2023; approved after reviewing 20.06.2023; accepted for publication 22.06.2023.



Научная статья

УДК 378.1+37.07

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29)

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.О. Яковлева^{1✉}, Е.С. Бухтияр^{2✉}, М.Ф. Шлык^{3✉}

^{1, 2, 3} Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия

¹ noyakovleva@mail.ru✉

² Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru✉

³ shlykmf@gmail.com✉

Аннотация. Показано значение и представлена общая характеристика взаимодействия педагогического вуза с региональной системой образования. Выделены его имманентные черты (педагогическая природа, системный и творческий характер, нелинейность, транспарентность и гибкость реализации, лабильность функциональных связей, открытость изменениям внешней среды). Приведено описание авторской модели данного взаимодействия, сформированной с учётом специфики работы системы образования Краснодарского края. При описании модели актуализированы основные субъекты её реализации и раскрыты возможности использования инновационной инфраструктуры региональной системы образования. Существенное внимание уделено работе с будущими педагогами, не обладающим способностью и готовностью к работе с детьми, но ориентированными на методическую деятельность, по их закреплению в сфере образования региона. Указаны разделы, составляющие дорожную карту взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования, включающей нормативный, научно-методический, организационно-практический, материально-технический, информационный и контрольно-диагностический разделы, а также её ключевые мероприятия.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогический вуз, региональная система образования, муниципальная система образования, инновационная инфраструктура, карьерные траектории, педагог

Для цитирования: Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29)

MODEL OF INTERACTION OF A MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM

N.O. Yakovleva^{1✉}, E.S. Bukhtiyar^{2✉}, M.F. Shlyk^{3✉}

^{1, 2, 3} Institute for the Development of Education of the Краснодар Region, Krasnodar, Russia

¹ noyakovleva@mail.ru✉

² Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru✉

³ shlykmf@gmail.com✉

Abstract. The significance and general characteristics of the interaction of a pedagogical university with the regional education system are shown. Its immanent features are singled out (pedagogical nature, systemic and creative nature, non-linearity, transparency and flexibility of implementation, lability of functional connections, openness to changes in the external environment). The description of the author's model of this interaction, formed considering the specifics of the work of the education system

of the Krasnodar Region, is given. When describing the model, the main subjects of its implementation are updated and the possibilities of using the innovative infrastructure of the regional education system are disclosed. Significant attention is paid to working with future teachers who do not have the ability and readiness to work with children, but are focused on methodological activities, to consolidate them in the education sector of the region. The sections that make up the roadmap for the interaction of a modern pedagogical university with the regional education system, including regulatory, scientific and methodological, organizational and practical, material and technical, informational and control and diagnostic sections, as well as its key activities, are indicated.

Keywords: interaction, pedagogical university, regional education system, municipal education system, innovation infrastructure, career trajectories, teacher

For citation: Yakovleva N.O., Bukhtiyar E.S., Shlyk M.F. Model of interaction of a modern pedagogical university with the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2023; 3(11): 29–38. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_29](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_29) (In Russ.).

Современный педагогический вуз как ключевой субъект, отвечающий за воспроизводство кадров для системы образования и несущий полную ответственность за трудоустройство своих выпускников по профилю подготовки, в настоящее время не может полноценно выполнять свою миссию без сотрудничества с региональной системой образования, ориентации на его потребности и приоритеты развития. Сегодня педагогическому вузу особенно важно выполнять полный цикл работ по созданию условий для качественного формирования контингента абитуриентов, сознательно ориентированных на педагогическую профессию, эффективной профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и их закрепления в профессии после окончания обучения. Всё это подразумевает тесное сотрудничество с образовательными организациями и учреждениями региона, максимально полное использование ресурсов территориального образовательного кластера.

Влияние современного вуза на развитие отрасли и даже всего региона подтверждено многочисленными исследованиями [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 и др.]: «сегодня установлена корреляция между присутствием на территории самостоятельных университетов и притоком на данную территорию человеческого капитала» [1, с. 76]. Понимание важности указанного направления, заинтересованность в котором испытывает как

педагогический вуз, так и региональная система образования, даёт хороший импульс для инновационного поиска и накопления опыта их эффективного взаимодействия, осуществляемого с учётом имеющихся особенностей, ресурсов и решаемых задач.

В современной научной и научно-методической литературе рассматриваются: общие вопросы взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций региона (А.У. Абдурахимов, А.А. Дарамаева, Н.С. Ефимов, В.П. Игнатъев, Н.В. Камалова, Л.И. Осечкина, Е.М. Таболова и др.), потенциал вуза и его влияние на развитие образовательного пространства региона (Е.В. Мардасова, О.В. Отто, Л.В. Швецова и др.), взаимодействие вуза и школы с целью совершенствования воспитательного процесса (Д.А. Гусев, О.В. Лебедева и др.), организация практической подготовки обучающихся в рамках такого взаимодействия (Я.А. Баженова, Т.Н. Жилина, З.Н. Квасникова и др.), различные формы сотрудничества вуза с региональной системой образования (А.И. Дукмас, Е.Н. Ковалевская, А.В. Курьянович и др.), совместная деятельность вуза и школы по научно-методическому сопровождению молодого педагога и его практико-ориентированной адаптации (Е.М. Шумилкина, Е.М. Шумилкина, В.А. Варданян, Р.К. Аюпов, Н.В. Хлебникова и др.).

Отдельным направлением, требующим внимания и поиска путей

совершенствования, является взаимодействие педагогического вуза с Институтом развития образования как одним из ключевых учреждений региональной системы образования. Изучением его особенностей занимались А.В. Бакина, А.А. Бирюков, О.А. Булавенко, Л.С. Голубничая, А.В. Готнога, С.М. Ситяева, В.А. Шмакова, Т.В. Шубина, С.В. Яремчук и др.

В то же время, несмотря на столь широкое внимание научно-педагогической общественности, до сих пор остаются неразработанными многие вопросы организации взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования, в частности в плане закрепления выпускников в образовательной сфере, важность которого отмечают многие исследователи [8; 9; 10; 11; 12 и др.].

Под взаимодействием вуза с общеобразовательной организацией отечественными учёными понимается «целенаправленное и взаимообусловленное влияние друг на друга, способствующее взаимообогащению, наращиванию усилий и наиболее полной реализации их дидактических, воспитательных и социально-педагогических возможностей в целях разностороннего развития личности учащегося» [13, с. 126]. Принимая такое толкование, считаем, что данный вид взаимодействия обладает следующими имманентными чертами: педагогическая природа, системный и творческий характер, нелинейность, транспарентность и гибкость реализации, лабильность функциональных связей, открытость изменениям внешней среды, которые обеспечивают ему принципиальную возможность оказывать позитивное влияние на развитие современного образовательного дискурса.

В ряду специфических принципов такого взаимодействия, выделенных в статье И.В. Складовой [14, с. 128], наибольшее значение для нас имеют

принципы практико-ориентированного обучения, универсальности и вариативности образования, манёвренности и согласованности действий, совместного использования материально-технических ресурсов. Их учёт, на наш взгляд, способствует повышению эффективности взаимодействия благодаря обеспечению согласованности усилий всех субъектов в зоне их функциональной ответственности.

Существенной в контексте решения рассматриваемой проблемы является позиция С.В. Тарасова [6, с. 12], который отмечает, что построение взаимодействия педагогического вуза с региональной системой образования помогает решить ряд ключевых задач, обеспечивающих их обоюдное развитие, а именно: задачи стратегического планирования, реализации образовательной политики, поддержки научной активности, формирования кадрового потенциала. Именно последнюю задачу мы считаем в настоящее время одной из важнейших для стабилизации ситуации с обеспеченностью педагогическими кадрами.

Отметим, что в системе образования Краснодарского края кадровая проблема стоит особенно остро. Это связано не только с общим снижением престижа профессии учителя, невысокой зарплатой или усложнением работы современного педагога, но и со стремительным увеличением населения в регионе, открытием новых образовательных учреждений, старением педагогического состава и др. Поэтому для решения задачи сохранения профессиональных кадров и закрепления в профессии молодых учителей в региональной системе образования вопросы взаимодействия с педагогическими вузами становятся первоочередными.

Как ответ на новые вызовы в системе образования Краснодарского края начала формироваться уникальная модель такого взаимодействия, учитывающая региональные особенности и тренды развития (рисунок).

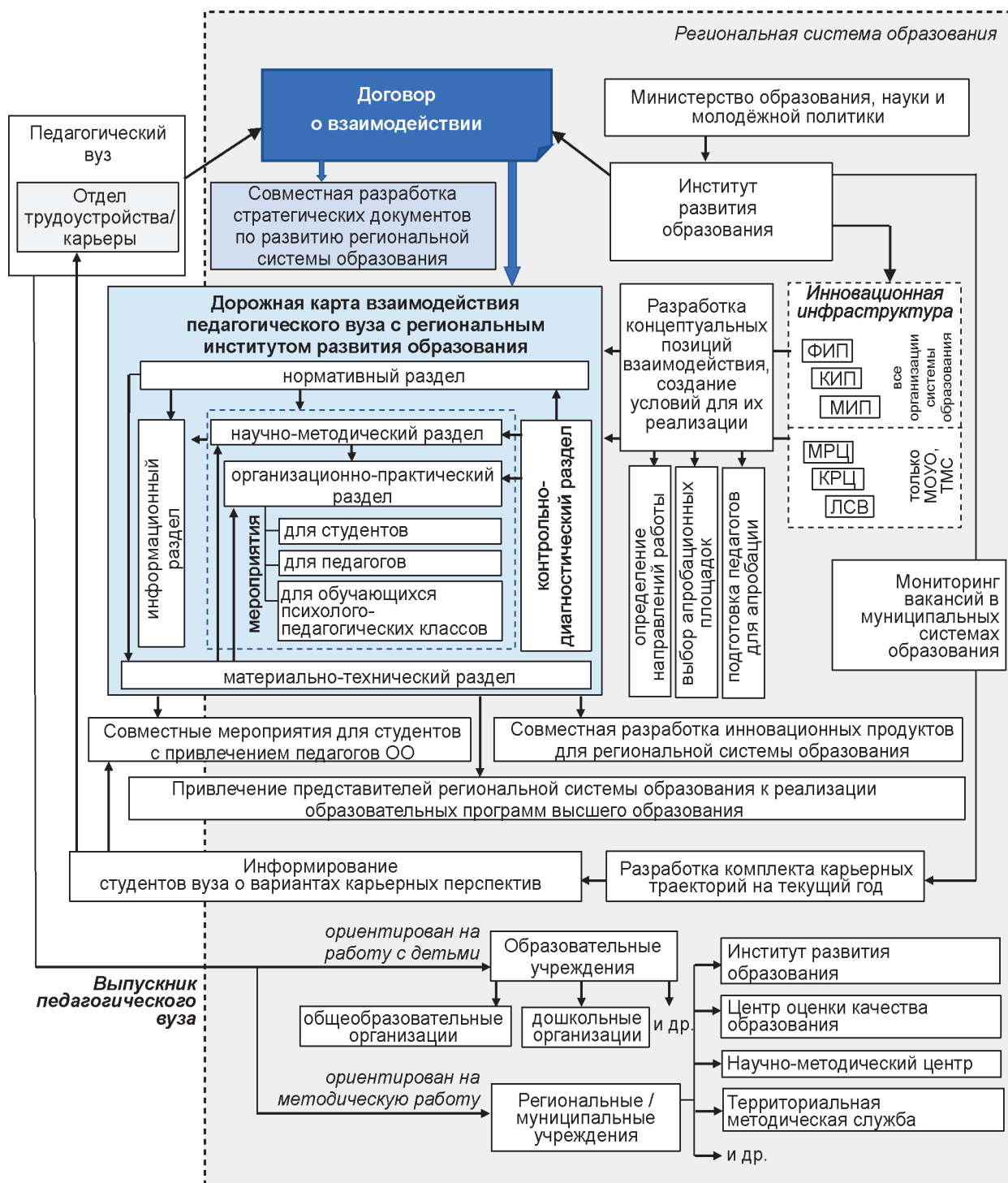


Рисунок. Модель взаимодействия педагогического вуза с региональной системой образования

Ключевой акцент в модели делается на комплексное использование всего потенциала системы образования региона. Это означает необходимость в процессе взаимодействия обеспечить вузу «выход» не только на образовательные

организации, но и на муниципальный управленческий аппарат, а также региональную инновационную инфраструктуру и учреждения, осуществляющие методическую поддержку образовательной системы и координа-

цию её работы. В Краснодарском крае к ним относятся Институт развития образования, Центр оценки качества образования, Центр сопровождения образования, муниципальные и региональные органы управления образованием и территориальные методические службы.

При заключении договора о взаимодействии педагогический вуз и региональная система в лице Института развития образования как ведомственного учреждения министерства образования, науки и молодёжной политики решают прежде всего собственные первоочередные задачи. Однако эффективным такой договор становится только тогда, когда он работает на развитие системы образования всего региона. Поэтому очень важно привлекать научный потенциал педагогического вуза для решения широкого круга вопросов: разработки концептуальных документов, обеспечивающих развитие региональной системы образования; создания современного методически обоснованного контента, используемого в работе педагогов; своевременного восполнения профессиональных дефицитов с привлечением профессорско-преподавательского состава вуза и его материально-технической базы, более современной и насыщенной. С другой стороны, невозможно обойтись и без опоры на потенциал самой региональной системы образования, в частности её инновационной инфраструктуры, которую составляют организации, обладающие инновационным опытом решения актуальных проблем. К инновационной инфраструктуре системы образования Краснодарского края относятся организации, имеющие статус федеральной (ФИП), краевой (КИП) или муниципальной (МИП) инновационной площадки, а также муниципальные органы управления образованием и муниципальные методические службы в статусе межрегионального (МРЦ), краевого (КРЦ) ресурсного центра или

лидера сетевого взаимодействия (ЛСВ) [15; 16; 17 и др.].

Инновационная инфраструктура по своему основному назначению направлена на развитие региональной системы образования через разработку, апробацию и внедрение инноваций. Поэтому ориентация включённых в неё организаций на поиск эффективных путей и средств выстраивания взаимодействия федерального педагогического вуза с региональной системой образования даёт хорошие результаты за счёт комплексной работы на всех уровнях образовательной системы: от дошкольных организаций до Института развития образования, а также органов управлений и территориальных методических служб, определяющих направления и координацию деятельности в муниципальных системах образования. При этом учреждения, обладающие официальными статусами и включённые в инновационную инфраструктуру региональной системы образования, в выбранных ими направлениях создают новые концепции, проводят их апробацию и диссеминируют результаты своей деятельности в масштабах краевой образовательной системы. Например, по эффективной организации психолого-педагогических классов на уровне школы, муниципалитета и региона и разработки для них современного содержания образования; совершенствованию дополнительных и основных образовательных программ подготовки будущих педагогов в условиях среднего профессионального образования; подготовке педагогических кадров в условиях работы профессиональных сообществ; формированию ресурсных центров, обеспечивающих связь с педагогическим вузом; преодолению низких образовательных результатов и др.

Отдельным направлением взаимодействия в данном ключе является совместная разработка продуктов, востребованных в системе образования.

Такой подход позволяет сформировать социально значимый заказ на инновационный поиск и придать ему актуальность и системность для решения проблемы повышения качества образования.

Система задач, обусловленная стратегическими национальными приоритетами, а также результаты, полученные в процессе функционирования региональной инновационной инфраструктуры, являются основным источником построения дорожной карты, которая разрабатывается на основе договора о взаимодействии Института развития образования с педагогическим вузом, в форматах нормативных актов стратегического и тактического порядка, методических мероприятий, научных форумов, прикладных исследований, мониторингов и аудитов, диагностических процедур, продуктов и др.

Инвариантными в структуре такой дорожной карты, по нашему мнению, должны быть следующие разделы:

- нормативный, в рамках которого формализуются процедуры совместной деятельности, заключаются договоры, строятся концептуальные положения, регламенты, приказы и др.;

- научно-методический, предусматривающий разработку совместных исследований по тем или иным аспектам взаимодействия, проведение объективной оценки сложившейся ситуации и обоснование способов её улучшения, построение теоретических моделей совместного решения проблемы (в том числе в грантовом формате), проведение научных форумов по обсуждению достигнутых результатов;

- организационно-практический, включающий разнообразные мероприятия для педагогических работников и управленческих кадров, мероприятия с участием обучающихся, мероприятия по сопровождению работы психолого-педагогических классов (групп) и др. Для педагогов это может быть повыше-

ние квалификации, семинары, стратегические сессии, методические сборы, мастер-классы, тренинги и т.д., а для студентов и школьников – совместные олимпиады и конкурсы мотивационного характера, образовательно-просветительские события, формирующие набор необходимых будущему педагогу профессиональных компетенций, консультационно-ориентирующие мероприятия, обеспечивающие понимание личностью профессиональной пригодности к педагогической деятельности;

- материально-технический, определяющий условия для эффективного взаимодействия педагогического вуза с региональной системой образования. В рамках данного раздела должно быть предусмотрено использование имеющихся и создание новых площадок взаимодействия, в том числе с использованием возможностей инновационной инфраструктуры, создание и выпуск методической продукции (пособий, методических и дидактических материалов, программ, технологических карт, тестовых комплектов и др.);

- информационный, предполагающий разработку электронных интерактивных платформ для реализации взаимодействия, освещение в информационном пространстве его результатов, организацию своевременного информационного обмена субъектов взаимодействия;

- контрольно-диагностический, связанный с проведением аудитов и мониторингов, контрольных срезов и корректирующих действий по выявленным недостаткам организованного взаимодействия.

Сегодня одной из традиционных форм взаимодействия, предусмотренной требованиями к реализации образовательных программ высшего образования, является привлечение представителей региональной системы образования к реализации данных программ подготовки в педагогическом вузе в качестве преподавателей,

руководителей практики, проектной деятельности, курсовых и выпускных квалификационных работ, членов ГЭК и др. Однако в современных условиях большое значение приобретают также совместные образовательные события для студентов с приглашением через Институт развития образования педагогов – носителей лучших практик, которые проводят мастер-классы, тренинги, открытые занятия, презентуют собственный опыт и разработанные методико-дидактические продукты.

Отметим, что для будущих педагогов, чётко мотивированных на будущую педагогическую работу с детьми, указанные мероприятия дают хороший результат: выпускники вузов – молодые педагоги – быстро адаптируются, успешно закрепляются в профессии и в дальнейшем активно развиваются в профессиональном плане. Однако наш опыт показал, что достаточно много студентов педагогического вуза категорически не связывают свою дальнейшую работу с преподавательской деятельностью и не хотят взаимодействовать с обучающимися. При этом система образования как сфера деятельности, обладающая целым рядом преимуществ, привлекает эту группу студентов. Таких выпускников тоже необходимо сохранить в региональной системе образования. Для них оказывается важным в период педагогической практики познакомиться с возможными карьерными траекториями, например: учитель → учитель-методист → заместитель директора → директор образовательной организации.

Также важно показать выпускнику, который научился работать с документами, обладает хорошими организаторскими способностями, навыками систематизации информации, имеет склонность к методической работе и готов создавать методические продукты, что в системе образования существует масса возможностей для трудоустройства, даже если к непосредственной

работе с детьми он не готов ни содержательно, ни психологически. Такие молодые педагоги в различных учреждениях региональной и муниципальной систем образования могут начинать карьеру с позиций специалистов, ведущих специалистов, педагогов-организаторов и даже методистов. Всё это способно «закрепить» молодых педагогов в региональной системе образования, восполнив имеющиеся вакансии, повысить объективные показатели трудоустройства выпускников педагогического вуза.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что в нашей модели взаимодействия вуза с региональной системой образования предусмотрен мониторинг вакансий в муниципальных системах. Его основная задача состоит в отслеживании текущего состояния потребностей рынка труда в муниципальных образовательных системах, обеспечении его субъектов актуальной, полной и достоверной информацией, необходимой для принятия управленческих действий на уровне региона и муниципалитета, анализе и прогнозе разрешения проблемы кадрового дефицита в системе образования.

Как показал опыт, данный мониторинг целесообразно проводить в апреле, чтобы в течение мая сформировать для выпускников педагогического вуза комплект потенциальных карьерных траекторий на текущий год и до окончания обучения проинформировать их о возможных вариантах, позволяющих найти своё место в системе образования, независимо от стремления работать с детьми.

Такой мониторинг проводится Институтом развития образования с привлечением управленческого ресурса через получение от муниципальных методических служб информации об имеющихся в муниципалитете учреждениях системы образования, видах и количестве вакансий. Важно, что такая информация помогает выпускни-

кам принять решение вернуться в свой «родной» или переехать в другой муниципалитет и там осуществлять педагогическую деятельность. В результате у выпускников складывается чёткое понимание, где и на какой позиции он может работать, а региональная система образования не теряет тех, кто не видит своего будущего в непосредственном взаимодействии с подрастающим поколением, но может и хочет заниматься методической, научно-методической или организационно-методической деятельностью. Указанные действия реа-

лизуются преимущественно через отдел трудоустройства выпускников (отдел карьеры) педагогического вуза, с которым планируется и проводится основная часть мероприятий дорожной карты.

Таким образом, взаимодействие педагогического вуза с региональной системой образования как одно из базовых условий развития современного образовательного пространства должно реализовываться в каждой территории и обеспечивать охват всей системы непрерывного педагогического образования.

Список литературы

1. Попов А.А., Глухов П.П. Университет и регион // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 75–87.
2. Шевцов Н.А. Исследование стратегий управления вузом как центром инновационного развития региона // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2020. № 8. С. 117–124.
3. Бекشوков Т.В., Абаноква Э.Б. Ключевая роль вуза в системе устойчивого развития региона // Вестник Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. 2020. № 1. С. 25–32.
4. Машьянова Е.Е., Никитина М.Г., Реутов В.Е. Вузы в системе инновационной инфраструктуры региона // Ученые записки Федерального университета имени В.И. Вернадского. 2021. Том 7. № 4. С. 52–67.
5. Лазаренко И.Р., Куликова Л.Г., Колесова С.В. Инновационный потенциал вуза в развитии среднего общего образования региона // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 240–243.
6. Тарасов С.В. Взаимодействие педагогического вуза и региона: оценка ситуации, перспективы развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 7–12.
7. Рожнова Н.В. Формы взаимодействия школы и вуза в современных условиях // Вестник ГГУ. 2022. № 2. С. 44–48.
8. Данилова М.В. Наставничество как средство закрепления молодежи в педагогической профессии // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 3. С. 16–23.
9. Караулов М.А., Мезинов В.Н. Исследование связи готовности к трудоустройству будущих учителей и закрепления в педагогической профессии // Вестник педагогических наук. 2023. № 1. С. 126–133.
10. Нуриева Л.М., Киселев С.Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. 2020. Том 22. № 9. С. 37–66.
11. Потапова М.В., Уварина Н.В., Яковлева Н.О. Сетевое взаимодействие как фактор успешной профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогического университета // Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: Всероссийская научно-практическая конференция, Челябинск, 18–19 февраля 2015 года. Челябинск: СИМАРС, 2015. С. 27–37.
12. Янова М.Г., Шевчук Ю.В. Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 5. С. 97–107.
13. Игнатьев В.П., Дарамасева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578>.

14. Склярова И.В. Принципы взаимодействия школы и вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 4(18). С. 124–130.
15. Дунская Ю.А. Развитие кадрового потенциала краевой системы образования в условиях реализации инновационного проекта. Опыт Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2021. № 1. С. 51–58. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_1_51
16. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27
17. Яковлева Н.О., Гайдукова В.В. Закономерности и принципы функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя // Педагогическая перспектива. 2022. № 4(8). С. 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_3)

References

1. Popov A.A., Glukhov P.P. University and region. *Vysshye obrazovaniye v Rossii*. 2020; 1: 75–87. (In Russ.).
2. Shevtsov N.A. Study of university management strategies as a center for innovative development of the region. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta im. Kh.M. Berbekova*. 2020; 8: 117–124. (In Russ.).
3. Bekshokov T.V., Abanokova E.B. The key role of the university in the system of sustainable development of the region. *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta im. Kh.M. Berbekova*. 2020; 1: 25–32. (In Russ.).
4. Mashyanova E.E., Nikitina M.G., Reutov V.E. Universities in the system of innovative infrastructure of the region. *Uchenyye zapiski Federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo*. 2021; V. 7. No. 4: 52–67. (In Russ.).
5. Lazarenko I.R., Kulikova L.G., Kolesova S.V. Innovative potential of the university in the development of secondary general education in the region. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 77-2: 240–243. (In Russ.).
6. Tarasov S.V. Interaction between a pedagogical university and the region: assessment of the situation, development prospects. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*. 2022; 206: 7–12. (In Russ.).
7. Rozhnova N.V. Forms of interaction between school and university in modern conditions. *Vestnik GGU*. 2022; 2: 44–48. (In Russ.).
8. Danilova M.V. Mentoring as a means of securing youth in the pedagogical profession. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; 3: 16–23. (In Russ.).
9. Karaulov M.A., Mezinov V.N. Study of the connection between readiness for employment of future teachers and consolidation in the pedagogical profession. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2023; 1: 126–133. (In Russ.).
10. Nurieva L.M., Kiselev S.G. Employment of Pedagogical University Graduates: Statistics vs. Mythology. *Obrazovaniye i nauka*. 2020; V. 22. No. 9: 37–66. (In Russ.).
11. Potapova M.V., Uvarina N.V., Yakovleva N.O. Networking as a factor in the successful professional socialization of young specialists of Pedagogical University graduates. In: *Setevoye vzaimodeystviye kak forma realizatsii gosudarstvennoy politiki v obrazovanii: Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, Chelyabinsk, February 18–19, 2015*. Chelyabinsk: SIMARS, 2015; 27–37. (In Russ.).
12. Yanova M.G., Shevchuk Yu.V. Scientific and methodological support as a condition for securing teachers of educational organizations in the profession. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*. 2022; 5: 97–107. (In Russ.).
13. Ignatiev V.P., Daramaeva A.A. Three functions of interaction between the university and the school. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; 2. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (In Russ.).
14. Sklyarova I.V. Principles of interaction between school and university. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya*. 2014; 4(18): 124–130. (In Russ.).
15. Dunskeya Yu.A. Development of the personnel potential of the regional education system in the context of the implementation of an innovative project. Experience of the Krasnodar Territory. *Pedagogical Perspective*. 2021; 1: 51–58. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_1_51 (In Russ.).

16. Yakovleva N.O. The structure of the regional system of scientific and methodological support for teachers and management personnel. *Pedagogical Perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ.).

17. Yakovleva N.O., Gaidukova V.V. Patterns and principles of functioning of the regional innovative network infrastructure that ensures the continuous growth of the teacher's professional skills. *Pedagogical Perspective*. 2022; 4(8): 3–12. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4\(8\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_4(8)_3) (In Russ.).

Информация об авторах

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Екатерина Сергеевна Бухтияр – ведущий специалист центра научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Марина Фёдоровна Шлык – методист центра научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

Nadezhda O. Yakovleva – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Head of the Center.

Ekaterina S. Bukhtiyar – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Leading Specialist.

Marina F. Shlyk – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, Methodist.

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 25.06.2023; принята к публикации 27.06.2023.

The article was submitted 10.06.2023; approved after reviewing 25.06.2023; accepted for publication 27.06.2023.



Научная статья

УДК 371.13

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39)

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Авсейкова

Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилёв, Республика Беларусь, avseikova@msu.by

Аннотация. В статье представлена модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования, опирающаяся на результаты исследований понятия «профессиональная компетенция» с позиций аксиологического, системного и компетентностного подходов. Представлены основные положения данных подходов применительно к проблеме исследования. Охарактеризованы четыре компонента, составляющие построенную модель: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Представлен анализ их содержания и связи между ними.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, модель, методологические подходы, воспитатель дошкольного образования

Для цитирования: Авсейкова Н.И. Модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 39–47. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39)

MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL TEACHER

N.I. Ausiaikova

Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus, avseikova@msu.by

Abstract. The article presents a model of professional competencies of a preschool teacher, based on the results of research on the concept of “professional competence” from the standpoint of axiological, systemic and competency-based approaches. The main provisions of these approaches in relation to the research problem are presented. Four components that make up the constructed model are characterized: motivational-personal, cognitive, activity and reflexive. An analysis of their content and the relationship between them is presented.

Keywords: competencies, professional competencies, model, methodological approaches, preschool educator

For citation: Ausiaikova N.I. Model of professional competencies of a preschool teacher. *Pedagogical Perspective.* 2023; 3(11): 39–47. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_39](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_39) (In Russ.).

В современных условиях модернизации подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени, потребностями инновационной экономики, требованиями информационного общества особую актуальность приобретает развитие профессионализма пе-

дагогов. Проблема подготовки специалиста, обладающего актуальными профессиональными компетенциями, исследования механизмов и разработки средств, усиливающих стремление педагогов к личностно-профессиональному развитию, является важной и зна-

чимой, так как от уровня его профессионально-педагогической культуры во многом зависит динамика прогрессивных изменений в обществе.

Достаточно остро данная проблема стоит и системе дошкольного образования. Современные учёные и практики исследуют различные аспекты данной проблемы: общие вопросы структуры и содержания профессиональных компетенций [1; 2; 3 и др.], возможности для их формирования [4; 5; 6; 7; 8 и др.] и оценки уровня сформированности [9; 10 и др.] и т.д.

В педагогической теории и практике профессиональные компетенции рассматриваются как совокупность нормативно заданных социально и профессионально обусловленных требований к педагогу, обеспечивающих эффективную продуктивную деятельность в образовательном процессе. Их содержание обуславливается совокупностью знаний, умений, навыков, практического опыта и личностных качеств, которые проявляются в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, ввиду сложности данного феномена его теоретическое изучение возможно лишь на основе педагогического моделирования, которое понимается как «отображение необходимых для исследования характеристик педагогического явления (оригинала) в специально созданном объекте, который носит абстрактный характер и называется педагогической моделью» [11, с. 160].

Нами построена теоретическая модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования, направленная на повышение уровня их профессионализма, формирование умения качественно решать задачи, поставленные перед системой дошкольного образования государством и обществом.

Разработанная модель опирается на результаты исследований профессиональных компетенций с позиций следующих методологических подходов:

аксиологического (В.А. Адольф, В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев и др.), системного (М.А. Данилов, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский и др.), компетентного (Н. Хомский, Дж. Равен, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Г.П. Щедровицкий и др.).

Применительно к нашему исследованию аксиологический подход представляет принципиальную ориентацию исследования, при которой профессиональные компетенции воспитателя дошкольного образования рассматриваются с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей государства и общества, личностных качеств педагога, позволяющих работать с детьми раннего и дошкольного возраста. С позиции данного подхода, вытекающего из учения о ценностях, профессиональные компетенции отражают философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы дошкольного образования. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога. Смена образовательной парадигмы в деятельности современного воспитателя дошкольного образования актуализирует такие его профессионально-личностные качества, как умение приспосабливаться к быстро меняющимся условиям, осваивать новые эффективные педагогические технологии, анализировать собственную педагогическую деятельность, видеть проблемы, находить нестандартные решения новых профессиональных задач.

В таком контексте представление о педагогической деятельности приобретает новый смысл. Профессионально-педагогические способности позволяют организовать пространство, нацеленное в том числе и на культурное развитие детей. Высокая педагогическая культура является основополагающей

характеристикой личности воспитателя дошкольного образования, деятельности и педагогического общения. Она реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личных достижений педагога в создании образцов педагогической практики с позиций человека культуры.

Системный подход к формированию профессиональных компетенций отражает целостный взаимосвязанный процесс профессионального развития педагога, все элементы которого должны максимально стимулировать проявление профессиональных компетенций в деятельности каждого педагога. С данной позиции профессиональные компетенции рассматриваются как система, включающая совокупность компонентов, многообразных связей и взаимодействий, образующих в совокупности единое целое. С точки зрения системного подхода профессиональные компетенции включают в себя наличие разнообразных профессиональных

умений и навыков, наличие мотивации к самообразованию и саморазвитию, вариативное управление действиями, рефлекссию, самоконтроль и самооценку результатов своей деятельности.

Компетентностный подход нацеливает на рассмотрение профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования как совокупности определённых компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активирующихся в деятельности. С позиций данного подхода воспитатель дошкольного образования – это специалист, обладающий мотивацией к профессиональной деятельности, повышению уровня своей компетентности в вопросах дошкольного образования, способный к организации и управлению образовательным процессом, своей профессиональной деятельностью, имеющий определённый педагогический опыт.

Учитывая вышеизложенные позиции, мы построили модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования (рис.), которая

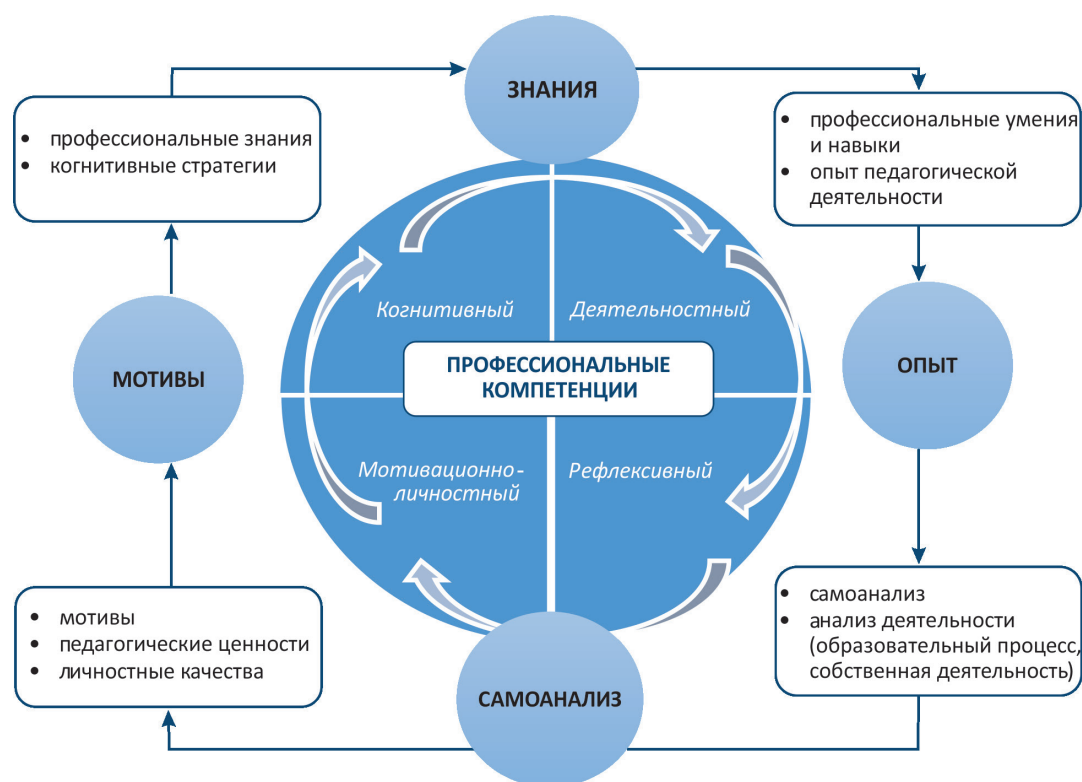


Рисунок. Модель профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования

представляет собой систему структурно-функциональных компонентов:

- мотивационно-личностного, характеризующегося потребностью и стремлением воспитателя дошкольного образования к овладению профессиональными компетенциями, их использованию в сфере дошкольного образования, осознанием важности саморазвития и личностного самосовершенствования;

- когнитивного, подразумевающего наличие у педагога психолого-педагогических знаний, знаний нормативных правовых документов, учебно-методических и программных документов, умения выстраивать когнитивные стратегии;

- деятельностного, направленного на практическое и оперативное применение знаний и опыта через использование различных способов реализации своей деятельности в учреждении дошкольного образования, их проявление в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;

- рефлексивного, проявляющегося в анализе педагогом процесса и результата своей профессиональной деятельности.

Охарактеризуем более подробно данные компоненты.

Мотивация является неотъемлемой частью педагогической деятельности. В настоящее время вопрос о мотивации педагогов стоит особенно остро: молодые специалисты не задерживаются долго на данной работе, наблюдается дефицит воспитателей дошкольного образования в учреждениях образования. Для воспитателей, которые реально осуществляют свою педагогическую деятельность и не собираются прекращать её, чаще всего ведущим внутренним мотивом является получение удовлетворения от работы с детьми, к которому добавляются мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализации, возможность общения, творческий характер работы.

Внешние мотивы традиционно подразделяются на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относится то, ради чего человек будет работать: материальное стимулирование, возможность карьерного роста, принятие начальства и коллектива, возможность достижения успеха, престижность работы в определённом образовательном учреждении и др. К отрицательным мотивам относятся мотив доминирования или мотив власти, которые реализуются путём давления, угроз, наказания, критики и т.п. Мотив доминирования, власти проявляется в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребёнка в двух аспектах. В мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других: благодаря своей доминирующей позиции воспитатель дошкольного образования оказывает детям помощь путём формирования у них представлений и умений. Но власть также может проявляется и в возможностях воспитателя поощрять и наказывать.

Каждый из данных мотивов играет важную роль в педагогической деятельности и выступает своего рода педагогическими ценностями. Наиболее распространённая ориентация на внутренние мотивы свидетельствует о личностной зрелости, искреннем интересе к педагогической деятельности. Педагоги, у которых преобладает внутренняя мотивация, являются истинными мастерами своего дела. Они способны помочь в сложную минуту тем, кто нуждается в помощи. Приоритет внешних мотивов чаще всего свидетельствует о том, что выбор профессии был не до конца осознанным и рискует не стать окончательным. У такого педагога может быстро наступить разочарование в своей профессиональной деятельности.

Важным аспектом профессиональной деятельности педагога является

саморегуляция – способность управлять собственными психическими состояниями и поведением, с тем чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях. Как отмечают исследователи, необходимость в сознательных целенаправленных усилиях по саморегуляции возникает в случаях, когда:

- педагог сталкивается с трудноразрешимой, новой и необычной для него проблемой;

- проблема не имеет однозначного решения: его либо нет вовсе, либо имеется несколько альтернативных вариантов, из которых трудно выбрать оптимальный;

- педагог находится в состоянии повышенного эмоционального напряжения, которое побуждает его к импульсивным действиям;

- решение о том, как действовать, педагогу приходится принимать не раздумывая, в условиях жёсткого дефицита времени;

- действия педагога оцениваются со стороны, на него обращают пристальное внимание воспитанники, их законные представители, коллеги, другие люди, а значит, речь идёт о его авторитете и престиже.

Изучив работы учёных, посвящённые мотивации в целом и мотивации к педагогической деятельности в частности, личностным качествам педагога и его ценностям, мы выделили следующие компетенции в составе мотивационно-личностного компонента:

- 1) понимание ценности образования, дошкольного образования;

- 2) стремление к профессиональной самореализации;

- 3) проявление творчества в профессии;

- 4) развитие личностных качеств, значимых для педагогической деятельности;

- 5) способность регулировать своё эмоциональное состояние, избегать эмоциональных перегрузок;

- 6) профессиональное развитие в условиях учреждения дошкольного образования.

Когнитивный компонент профессиональных компетенций характеризуется степенью овладения профессиональными знаниями, необходимыми и достаточными для решения педагогом своих профессиональных задач, способностью к их использованию для организации образовательного процесса, направленного на развитие детей раннего и дошкольного возраста. Он вооружает педагога знаниями, навыками, умениями, способствует проявлению активности в вопросах самообразования, позволяет проявлять творчество в профессиональной деятельности.

Воспитатель должен уметь анализировать, планировать, организовывать, диагностировать, наблюдать, придавать смысл этим наблюдениям, вырабатывать решения и участвовать в их реализации. Образовательный процесс в учреждении дошкольного образования будет эффективным в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися представлениями и умениями, включается в существующую когнитивную сферу педагога.

У педагога должны присутствовать готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности. В ходе получения новых профессиональных знаний воспитатель дошкольного образования проходит определённые стадии переработки полученной информации: восприятие и сохранение необходимой информации, её адаптация под сферу своей деятельности; постановка цели, задач и планирование их достижения, применение знаний в своей деятельности, анализ результатов и творческий подход к применению полученных знаний.

Таким образом, когнитивный компонент структуры профессиональных компетенций проявляется в ходе самообразования педагога, применения им уже имеющихся и новых знаний на практике, умения анализировать полученную информацию и адаптировать её к своей деятельности.

Исходя из этого, мы выделяем в составе когнитивного компонента:

1) наличие психолого-педагогических знаний в области дошкольного образования, требований учебной программы дошкольного образования, нормативных правовых актов, регулирующих образовательный процесс;

2) стремление к постоянному профессиональному педагогическому совершенствованию;

3) сформированность умений и навыков профессионального самообразования;

4) креативность, готовность к созданию новых педагогических ценностей;

5) способность к инновациям в педагогической деятельности;

6) умение творчески мыслить, интегрировать знания из различных областей в организацию образовательного процесса.

Деятельностный компонент основан на общих закономерностях познания и представляет собой набор педагогических умений в области рациональной и качественной организации воспитателем дошкольного образования своей профессиональной деятельности. Сюда входит в том числе и организация образовательного процесса. Воспитатель должен обладать, с одной стороны, глубокими знаниями специфики дошкольного образования и особенностей организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста; общих закономерностей развития ребёнка; особенностей становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте; теорией и педагогическими методиками физического, познаватель-

ного и личностного развития детей, а с другой стороны, навыками организации общения и ведущих в дошкольном возрасте видов деятельности.

Педагогические умения в значительной мере определяются индивидуально-психологическими особенностями педагога и свидетельствуют о его профессиональной компетенции. Они соответствуют разным позициям, социальным ролям педагога. В педагогической деятельности воспитатель дошкольного образования выступает как носитель информации, образец воспитанности и нравственности, творческая личность, исследователь, организатор, партнёр по общению. Те умения и навыки, которыми владеет педагог, раскрывают саму личность педагога, особенности его деятельности и взаимодействия с детьми, их родителями, коллегами.

Мы выделяем следующие составляющие деятельностного компонента:

1) умение планировать свою деятельность и образовательный процесс;

2) способность наладить коммуникативный контакт с воспитанниками, родителями и коллегами;

3) умение, опираясь на полученный опыт, корректировать свою деятельность и её результаты, осознавать перспективы своего профессионального развития;

4) умение определять сформированность в соответствии с учебной программой дошкольного образования представлений и умений у воспитанников в начале и конце учебного года;

5) владение прогностическими умениями с целью улучшения организации образовательного процесса.

Одним из важных качеств педагога в рамках профессиональных компетенций выступает его готовность и способность к рефлексии. В последнее время рефлексивный подход к профессиональной педагогической деятельности становится одним из ведущих в процессе изучения самопознания. Реф-

лексивный компонент характеризуется способностью личности к самооценке, адекватному объективному осознанию себя в процессе жизнедеятельности, способности к самокритике, самоконтролю, самоанализу.

Педагогическая рефлексия понимается как профессиональная рефлексия, связанная с особенностями педагогической работы и собственным опытом. При её осуществлении происходит процесс самосозидания педагога как субъекта педагогической деятельности через соотнесение своих возможностей, индивидуального опыта, компетентности с требованиями профессиональной деятельности. Молодому специалисту необходимо знать, какими умениями, способностями он должен обладать, осознавать, в какой мере у него развиты данные умения и способности для успешной самореализации в педагогической деятельности.

Традиционно рефлексия определяется как совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в его позицию и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты. Основными компонентами рефлексивной компетентности выступают: когнитивный – способность педагога к переосмыслению прошлого опыта; операциональный – осуществление практической деятельности педагога, направленной на построение своей индивидуальной деятельности; личностный – направленность рефлексии педагога на саморазвитие, самореализацию в профессиональной деятельности.

Развитие рефлексивной компетентности требует интегративного знания психологических составляющих рефлексии, характеристик внешней и внутренней среды, которые стимулируют

её проявление. Процесс формирования и развития рефлексии предполагает знание рефлексии, использование методов актуализации, отношение к окружающим факторам; приобретение личного опыта рефлексии в своей деятельности; развитие потребности в самоанализе, самоконтроле, совершенствовании и т.д.

Таким образом, под рефлексивными умениями в структуре профессиональных компетенций следует понимать такие умения, в ходе которых воспитатель дошкольного образования анализирует процесс и результат образовательного процесса, профессиональной деятельности. Удачно сформированная рефлексия позволяет воспитателю проявить такие качества, как самостоятельность, предприимчивость и конкурентоспособность.

В составе рефлексивного компонента профессиональных компетенций мы выделяем:

- 1) способность и готовность к самонаблюдению;
- 2) умение выделять затруднения в организации образовательного процесса, в ходе своей профессиональной деятельности;
- 3) умение выходить в рефлексивную позицию;
- 4) готовность и способность к саморегуляции своей профессиональной деятельности;
- 5) способность к самоанализу процесса и результата своей деятельности.

Таким образом, профессиональные компетенции воспитателя дошкольного образования характеризуют многоуровневый структурированный опыт, формирующийся в ходе профессиональной активности субъекта и включающий в себя различные компоненты. В структуру профессиональной компетенции входит четыре компонента: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Сформированность у воспитателя дошкольного образования всех компетенций, входя-

щих в состав каждого компонента, – профессиональных компетенций педагога, обходимое условие для развития про- его профессионального становления.

Список литературы

1. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // *Образование и саморазвитие*. 2020. Т. 15, № 4. С. 80–98. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
2. Волкова Т.В. Профессиональные компетенции педагога на современном этапе развития системы российского дошкольного образования // *Современное дошкольное образование: теория и практика*. 2022. № 20. С. 12–25.
3. Подтынченко О.В. Профессиональная компетентность и компетенции педагога дошкольного образования // *Наука и образование в XXI веке: теория, методология, практика: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 04 октября 2019 года. Ч. 2. Уфа: Научно-издательский центр «Вестник науки», 2019. С. 152–156.*
4. Белая Е.К., Якубова Ф.Р. Развитие профессиональной компетенции воспитателей дошкольных образовательных учреждений посредством методической службы // *Вопросы педагогики*. 2022. № 12-1. С. 22–25.
5. Богуцкая Т.В., Сазонова Н.П. Управление развитием профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного и начального образования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019. № 8(205). С. 98–104. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2019-8-98-104>
6. Винокурова Н.В., Мазуренко О.В. Развитие профессиональных компетенций будущих воспитателей в условиях цифровизации образования // *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»*. 2022. № 1–3. С. 62–67.
7. Майданкина Н.Ю., Баканова С.И., Ликонова Ю.К. Взаимодействие педагогов ДОО с учреждениями для совершенствования профессиональных компетенций специалиста дошкольного профиля // *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2022. № 5. С. 12–16.
8. Меметова Г.Э. Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 1. С. 199–202.
9. Коротаева Е.В., Глинских Т.А. К вопросу о диагностике профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации // *Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. в 2 частях, Нижний Новгород, 21 апреля 2020 года. Часть 1. Нижний Новгород: НГПУ имени Козьмы Минина, 2020. С. 180–184.*
10. Петрова С.Н. Оценка уровня развития профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций // *Методист*. 2019. № 8. С. 57–60.
11. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. 304 с.

References

1. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Ju.A. Pedagogical examination of the structure and content of professional competencies of future teachers of the preschool education system. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2020. V. 15, No. 4: 80–98. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09> (In Russ).
2. Volkova T.V. Professional competencies of a teacher at the present stage of development of the system of Russian preschool education. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika*. 2022; 20: 12–25. (In Russ).
3. Podtynchenko O.V. Professional competence and competencies of a preschool teacher. In: *Nauka i obrazovanie v XXI veke: teoriya, metodologiya, praktika: sb. st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ufa, October 4, 2019. Part 2. Ufa: Nauchno-izdatel'skij centr "Vestnik nauki", 2019; 152–156. (In Russ).*
4. Belaya E.K., Yakubova F.R. Development of professional competence of educators of preschool educational institutions through a methodological service. *Voprosy pedagogiki*. 2022; 12-1: 22–25. (In Russ).
5. Boguckaya T.V., Sazonova N.P. Management of possible professional competencies of future teachers of preschool and primary education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; 8(205): 98–104. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2019-8-98-104> (In Russ).

6. Vinokurova N.V., Mazurenko O.V. Development of professional competencies of future educators in the context of digitalization of education. *Osovskie pedagogicheskie chtenija "Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremja – novye reshenija"*. 2022; 1-3: 62–67. (In Russ).
7. Maydankina N.Yu., Bakanova S.I., Likonova Yu.K. Interaction of preschool teachers with institutions for exemplifying the professional competencies of preschool specialists. *Upravlenie doshkol'nyim obrazovatel'nyim uchrezhdeniem*. 2022; 5: 12–16. (In Russ).
8. Memetova G.E. Formation of professional competence of teachers of a preschool educational organization in the process of advanced training. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; 1: 199–202. (In Russ).
9. Korotaeva E.V., Glinskih T.A. On the issue of diagnosing the professional competencies of teachers of a preschool educational organization. In: *Sovremennoe doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: problemy i tendencii razvitiia: sb. st. po materialam Vseros. nauch.-prakt. konf. in 2 parts, Nizhny Novgorod, April 21, 2020. Part 1*. Nizhny Novgorod: Minin University. 2020; 180–184. (In Russ).
10. Petrova S.N. Assessment of the development of professional competencies of teachers of preschool educational organizations. *Metodist*. 2019; 8: 57–60. (In Russ).
11. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskii gosudarstvennyi institut kultury; 2019. 304 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Надежда Игоревна Авсейкова – старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилёвского государственного университета имени А.А. Кулешова.

Information about the author

Nadezhda I. Ausiaikova – Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, Department of Pedagogy of Childhood and Family, Senior lecturer.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023; принята к публикации 21.07.2023.

The article was submitted 05.07.2023; approved after reviewing 20.07.2023; accepted for publication 21.07.2023.



Научная статья

УДК 37.032

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_48)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МОЛОДЫХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДСТВАМИ НАСТАВНИЧЕСТВА

М.Г. Горюнова¹, А.С. Шевчук²

^{1,2} Детский сад № 18 «Солнышко», Приморско-Ахтарск, Россия

¹ mari.goryunova89@mail.ru

² kaska_01@mail.ru

Аннотация. Статья представляет собой обзор практического опыта работы дошкольного образовательного учреждения в рамках краевой инновационной площадки по формированию эмоционального интеллекта у молодых и начинающих педагогов в условиях наставничества. Представлен опыт психолого-педагогического сопровождения педагогом-психологом наставников и наставляемых (молодых и начинающих педагогов). Описаны формы и этапы реализации модели наставничества. Раскрыты понятие и компоненты эмоционального интеллекта, актуальность и практическая значимость его развития в работе педагогических работников, особенности построения индивидуального маршрута развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, начинающий педагог, эмоциональный интеллект, индивидуальный маршрут развития

Для цитирования: Горюнова М.Г., Шевчук А.С. Формирование эмоционального интеллекта у молодых и начинающих педагогов дошкольных образовательных организаций средствами наставничества // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 48–55. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_48)

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNG AND NOVICE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BY MEANS OF MENTORING

M.G. Goryunova¹, A.S. Shevchuk²

^{1,2} Kindergarten No. 18 “Solnyshko”, Primorsko-Akhtarsk, Russia

¹ mari.goryunova89@mail.ru

² kaska_01@mail.ru

Abstract. The article is a review of the practical experience of the work of a preschool educational institution within the framework of the regional innovation platform for the formation of emotional intelligence among young and novice teachers in terms of mentoring. The experience of psychological and pedagogical support by a teacher-psychologist of mentors and mentees (young and novice teachers) is presented. The forms and stages of implementation of the mentoring model are described. The concept and components of emotional intelligence, the relevance and practical significance of its development in the work of teachers, the features of building an individual route for the development of emotional intelligence are disclosed.

Keywords: mentoring, young teacher, novice teacher, emotional intelligence, individual development route

For citation: Goryunova M.G., Shevchuk A.S. Formation of emotional intelligence in young and novice teachers of preschool educational organizations by means of mentoring. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 48–55. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_48) (In Russ.).

Исследования эмоционально-волевой сферы специалиста в контексте его профессионально значимых качеств являются сегодня одними из наиболее востребованных в отечественной и зарубежной психологии и педагогике. Особый интерес вызывают вопросы, связанные с влиянием эмоционального интеллекта педагога на успешность профессиональной деятельности, что обусловлено современными тенденциями гуманизации образования. Сегодня акценты исследований сменились с коэффициента интеллекта на эмоциональный коэффициент, поскольку, как показывает практика, не самые выдающиеся люди часто оказываются более успешными в работе или более счастливыми в личной жизни.

Термин «эмоциональный интеллект» был введён в 90-х годах XX века американским психологом Даниэлем Гоулманом [1], который трактовал его как комплексную способность понимать, управлять и выражать свои эмоции и эмоции окружающих людей.

В публикациях последнего десятилетия представлены различные аспекты исследования эмоционального интеллекта [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 и др.]. В частности, рассматриваются модели и концепции его изучения: многофакторная модель интеллекта Д. Гилфорда и Э. Торндайка; модель Р. Бар-Она способностей эмоционального интеллекта; концепция эмоционального интеллекта П. Саловея и Дж. Майера; модель Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» и др.

Согласно исследованиям учёных в области менеджмента, психологии и педагогики (И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д.В. Люсин, Дж. Майер, М.А. Манойлова, Д.В. Не-

нашева, П. Саловея, Е.А. Сергиенко, И.С. Степанова и др.), эмоциональный интеллект проявляется в трудовой деятельности через профессионально важные интегральные качества, включающие в себя коммуникативные навыки и социально-психологическую адаптацию личности. Анализ специфики развития эмоционального интеллекта в различных возрастных периодах, его проявления в профессиональной деятельности и влияния на успешность и развитие личности показал, что умение управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием других людей составляет 80% успеха в социальной и личной сферах жизни. Люди с повышенным уровнем эмоционального интеллекта способны грамотно управлять своими эмоциями и чувствами. Они более гибки в общении, что помогает им добиваться поставленной цели через взаимодействие с окружающими, умение договариваться с другими людьми, принимать своевременные решения и правильно реагировать на негативные ситуации. Согласно исследованию Д. Гоулмана, у людей с развитым эмоциональным интеллектом лучше психическое здоровье, выше эффективность работы и сформированность лидерских навыков.

Всё вышесказанное особенно ярко проявляется в педагогической деятельности. Развитый эмоциональный интеллект позволяет педагогу чувствовать себя устойчиво в нестабильных ситуациях благодаря способности к адекватному считыванию, интерпретации и передаче эмоциональных сигналов. Способность к дифференциации эмоциональных проявлений субъектов образовательного процесса позволяет выстраивать адекватные психологические

границы контакта (психологическую дистанцию), удерживаясь в профессиональной позиции и не впадая в «невротическое слияние», которое может приводить к неконструктивным эмоциональным взрывам и конфликтам.

К сожалению, у молодых педагогов, как правило, недостаточно развит эмоциональный интеллект для самостоятельной адаптации в новой образовательной среде. От них требуется психологическая готовность действовать самостоятельно в ситуациях, не имеющих алгоритма решения и описанного стандарта поведения, умение преодолевать трудности, связанные с взаимодействием и общением с коллегами, детьми и их родителями. Зачастую наблюдается неуверенность и неспособность вести диалог, отсутствие навыков общения. Это приводит к снижению уровня мотивации молодых специалистов посвятить себя воспитанию и обучению детей, у многих появляется желание уйти из педагогической профессии.

В связи с этим возрастает актуальность целенаправленного развития эмоционального интеллекта педагогов непосредственно в образовательной организации при осуществлении ими профессиональной деятельности. Одним из эффективных способов решения данной задачи является использование инструментов наставничества. Чтобы педагоги могли развивать свой эмоциональный интеллект, необходимо предоставить им поддержку, обучение, возможность практики и создать благоприятную рабочую среду, которая будет способствовать развитию их навыков и качеств.

Представим наше видение организации такой работы, которая осуществляется в детском саду № 18 «Солнышко» (г. Приморско-Ахтарск Краснодарского края) в статусе краевой инновационной площадки «Индивидуальная траектория развития эмоционального интеллекта молодых и начинающих педагогов в условиях наставничества».

Теоретико-методологической основой структуры и содержания нашего проекта была выбрана модель, предложенная в работе Д.В. Люсина, О.О. Марютиной, А.С. Степановой [8], которая фиксирует двухкомпонентную структуру эмоционального интеллекта и сопровождается психодиагностической методикой оценки уровня его сформированности. Авторы определяют две составляющие эмоционального интеллекта: внутриличностную (способность понимать собственные эмоции, управлять ими, выражать эмоции в общении; осознавать взаимосвязь собственных эмоций с эмоциями других) и межличностную (способность понимать эмоции и состояния других людей, управлять ими).

При этом эмоциональный интеллект включает в себя четыре основных компонента: распознавание эмоций, управление эмоциями, эмпатию и социальные навыки. Все они важны для эмоционального интеллекта и тесно взаимосвязаны. Например, умение распознавать эмоции помогает улучшить эмпатию и социальные навыки, а управление эмоциями – способно эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Ключевая идея нашей инновационной площадки состоит в формировании у молодых и начинающих педагогов дошкольных образовательных организаций эмоционального интеллекта как одной из важнейших составляющих успешной личности, помогающей удержаться на тонкой грани между эмоциональной включённостью в ситуацию с сохранением личностных границ и эмоциональной растворённостью в состоянии другого.

Основным механизмом его реализации является использование системы наставничества, подразумевающей сочетание различных его форм.

1. Традиционное наставничество – «один на один», «рука в руке».

2. Групповое наставничество – взаимодействие нескольких педагогов с более опытными специалистами.

3. Флеш-наставничество – разовые встречи, консультации или обсуждения, мини-кейсы.

4. Виртуальное наставничество – работа в режиме онлайн (онлайн-сервисы социальных сетей и сообществ, электронная почта, видеоконференции).

В рамках проекта осуществляется полный цикл организации наставничества.

1. Создание условий для реализации программы наставничества.

2. Формирование базы наставников и наставляемых.

3. Обучение наставников в «Школе наставничества».

4. Формирование наставнических пар (групп).

5. Организация работы и сопровождение педагогами-психологами наставнических пар (групп).

Ведущей формой наставничества в рамках нашего проекта является модель «один на один», подразумевающая взаимодействие между опытным специалистом и начинающим сотрудником в течение определённого периода времени. При этом молодые педагоги самостоятельно выбирают себе наставников из предложенных кандидатов на специально организованной встрече-знакомстве. Таким образом, образуются наставнические пары: молодой специалист (стаж работы до 3 лет) и педагог-наставник из числа опытных педагогов (стаж работы не менее 10 лет), имеющий высшую квалификационную категорию, обладающий определёнными лидерскими качествами, участвующий в очных конкурсах «Воспитатель года», «Педагог-психолог Кубани», желающий стать наставником.

Чтобы взаимодействие с молодыми специалистами было конструктивным и приносило желаемый эффект, организована «Школа наставников», в которой для наставников проводятся ме-

роприятия, направленные на развитие внутриличностного эмоционального интеллекта, состоящие из цикла обучающих тренингов и вебинаров: «Как эффективно работать со взрослыми людьми», «Как создавать условия для обучения», «Как мотивировать на обучение и самообразование» и т.д. При этом основной формой работы являются практикумы, в ходе которых используются проблемные ситуации, деловые игры и другие активные методы профессиональной помощи. Кроме того, все наставники проходят курсы повышения квалификации по программе «Наставничество в образовании». На сайте учреждения создана страничка «Виртуальный наставник» с активными ссылками и видеоматериалами, с которыми педагоги знакомятся в рамках самообразования.

Сопровождение наставляемого начинается с выявления его потребностей в развитии, пожеланий относительно организации и содержания обучения, изучения уровня его методической, педагогической, профессиональной грамотности, его опасений и ожиданий.

В этот же период проводится диагностика уровня сформированности эмоционального интеллекта. Для этого используются тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко, методика общих эмпатийных тенденций А. Мегрэбьяна и Н. Эпштейна, тест эмоционального интеллекта Н. Холла. Весь диагностический материал был отобран и адаптирован педагогом-психологом в авторском методическом пособии «Журнал диагностических методик определения уровня сформированности эмоционального интеллекта педагога ДОУ».

Первичная диагностика развития эмоционального интеллекта молодых педагогов, проведённая на старте проекта, показала низкий уровень сформированности практически всех его компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты первичной диагностики уровня эмоционального интеллекта молодых и начинающих педагогов ДОУ (в %)

Компоненты эмоционального интеллекта	Уровни сформированности		
	низкий	средний	высокий
Самоосознанность	57	43	1
Мотивация	43	57	1
Социальные навыки общения	57	43	1
Эмпатия	1	70	29
Управление своими эмоциями	98	1	1

После проведения диагностики совместно с наставником и с учётом личных предпочтений наставляемого педагог-психолог составляет Индивидуальный маршрут развития эмоционального интеллекта. В каждом конкретном случае это некий общий алгоритм и вытекающий из него индивидуальный план сопровождения. В индивидуаль-

ном маршруте указываются рекомендованные педагогом-психологом мероприятия по развитию определённых компетенций (например, посещение театральной студии, кабинета психологической разгрузки, соляной комнаты и т.д.), обозначено направление эмоционального развития для наставляемого (табл. 2).

Таблица 2

Конструктор индивидуальной карты развития эмоционального интеллекта педагога

Компоненты эмоционального интеллекта	Мероприятия
Самоосознанность	– ведение дневника эмоций; – элементы медиации; – занятия арттерапией
Мотивация	– аттестация на первую квалификационную категорию; – курсы повышения квалификации; – участие в конкурсах педагогического мастерства
Социальные навыки общения	– занятия в театральной студии «Солнышко»; – занятия в клубе «Здоровье» (йога, элементы самомассажа); – туристические поездки по Краснодарскому краю
Эмпатия	– посещение учреждений концертной и культурно-просветительской деятельности; – чтение художественной литературы; – волонёрское движение (социальная служба «ГКУ Доброта», собачий приют)
Управление своими эмоциями	– занятия по песочной терапии; – посещение соляной комнаты; – выступление на мероприятиях различного уровня

В работе по формированию и развитию эмоционального интеллекта мы использовали следующие методы обучения и педагогические технологии: проблем-

ные лекции; методы активного обучения – тренинги, функциональные и ролевые игры, решение кейсов, групповые дискуссии, вебинары, семинары; дистанцион-

ные формы обучения; самостоятельную работу педагогов по содержанию модулей, заполнение дневников самонаблюдений с последующим их обсуждением в ходе практических и развивающих занятий. Для каждого направления работы подобраны такие формы, которые действительно «работают», интересны для педагогов, а главное несут в себе элемент развития: релаксационные упражнения для снятия психологической напряжённости, тревожности; обучение приёмам саморегуляции; проигрывание разнообразных ролевых ситуаций; различные виды дискуссий, игр, элементы психодрамы, профилактика эмоционального выгорания и т.д. Также педагогом-психологом в кабинете психологической нагрузки проводится индивидуальная работа с наставниками и наставляемыми, при этом используются элементы цветотерапии, арт-терапии, песочной терапии, смехотерапии, релаксация и др. В процессе индивидуальной работы психолог помогает разбираться в сложных эмоциональных ситуациях и находить оптимальные решения.

Наибольшую эффективность в работе педагога-психолога показали тренинги развития эмоционального интеллекта, на которых педагоги получают знания о базовых эмоциях, их проявлениях и способах регуляции, учатся распознавать эмоции у детей и взрослых и адекватно на них реагировать. Педагог-психолог создаёт условия для открытого общения, где педагоги могут делиться своими эмоциональными переживаниями и получать поддержку.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение педагогических работников в формировании и развитии у них эмоционального интеллекта является неотъемлемой частью успешной работы в дошкольном образовании. Педагоги, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способны легко устанавливать контакт с детьми, эффективно решать конфликты и создавать благоприятную атмосферу в группе. Его развитие может помочь педагогу стать более эффективным и успешным в своей работе.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 544 с.
2. Гусева А.Ю., Малолеткова А.В. Развитие эмоционального интеллекта педагогов дошкольных образовательных организаций // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5, № 2. С. 89–94.
3. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: монография. М: Перо, 2014. 196 с.
4. Захарова Н.А., Лапшина Л.М. Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 6(41). С. 140–143.
5. Искандарова Г.К., Кашфразыев А.И. Развитый эмоциональный интеллект как фактор успешности в профессиональной деятельности // Педагогика 2014. Достижения, проекты, гипотезы: сб. науч. докладов, Краков, 29–30 декабря 2014 года. Ч. 1. Краков: Diamond trading tour, 2014. С. 60–62.
6. Комарова А.И., Долгополова О.А. Взаимосвязь ценностей и эмоционального интеллекта: культурно-психологические особенности // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. 2015. № 2. С. 46–55.
7. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. СПб.: Вектор, 2013. 160 с.
8. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М: Институт психологии РАН, 2004. С. 129–140.

9. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. 2015. № 2(18). С. 56–65.
10. Шингаев С.М., Симагина И.К., Юркова Е.В. Эмоциональная компетентность педагога – фактор успешной профессиональной деятельности: взгляд с позиций В.А. Сухомлинского // В.А. Сухомлинский. Современное прочтение: сб. ст. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 2–3 октября 2018 г. СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2018. С. 119–124.
11. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2011. № 5. С. 171–177.

References

1. Goleman D. *Emotional intelligence. Why it might matter more than IQ*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber; 2022. 544 p. (In Russ).
2. Guseva A.Yu., Maloletkova A.V. Development of emotional intelligence of teachers of preschool educational organizations. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2022. V. 5, No 2: 89–94. (In Russ).
3. Dolgova V.I., Gol'eva G.Yu. *Emotional stability of personality: monograph*. Moscow: Pero; 2014. 196 p. (In Russ).
4. Zaharova N.A., Lapshina L.M. Emotional intelligence as a resource for stress prevention and the formation of stress resistance in the professional activities of a teacher of a preschool educational organization. *Vestnik Naberezhnochelnuinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; 6(41): 140–143. (In Russ).
5. Iskandarova G.K., Kashfrazyev A.I. Developed emotional intelligence as a factor of success in professional activity. In: *Pedagogika 2014. Dostizheniya, proekty, gipotezy: sb. nauch. dokladov, Krakow, December 29–30, 2014*. Part 1. Krakow: Diamond trading tour, 2014; 60–62. (In Russ).
6. Komarova A.I., Dolgopolova O.A. The relationship between values and emotional intelligence: cultural and psychological features. *Nauchnyy vestnik Volgogradskogo filiala RANHiGS*. 2015; 2: 46–55. (In Russ).
7. Lemberg B. *Emotional intelligence: how the mind communicates with the feelings*. Saint Petersburg: Vektor; 2013. 160 p. (In Russ).
8. Lusin D.V., Marutina O.O., Stepanova A.S. The structure of emotional intelligence and the relationship of its components with individual characteristics – an empirical analysis. *Social'nyy intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004; 129–140. (In Russ).
9. Sobkin V.S., Lykova T.A. The relationship between emotional intelligence and personality traits (based on a survey of theater college students). *Nacional'nyy psikhologicheskii zhurnal*. 2015; 2(18): 56–65. (In Russ).
10. Shingayev S.M., Simagina I.K., Yurkova E.V. Emotional competence of a teacher is a factor of successful professional activity: a view from the standpoint of V.A. Sukhomlinsky. In: *V.A. Sukhomlinsky. Sovremennoe prochtenie: sb. st. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Saint Petersburg October 2–3, 2018*. Saint Petersburg: GAOU DPO «LOIRO», 2018; 119–124. (In Russ).
11. Emotional intelligence as a factor of self-regulation of pedagogical activity. *Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: Filosofskie, social'nye i estestvennye nauki*. 2011; 5: 171–177. (In Russ).

Информация об авторах

Мария Геннадьевна Горюнова – педагог-психолог МБДОУ № 18 «Солнышко», г. Приморско-Ахтарск Краснодарского края.

Александра Сергеевна Шевчук – старший воспитатель МБДОУ № 18 «Солнышко», г. Приморско-Ахтарск Краснодарского края.

Information about the authors

Maria G. Goryunova – Kindergarten No. 18 “Solnyshko”, Primorsko-Akhtarsk, Krasnodar Region, psychologist.

Alexandra S. Shevchuk – Kindergarten No. 18 “Solnyshko”, Primorsko-Akhtarsk, Krasnodar Region, senior teacher.

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; одобрена после рецензирования 07.08.2023; принята к публикации 09.08.2023.

The article was submitted 21.07.2023; approved after reviewing 07.08.2023; accepted for publication 09.08.2023.



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.С. Лукашук

Кубанский институт профессионального образования, Краснодар, Россия

tsluka57@mail.ru

Аннотация. В статье проанализированы методологические подходы к преподаванию химических дисциплин в фармацевтическом образовании и показаны преимущества каждого из них при формировании профессиональной компетентности будущих фармацевтов. Отмечено, что системный подход позволяет чётко определять приоритетные направления преподавания, структурировать обучающие задачи. Деятельностный подход реализуется как при выполнении лабораторных работ, в ходе которых отрабатываются исследовательские умения, так и во время решения профессионально направленных задач. Интегративный подход способствует созданию внутренней мотивации соискателей образования и личностного профессионального развития. Личностно ориентированный подход реализуется через использование профессионально ориентированных задач разного уровня сложности, решение которых моделирует ситуации, с которыми соискатели профессионального высшего образования столкнутся в реальной профессиональной деятельности. Компетентностный подход объединяет образовательный процесс и его понимание, в процессе которого происходит становление личностной позиции будущего фармацевтического работника, формируется его отношение к предмету деятельности. Технологический подход характеризует направленность в обучении химии на оптимизацию, интенсификацию, усовершенствование, повышение результативности обучения.

Ключевые слова: химические дисциплины, фармацевтическое образование, преподавание химических дисциплин, профессиональная компетентность, методологические подходы

Для цитирования: Лукашук Т.С. Методологические подходы к преподаванию химических дисциплин в фармацевтическом образовании // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 56–63. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_56](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_56)

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES IN PHARMACEUTICAL EDUCATION

T.S. Lukashchuk

Kuban Institute of Vocational Education, Krasnodar, Russia, tsluka57@mail.ru

Abstract. The article analyzes methodological approaches to teaching chemical disciplines in pharmaceutical education and shows the advantages of each of them in the formation of professional competence of future pharmacists. It is noted that the systematic approach makes it possible to clearly define the priority areas of teaching, to structure learning tasks. The activity approach is implemented both during laboratory work, during which research skills are worked out, and during the solution of professionally directed tasks. The integrative approach contributes to the creation of internal motivation of applicants for education and personal professional development. The personality-oriented approach

is implemented through the use of professionally-oriented tasks of different levels of complexity, the solution of which models the situations that applicants for professional higher education will face in real professional activity. The competence approach combines the educational process and its understanding, during which the personal position of the future pharmaceutical worker is formed, his attitude to the subject of activity is formed. The technological approach characterizes the orientation in teaching chemistry to optimize, intensify, improve, and increase the effectiveness of training.

Keywords: chemical disciplines, pharmaceutical education, teaching of chemical disciplines, professional competence, methodological approaches

For citation: Lukashchuk T.S. Methodological approaches to teaching chemical disciplines in pharmaceutical education. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 56–63. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_56](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_56) (In Russ.).

Успешность в профессиональной деятельности является ожидаемым результатом и важным критерием качества образования. При этом качество образования как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества, связывается с развитием и формированием профессионально компетентной личности.

Для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов фармации предметное поле химических дисциплин обладает существенным потенциалом. Среди эффективных методологических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих фармацевтов в процессе изучения химических дисциплин можно выделить системный, деятельностный, интегративный, компетентностный, личностно ориентированный и технологический.

Согласно системному подходу образовательный процесс, компонентами которого являются цель, содержание, методы, средства, формы и результаты обучения, исследуется как целостная система. Его применение в образовании ориентирует на выявление типов связи элементов структуры такого сложного объекта, как педагогический процесс в учебном заведении, функционирующий согласно внутренним, присущим ему законам [1; 2; 3 и др.]. Системный подход позволяет излагать любую химическую дисциплину в неразрывной

связи с другими профессиональными дисциплинами, чётко определять приоритетные направления преподавания, структурировать обучающие задачи.

Системный подход в процессе изучения химических дисциплин даёт возможность очертить общие положения в виде перечня принципов, используемых в исследовании систем, в частности: последовательности, связности и единства, модульного построения содержания дисциплины, развития, функциональности, иерархии, конечной цели, позволяющих анализировать содержание и последовательность изучения каждой темы в пределах одной дисциплины и каждой химической дисциплины в пределах подготовки специалиста фармации; рассматривать каждую химическую дисциплину как систему, а изучаемую в данном случае систему как один из компонентов более широкой системы; повышать как результативность, так и эффективность обучения.

Таким образом, система изучения химических дисциплин является моделированной и характеризуется упорядоченностью и организацией. Её элементы чётко выделены, а также определены связи между ними. Целью функционирования этой системы является решение определённых образовательных задач, а в конечном итоге – формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в области фармации.

При подготовке специалистов фармацевтической отрасли реализует-

ся также деятельностный подход [4; 5 и др.], например, для исследования форм и методов профессиональной подготовки соискателей профессионального высшего образования, в частности во время чтения лекций (классических, интерактивных), проведения семинарских, практических и лабораторных занятий с использованием SMART-технологий, технологий дистанционного обучения. В контексте деятельностного подхода деятельность – это сущность процесса обучения, а формирование способа действий будущего специалиста – конечная цель обучения, т.е. этот подход предполагает связь содержания обучения с профессионально-трудовой деятельностью будущих специалистов фармации. Таким образом, согласно принципам деятельностного подхода, содержание учебных программ по химическим дисциплинам и учебным занятиям целесообразно формировать с учётом будущей профессиональной деятельности выпускника фармацевтического учреждения профессионального высшего образования.

Деятельностный подход предполагает, с одной стороны, активную позицию обучающегося, его активную самостоятельную работу, стремление к развитию, творчеству, включенность в разные виды образовательной деятельности, а с другой стороны, преподаватель должен организовать и стимулировать деятельность студента, сформировать умения в выборе цели, планировании деятельности, её организации и исполнении, анализе и оценке результатов.

На занятиях по химическим дисциплинам в фармацевтическом образовании деятельностный подход реализуется как при выполнении лабораторных работ, в ходе которых отрабатываются исследовательские умения, так и во время решения профессионально направленных задач – кейсов, решение которых способствует развитию критического мышления, креативности, гибкости в решении профессиональных

вопросов и мотивирует студентов на самостоятельное овладение новыми знаниями и умениями.

Сущность интегративного подхода к образовательному процессу заключается в установлении связей между знаниями путём дидактического обоснования и преобразования реально существующих связей между понятиями, явлениями, науками и т.д. [6; 7 и др.]. Интеграция в образовательном процессе подготовки специалистов фармации выполняет следующие функции: образовательную (повышение уровня научности и доступности обучения, практическое применение полученных знаний в профессиональной деятельности, формирование целостной системы знаний, обобщение знаний и т.п.); воспитательную (стимулирование ряда положительных качеств личности и формирования профессионального мировоззрения, профессиональной этики, уважения к профессии фармацевтического работника); развивающую (повышение интереса к учебному материалу, развитие междисциплинарных умений, навыков, оперативности знаний, логического мышления); стимулирующую (усиление интереса к современным тенденциям развития фармацевтической науки); методологическую (обеспечение системы содержания, методов, приёмов и навыков, повышение научно-теоретического уровня обучения, выявление единства в процессах и явлениях, учёт комплексности проблем фармацевтической отрасли); организационную (внедрение эффективных новейших технологий обучения, разработка интегративных курсов); психологическую (развитие психологических навыков общения для достижения доверия и взаимопонимания с пациентом, коллегами в будущей профессиональной деятельности).

Реализация интегративного подхода позволяет формировать у обучающихся знания, характеризующиеся высоким уровнем осмысления, динамичностью их применения в профес-

сиональных ситуациях, повышением их действенности. Он предполагает синтез, сочетание знаний, способность воспроизводить, обобщать и применять полученные во время изучения как разных химических дисциплин, так и различных учебных предметов знания и умения для решения конкретных профессиональных задач. Интегративный подход при формировании профессиональной компетентности будущих специалистов фармации в процессе изучения химических дисциплин способствует созданию внутренней мотивации соискателей образования и личностно-го профессионального развития.

Итак, в условиях профессиональной подготовки будущих работников фармацевтической отрасли интегративный подход осуществляется следующими путями: установлением связей между общеобразовательными, гуманитарными, химическими и фармацевтическими дисциплинами, изучаемыми в колледжах; внедрением в образовательный процесс занятий междисциплинарного характера; созданием интегрированных учебных программ, пособий и включением в учебные планы интегрированных курсов как обязательных, так и по выбору.

Личностно ориентированный подход [8; 9 и др.] реализуется в процессе изучения химических дисциплин через использование профессионально-ориентированных задач разного уровня сложности, решение которых моделирует ситуации, с которыми будущие специалисты столкнутся в реальной профессиональной деятельности. Профессионально ориентированные задачи – это определённая абстрактная модель реальной проблемной ситуации прикладного характера в профессиональной сфере деятельности, сформулированная в вербальной, знаковой или образно-графической форме.

Различают три уровня сложности профессионально ориентированных задач: 1) уровень воспроизведения (ре-

продуктивный), для решения задач такого уровня требуются только теоретические знания; 2) уровень связи, для решения таких задач необходимо знание нескольких дисциплин; 3) поисково-творческий уровень, для решения задач такого уровня нужен исследовательский подход, самостоятельное изучение нового материала, поиск нескольких способов решения одной проблемы и определение наиболее эффективного из них.

Обеспечение высококачественной профессиональной подготовки выпускников фармацевтических заведений и формирование высокого уровня конкурентоспособности специалистов базируется на основных положениях компетентностного подхода [10; 11; 12 и др.]. На сегодняшний день компетентностный подход является воплощением инновационного процесса в фармацевтическом образовании. Он обеспечивает выработку ряда компетенций, которыми должен овладеть каждый фармацевт (знания, умения и навыки по профессиональной деятельности; коммуникативные умения и навыки, способность общаться и консультировать посетителей аптечных заведений и др.), и способствует формированию ключевых, предметных и общепрофессиональных (профессиональных) компетентностей. Профессиональное образование должно способствовать формированию критического мышления, индивидуальному развитию творческих способностей личности, постоянному совершенствованию профессиональной подготовки специалистов.

Формирование профессиональной компетентности будущего фармацевтического работника с позиций компетентностного подхода происходит поэтапно: на первом этапе происходит развитие ключевых компетентностей профессионального развития будущего специалиста фармации; на втором – интеграция предметных и ключевых компетентностей; третий этап ха-

рактируется интеграцией базовых и предметных общеотраслевых (профессиональных) компетентностей; на четвёртом этапе реализуется становление профессиональной компетентности специалиста.

Компетентностный подход объединяет образовательный процесс и его понимание, в процессе которого происходит становление личностной позиции будущего фармацевтического работника, формируется его отношение к предмету деятельности. Основная цель этого подхода заключается в том, что основным результатом образования являются не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и производительной деятельности. Формулировка результатов образования в форме компетентностей, способности выпускников выполнять те или иные профессиональные обязанности позволяет соответствовать современной тенденции профессионального образования – формированию специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условиям труда даже в пределах профессии.

Компетентностный подход в обучении направлен на самостоятельность личности в решении проблем в незнакомых ситуациях, то есть на формирование у будущих специалистов профессионально важных качеств и умений, которые помогут им свободно ориентироваться в ситуациях неопределённости профессиональной среды и успешно решать связанные с этим задачи.

Компетентностно-ориентированное обучение на занятиях по химическим дисциплинам тесно связано с реализацией принципов активизации процесса обучения, согласно которым соискатели профессионального высшего образования должны сами собирать информацию для решения учебных проблем. При таком подходе преподаватели выступают в качестве консультантов, координаторов. В то же время активизация процесса обучения пред-

полагает усиленное использование инновационных методов обучения, позволяющих приблизить процесс обучения к условиям реальной практики, сделать его динамическим, творческим, исследовательски ориентированным.

Технологический подход [13; 14 и др.] характеризует направленность в обучении химии на оптимизацию, интенсификацию, усовершенствование, повышение результативности обучения. Технология педагогической деятельности обеспечивает условия формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов, соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям. В педагогической литературе выделены следующие критерии технологичности обучения: системность, научность, концептуальность, воспроизводимость, управляемость, диагностичность, эффективность обучения, его мотивированность, алгоритмичность, информационность, оптимальность и т.д.

Реализация технологического подхода в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста-фармацевта, по нашему мнению, предоставляет возможность:

1) создать положительную мотивацию к изучению базовых (общеобразовательных), профессионально значимых (дисциплин химического цикла), профессиональных (фармацевтических) дисциплин и профессиональной деятельности;

2) реализовать интеллектуальный потенциал каждого студента и способствовать выбору правильной индивидуальной траектории развития и профессионального роста;

3) подготовить соискателей фармацевтического образования к реальной профессиональной деятельности.

На наш взгляд, технологический подход является оптимальным для исследования проблемы формирования профессиональной компетентности

специалиста. Именно технологический подход, наряду с другими методологическими подходами, способствует переходу от компетенций будущего специалиста фармации к его профессиональной компетентности.

К основным технологиям обучения, которые используются для формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов в процессе изучения химических дисциплин, относятся: проблемное обучение (использование проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций на всех этапах процесса обучения, стимулирование самостоятельной познавательной, поисково-исследовательской деятельности студента); технология индивидуализации обучения (разработка индивидуальных задач, рабочих тетрадей, лабораторных журналов, предоставление свободы в выборе выборочных дисциплин, индивидуальная консультативная помощь соискателю образования); информационные технологии обучения (использование во время лекционных,

лабораторных занятий текстовой, графической, иллюстративной, анимационной информации в виде презентаций, видеороликов; использование технологий дистанционного обучения); алгоритмизация обучения (разработка и внедрение в образовательный процесс опорных схем, тренингов, тренажёров, алгоритмов, моделирования способов решения расчётных и экспериментальных задач).

Основными характеристиками технологического подхода к обучению химическим дисциплинам являются: чёткая постановка конечной цели, разработка объективных методов контроля за её достижением.

Таким образом, эффективная организация профессиональной подготовки специалистов фармацевтической отрасли на занятиях по химическим дисциплинам обеспечивается реализацией системного, деятельностного, интегративного, личностно ориентированного, компетентностного и технологического подходов.

Список литературы

1. Семенова Т.В. О системном подходе к совершенствованию качества результатов медицинского образования // Медицинский альманах. 2021. № 2(67). С. 6–12.
2. Шадиёв Р.Д., Келдиёрова М.Г. Системный подход как важный фактор организации образовательного процесса // Проблемы педагогики. 2020. № 6(51). С. 6–9.
3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. К трактовке понятия «педагогическая система» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 6. С. 56–59.
4. Помазанова Е.В. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 6. С. 86–93.
5. Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В. Деятельностный подход к обучению студентов медицинского вуза на кафедре нормальной физиологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 1(42). С. 139–142.
6. Кулемзина Т.В., Криволап Н.В., Красножон С.В., Папков В.Е., Моргун Е.И. Психолого-педагогические аспекты интегративного подхода к обучению в медицинском вузе // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2021. № 3. С. 57–62.
7. Томакова Р.А., Томакова И.А., Брежнева А.Н. Интегративный образовательный процесс как фактор повышения качества образования в университете // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 4(29). С. 142–155.
8. Гобец М.С., Кириллова А.С. О личностно-ориентированном подходе к обучению в современном медицинском вузе // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2018. Т. 3, № 1(20). С. 7–9.
9. Носачева Е.А. Использование личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки студентов медицинских и фармацевтических вузов // Инновации в образовании: Материалы XI

Междунар. учеб.-метод. конф. Краснодар, 24 марта 2021 года. Ч. 1. Краснодар: Кубанский государственный медицинский университет, 2021. С. 266–269.

10. Акименко Г.В., Яковлев А.С. Формирование компетентностного подхода в современном медицинском вузе // *Дневник науки*. 2022. № 11(71). С. 6.

11. Бабенко М.А. Реализация компетентностного подхода при изучении курса химико-технологических процессов фармацевтических производств // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*. 2017. № 2. С. 147–153.

12. Ромашевская Е.С., Заводный Н.А. К вопросу о развитии теории компетентностного подхода в современном образовании // *Европейский журнал социальных наук*. 2018. № 8. С. 308–316.

13. Исмадова Н.И. Технологические подходы к обучению и воспитанию // *Наука и образование сегодня*. 2021. № 2 (61). С. 88–91.

14. Карандеева А.М., Гундарова О.П., Насонова Н.А., Писарев Н.Н. Технологический подход в преподавании // *Colloquium-Journal*. 2019. № 5-6(30). С. 28–29.

References

1. Semenova T.V. On a systematic approach to improving the quality of the results of medical education. *Meditsinskiy al'manakh*. 2021; 2(67): 6–12. (In Russ.).

2. Shadiev R.D., Keldiyorova M.G. System approach as an important factor in the organization of the educational process. *Problemy pedagogiki*. 2020; 6(51): 6–9. (In Russ.).

3. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. On the interpretation of the concept of “pedagogical system”. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2002; 6: 56–59. (In Russ.).

4. Pomazanova E.V. Personal-activity approach as a methodological basis for the professional training of medical college students. *Ekonomicheskiye i gumanitarnyye issledovaniya regionov*. 2016; 6: 86–93. (In Russ.).

5. Tkachenko P.V., Belousova N.I., Petrova E.V. An activity approach to teaching students of a medical university at the Department of Normal Physiology. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2023; V. 12, No. 1(42): 139–142. (In Russ.).

6. Kulemzina T.V., Krivolap N.V., Krasnozhen S.V., Papkov V.E., Morgun E.I. Psychological and pedagogical aspects of an integrative approach to teaching at a medical university. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*. 2021; 3: 57–62. (In Russ.).

7. Tomakova R.A., Tomakova I.A., Brezhneva A.N. Integrative educational process as a factor in improving the quality of education at the university. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*. 2018; V. 8, No. 4(29): 142–155. (In Russ.).

8. Gobets M.S., Kirillova A.S. On the personality-oriented approach to teaching in a modern medical university. *Vestnik Soveta molodykh uchonykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti*. 2018; V. 3, No. 1(20): 7–9. (In Russ.).

9. Nosacheva E.A. The use of a personality-oriented approach in the process of preparing students of medical and pharmaceutical universities. In: *Innovatsii v obrazovanii: Materialy XI Mezhdunar. ucheb.-metod. konf.* Krasnodar, March 24, 2021. Part 1. Krasnodar: Kubanskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet, 2021; 266–269. (In Russ.).

10. Akimenko G.V., Yakovlev A.S. Formation of a competency-based approach in a modern medical university. *Dnevnik nauki*. 2022; 11(71): 6. (In Russ.).

11. Babenko M.A. Implementation of the competency-based approach in the study of the course of chemical and technological processes of pharmaceutical production. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; 2: 147–153. (In Russ.).

12. Romashevskaya E.S., Zavodny N.A. To the question of the development of the theory of competence-based approach in modern education. *Yevropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk*. 2018. 8: 308–316. (In Russ.).

13. Ismatova N.I. Technological approaches to training and education. *Nauka i obrazovaniye segodnya*. 2021; 2 (61): 88–91. (In Russ.).

14. Karandeeva A.M., Gundarova O.P., Nasonova N.A., Pisarev N.N. Technological approach to teaching. *Colloquium-Journal*. 2019; 5-6(30): 28–29. (In Russ.).

Информация об авторе

Татьяна Сергеевна Лукашук – кандидат технических наук, старший научный сотрудник кафедры фармации Кубанского института профессионального образования.

Information about the author

Tatyana S. Lukashchuk – Candidate of Sciences (Technical), Kuban Institute of Vocational Education, Department of Pharmacy, Senior Researcher.

Статья поступила в редакцию 28.07.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 15.08.2023.

The article was submitted 28.07.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 15.08.2023.



Научная статья

УДК 378

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_64)

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Б.С. Сафаралиев¹, Н.С. Кольева², М.В. Панова³

¹ Челябинский государственный институт культуры, Челябинск, Россия

^{2, 3} Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

¹ bozorsafaraliev@mail.ru

² nkoleva@mail.ru

³ marval@usue.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы активизации учебной деятельности учащихся, основанные на дидактическом понимании сущности обучения как системы взаимосвязи деятельности педагога и учащегося. Раскрыты комплексный и системно-деятельностный подходы к организации активной учебной деятельности. Их сущность заключается, с одной стороны, в интеграции усилия различных учебных дисциплин, предусматривающей разработку вопроса со всех его аспектов с постановкой комплекса задач образования и общего развития учащихся, с другой – в установлении функциональных связей и структурных отношений между составными элементами рассматриваемой в данный момент конкретной системы, в силу чего обеспечивается высокий уровень функционирования системы.

Ключевые слова: активизация учебной деятельности, образовательный процесс, комплексный подход, системно-деятельностный подход

Для цитирования: Сафаралиев Б.С., Кольева Н.С., Панова М.В. Активизация учебной деятельности как педагогическая проблема // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 64–70. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_64)

ACTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

B.S. Safaraliev¹, N.S. Kol'eva², M.V. Panova³

¹ Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia

^{2, 3} Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

¹ bozorsafaraliev@mail.ru

² nkoleva@mail.ru

³ marval@usue.ru

Abstract. The article deals with the issues of enhancing the educational activity of students, based on a didactic understanding of the essence of learning as a system of interconnection between the activities of a teacher and a student. The complex and system-activity approaches to the organization of active educational activity are revealed. Their essence lies, on the one hand, in the integration of the efforts of various academic disciplines, which involves the development of the issue from all its aspects with the formulation of a set of tasks for the education and general development of students, and in the

establishment of functional links and structural relationships between the constituent elements of the particular system under consideration at the moment, which ensures a high level of system performance

Keywords: activation of educational activity, educational process, integrated approach, system-activity approach

For citation: Safaraliev B.S., Kol'eva N.S., Panova M.V. Activation of learning activities as a pedagogical problem. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 64–70. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_64) (In Russ.).

Как известно, процессу обучения присущ двусторонний характер. В нём обычно различают руководящую деятельность учителя и познавательную – учащихся. В ходе занятий учащиеся выполняют различные виды действий, в частности наблюдают, слушают объяснения учителя, воспроизводят в памяти ранее усвоенные знания, отвечают на вопросы по домашнему заданию, работают над учебной и дополнительной литературой, решают задачи, упражняются в письменной и устной речи и т.д. При этом педагог организует работу учащихся, излагает новую информацию, объясняет необходимые приёмы анализа и синтеза для овладения способами усвоения знаний, даёт определённую установку на интенсификацию обучения и т.д.

Однако зачастую внимание учёных и практиков сосредоточено в большей степени на организации деятельности педагога, а обучающимся отводится пассивная роль по усвоению знаний. Это в свою очередь приводит к тому, что учащиеся выполняют лишь подражательно-исполнительские действия по техническому (механическому) оформлению решения проблемы. Между тем в современных условиях совершенствования содержания обучения недостаточно делать ставку лишь на усвоение определённой суммы знаний, а важно, чтобы учащиеся научились добывать нужную информацию самостоятельно, проявляя творческое отношение к выполняемой работе. Поэтому в процессе обучения необходимо формировать у них также способность к генерированию новой информации, используя при этом связанные с содержательным ос-

мыслением приёмы логического мышления, анализа, синтеза, научить их оперировать терминами, понятиями, фундаментальными категориями и ведущими идеями изучаемой темы.

Таким образом, на передний план выдвигается задача повышения интеллектуальной активности и самостоятельности учащихся, формирования у них положительно-ценностного отношения к усваиваемым знаниям. В последние десятилетия возрос интерес исследователей к активизации учебно-познавательной деятельности [1; 2; 3; 4; 5 и др.], в частности к использованию различных подходов к её организации.

Представим наше видение теоретико-методологических основ её активизации, построенное на использовании комплексного и системно-деятельностного подходов.

Воспитание творчески мыслящего человека предполагает необходимость развития высокой культуры и сознательности. В таких случаях можно говорить о комплексных проблемах, решаемых едиными усилиями представителей различных учебных дисциплин. Это требует от педагогов наличия принципиального подхода и собственной позиции, а также определения научного содержания терминов, понятий, категорий, формулировок и выводов, которыми придётся оперировать в процессе организации учебной деятельности учащихся. Развитие информационных технологий, культуры и искусства выдвигает перед учащимися в качестве логического размышления ряд теоретических и практических задач, непосредственно связанных с очень сложными

динамическими объектами, в которых наблюдается тесное переплетение и взаимное проникновение их различных структурных уровней и свойств. Поэтому нельзя ожидать успеха в обучении, если педагог пытается изолированно воздействовать на ту или иную сторону деятельности учащихся, их психическое развитие в целом.

Идеи комплексного и системно-деятельностного подходов имеют свою прочную теоретическую, методологическую основу – всеобщую взаимосвязь и целостность исследуемого дидактического явления, процесса и пр. Необходимо рассматривать любое конкретное явление или процесс, в том числе деятельность, как целостную систему, имеющую составные подсистемы или элементы и разнообразные связи и взаимоотношения данной системы с другими компонентами обучения.

Известно, что категория «общее» обозначает внутреннее единство и целостность исследуемого объекта, относительную самостоятельность его существования и функционирования. При комплексном решении той или иной педагогической проблемы необходимо учитывать полноту, охват всех сторон, свойств и связей, специфические особенности и логику развития исследуемого вопроса. Сущность комплексного анализа активности учения заключается в интеграции усилий различных учебных дисциплин, предусматривающей разработку вопроса во всех его аспектах с постановкой комплекса задач образования и общего развития учащихся, и в установлении функциональных связей и структурных отношений между составными элементами рассматриваемой в данный момент конкретной системы. Наиболее чётко эта мысль прослеживается в работах Ю.К. Бабанского. Изучая причину неуспеваемости учащихся различных возрастных групп и применяя при этом комплексный подход, способствующий активизации обучения учащихся, он удачно интегрировал

достижения социологии, философии, генетики, психологии, педагогики и других наук для оптимизации процесса обучения.

Общие аспекты комплексного подхода нашли отражение в трудах Е.В. Бондаревской, М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, Ю.А. Конаржевского, Л.И. Новиковой, Л.Ф. Приваловой, Г.А. Уманова, Н.О. Яковлевой и др. Исследователи достаточно обоснованно характеризуют педагогический процесс как комплексный феномен, в котором тесно переплетаются и взаимно обогащаются внешние и внутренние элементы, социально-философские, педагогические и психологические связи. Также существует большое количество работ, посвящённых частным вопросам использования комплексного подхода в обучении [6; 7; 8; 9 и др.]

Не умаляя достоинства положений, выдвигаемых названными и другими авторами, полагаем, что есть основание говорить о необходимости организации дидактических исследований, предусматривающих реализацию комплексного подхода к конкретной проблеме – активизации учебной деятельности обучающихся с точки зрения интеграции усилий как смежных, так и различных учебных дисциплин, с одной стороны, и целенаправленного отбора форм, методов, средств и способов организации занятий – с другой. При этом важно сосредоточиться на изучении внутренних сил и реальных учебных возможностей, потребностей и интересов каждой личности, на осмыслении сущности теоретико-методологической характеристики целей, функций и структур исследуемого объекта, на постановке комплекса задач образования, воспитания, научения и общего развития учащихся.

Комплексный анализ – это подход не только к объекту, но и к субъекту учебного труда. Сущность его состоит в интеграции отдельных процессов (например, учения, деятельности, са-

мостоятельного добывания знаний и т.д.) в логически завершённую целостную систему. Комплексный анализ любой дидактической проблемы означает не что иное, как координационное соединение целей, функций, структур и отношений разнородных элементов педагогических явлений, процессов, которые характеризуются единством их образовательных, воспитательных и проблемно-развивающих задач. При этом обязательно имеется в виду важность целенаправленного отбора форм, средств, методов и способов преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность учащихся).

Таким образом, идея комплексного подхода предполагает интеграцию целенаправленных воздействий педагога на каждом уровне организации учебного познания учащихся. Вместе с тем указанная интеграция должна допускать определённую свободу действий учащихся, ибо процесс управления учебной деятельностью обязательно включает в себя как регламентацию осознанных усилий личности, так и творчество. Всё это позволяет заключить, что в основе комплексного подхода лежит ориентация исследователя на выявление целостности познаваемого объекта, на раскрытие многообразных связей, функций, структур и отношений в нём и в конечном счёте сведение их в единую теоретическую концепцию. Многие педагоги ограничивают свою задачу в основном не теоретическим обоснованием повышения эффективности различных сторон процесса обучения, а лишь эмпирической характеристикой существующей практики преподавания учебных дисциплин, в том числе и проблему активизации учебной деятельности учащихся посредством оптимизации содержания учебного материала.

Системно-деятельностный подход обеспечивает комплексное изучение сложных педагогических объектов и направлен на систематизацию деятельностных процедур по достижению

заданной цели. Он предполагает изучение объекта как педагогической системы, содержательные характеристики которой имеют деятельностную природу. Его общенаучные теоретические основы составляют идеи системного и деятельностного подходов.

У истоков системно-деятельностного подхода стояли П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, Н.А. Берштейн, М.А. Данилов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, которые разработали основные его положения. Сегодня исследования направлены на реализацию данного подхода для решения более частных педагогических проблем [10; 11; 12; 13 и др.].

Реализация системно-деятельностного подхода подразумевает:

- изучение внутренней структуры объекта, отдельных его компонентов и связей между ними;
- выявление внутренних противоречий, которые свойственны объекту и которые определяют процесс его развития;
- осуществление анализа внешних связей изучаемого предмета с окружающей действительностью и её элементами;
- рассмотрение объекта в единстве его структуры и функций;
- рассмотрение объекта как компонента более широких систем;
- исследование особенностей зарождения объекта как целостной системы, его современное состояние, тенденции к изменению.

В плане активизации учебной деятельности нас интересуют следующие аспекты сложной дидактической системы: «основание – предмет – цель – мотив – действие – результат». В этой макроструктуре, составляющей более или менее логически завершённую целостную систему, учебный процесс выступает как внутренний побудитель познавательной активности и самостоятельности учащихся и одновременно детерминирует сферу их реально фиксируемых целей. При этом функцию последней

выполняет положительно-ценностное отношение учащихся к знаниям, которое реализуется в рамках функционирования учебной деятельности.

Применительно к анализу вопросов активизации учебной деятельности учащихся такими целостными системами являются: «структура», «процесс», «побуждение», «учение», «деятельность».

Представим их описание как самостоятельно существующих и функционирующих дидактические явления.

1. Структура – это целостная система, подсистемами которой являются: основание, ядро, предмет, на который направлено учение, система, отношение и целостность. Составные части этой системы – координационное соединение, компонент (чего-то), признак, сходство, связь и свойство познаваемого объекта или предмета. Целостная структура – продуктивная деятельность по усвоению знаний – обеспечивает устойчивые внутренние связи целого комплекса побуждений высшего порядка (интеллектуальных, волевых, эмоциональных, творческих и т.д.), а также функциональные связи элементов и структурные отношения компонентов сложной системы – образовательной работы.

2. Процесс учебной деятельности – это целостная система, имеющая бесконечно разнообразные связи и взаимоотношения с другими элементами обучения. Его подсистемами являются, например, мыслительная деятельность учащихся (процесс мышления), познание реальной действительности и др., функционирование системы, целеосуществление, развитие и становление конкретного явления и т.д. В узко-личностном смысле образовательный процесс характеризуется уровнем диалектического познания и стадией логического развития и функционирования деятельности учащихся.

3. Побуждение (внешнее или внутреннее) – это целостная система, подсистемами которой являются: направленность личности, её отношение к

осознаваемым объективным явлениям, желание и стремление. В качестве основных элементов этой системы выступают мотив, интерес, потребность, влечение и другие мотивационные установки. Побуждение внутреннего или высшего порядка вырастает не из низшего, а из жизненно-практической деятельности учащихся. Поэтому более устойчивой характеристикой личности являются не внешнее проявление её активности и самостоятельности, а в основном осознанные внутренне добровольные действия учащихся.

4. Учение – это целостная система, подсистемами которой являются различные действия: внешние, внутренние, перцептивные, волевые, трудовые, умственные, практически-моторные. Элементами этой системы выступают знания, умения и навыки. В качестве ведущих компонентов, составляющих общее строение учения, также можно назвать его мотивационно-потребностный, гносеологический, мировоззренческий, исполнительный и контрольно-регулирующий аспекты. Они выступают в этой макроструктуре важным средством и оптимальным условием реализации деятельности, направленной на достижение конечной цели и результата выполняемой работы.

5. Деятельность (учебная или познавательная) – это целостная система, подсистемами которой являются различные действия учащихся. Основные элементы этой системы – цель, предмет, на который направлена деятельность, мотив, средство, способ и результат. В структуре деятельности содержание учебно-познавательных действий учащихся приобретает личностный смысл, сохраняя при этом свою относительную самостоятельность существования и функционирования. Выполняя определённые действия, учащиеся направляют свои усилия на раскрытие предмета деятельности, регулируют её соответственно своим внутренним

силам и реальным учебным возможностями, устремлениям, выражая тем самым результаты своей деятельности.

Таким образом, не разрозненные мероприятия, а только целостная,

глубоко продуманная система работы, комплекс последовательных действий педагога может обеспечить активизацию учебной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Алексеева Л.П. Инновационные формы учебных занятий как средство активизации учебно-познавательной деятельности // *Sciences of Europe*. 2020. № 3(54). С. 45–47.
2. Панкова Т.В., Жакыпова З.Ж. Активизация учебной деятельности как педагогическая проблема // *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета*. 2021. Т. 21, № 10. С. 150–154.
3. Рахмонов З.П. Педагогические условия активизации учебной деятельности обучающихся в образовательном процессе // *Вестник Института развития образования*. 2022. № 3(39). С. 61–65.
4. Тимофеева Е.В., Бахмутская Ю.А., Лебедева О.Е., Клейменова М.Н. О некоторых аспектах активизации самостоятельной учебной деятельности студентов вуза // *Современные наукоемкие технологии*. 2022. № 4. С. 246–250.
5. Федотова Л.Н. Приемы активизации учебной деятельности учащихся // *Технологии образования*. 2020. № 1(7). С. 293–297.
6. Боровиков И.Г., Дьяков А.Н., Левчук А.А., Покидов А.Ю. Комплексный подход к моделированию процесса обучения // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. № 7. С. 92–97. <https://doi.org/10.17513/snt.38758>
7. Райхлина А.В., Громова М.В., Колесов Р.В. Комплексный подход к внедрению смешанного обучения в высшей школе // *Открытое образование*. 2022. Т. 26, № 4. С. 55–65.
8. Павлова В.А. Инновации и традиции в комплексном подходе к обучению и воспитанию как к единому образовательному процессу // *Инновационное развитие*. 2018. № 4(21). С. 226–229.
9. Пешкова К.Е. Педагогическая фасилитация как комплексный подход в обучении студентов // *Педагогические науки*. 2020. № 4(103). С. 19–21.
10. Щепина В.А. Структура педагогического сотрудничества в контексте системно-деятельностного подхода // *Global Science and Innovations: Central Asia*. 2021. Т. 5, № 1(12). С. 70–73.
11. Шинкарева Н.В., Шевченко В.И., Чанышева С.Р., Ефременко А.В. Системно-деятельностный подход как средство активизации познавательной деятельности учеников // *Символ науки: международный научный журнал*. 2020. № 7. С. 65–68.
12. Тихонов Е.В., Тихонова О.С. Реализация системно-деятельностного подхода в системе образования // *Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф.* 2020. № 3. С. 34.
13. Гасанов С.Ф. Системно-деятельностный подход как одно из направлений инновационной практики в обучении // *Научные дискуссии*. 2023. Т. 3, № 2. С. 19–22.

References

1. Alekseeva L.P. Innovative forms of training sessions as a means of enhancing educational and cognitive activity. *Sciences of Europe*. 2020; 3(54): 45–47. (In Russ.).
2. Pankova T.V., Zhakypova Z.Zh. Activation of educational activity as a pedagogical problem. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiyskogo Slavjanskogo universiteta*. 2021. V. 21, No. 10:150–154. (In Russ.).
3. Rahmonov Z.P. Pedagogical conditions for enhancing the educational activities of students in the educational process. *Vestnik Instituta razvitiya obrazovaniya*. 2022; 3(39): 61–65. (In Russ.).
4. Timofeeva E.V., Bahmutskaja Yu.A., Lebedeva O.E., Kleymenova M.N. About some aspects of activation of independent educational activity of university students. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; 4: 246–250. (In Russ.).
5. Fedotova L.N. Techniques for enhancing the educational activity of students. *Tehnologii obrazovaniya*. 2020; 1(7): 293–297. (In Russ.).
6. Borovikov I.G., D'yakov A.N., Levchuk A.A., Pokidov A.Yu. An integrated approach to modeling the learning process. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2021; 7: 92–97. <https://doi.org/10.17513/snt.38758> (In Russ.).

7. Rayhlina A.V., Gromova M.V., Kolesov R.V. An integrated approach to the introduction of blended learning in higher education. *Otkrytoe obrazovanie*. 2022. V. 26, No. 4: 55–65. (In Russ.).
8. Pavlova V.A. Innovations and traditions in an integrated approach to training and education as a single educational process. *Innovacionnoe razvitie*. 2018; 4(21): 226–229. (In Russ.).
9. Peshkova K.E. Pedagogical facilitation as an integrated approach to teaching students. *Pedagogicheskie nauki*. 2020; 4(103): 19–21. (In Russ.).
10. Schepina V.A. The structure of pedagogical cooperation in the context of the system-activity approach. *Global Science and Innovations: Central Asia*. 2021. V. 5, No. 1(12): 70–73. (In Russ.).
11. Shinkareva N.V., Shevchenko V.I., Chanysheva S.R., Efremenko A.V. System-activity approach as a means of activating the cognitive activity of students. *Simvol nauki: mezhdunarodny nauchny zhurnal*. 2020; 7: 65–68. (In Russ.).
12. Tikhonov E.V., Tikhonova O.S. Implementation of the system-activity approach in the education system. In: *Konferencium ASOU: sb. nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf.* 2020; 3: 34. (In Russ.).
13. Gasanov S.F. System-activity approach as one of the directions of innovative practice in teaching. *Nauchnye diskussii*. 2023. V 3, No. 2: 19–22. (In Russ.).

Информация об авторах

Бозор Сафаралиевич Сафаралиев – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-культурной деятельности Челябинского государственного института культуры.

Наталья Станиславовна Кольева – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и статистики Уральского государственного экономического университета.

Марина Валерьевна Панова – старший преподаватель кафедры информационных технологий и статистики Уральского государственного экономического университета.

Information about the authors

Bozor S. Safaraliev – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture, Professor of the Department of Social and Cultural Activities.

Natalya S. Kol'eva – Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Title of Associate Professor, Ural State University of Economics Associate Professor of the Department of Information Technology and Statistics.

Marina V. Panova – Ural State University of Economics Senior Lecturer of the Department of Information Technology and Statistics.

Статья поступила в редакцию 27.07.2023; одобрена после рецензирования 14.08.2023; принята к публикации 16.08.2023.

The article was submitted 27.07.2023; approved after reviewing 14.08.2023; accepted for publication 16.08.2023.



Научная статья

УДК 37.03

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_71](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_71)

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННИХ МОТИВОВ ЛИЧНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО ФАКТОРА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Н.Г. Павловская, А.Е. Долобаева

Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан

Автор, ответственный за переписку: Н.Г. Павловская, grigor_nadi@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения старшеклассников. Цель публикации: выявить роль внутренних мотивов при выборе профессии старшеклассниками и определить особенности психолого-педагогической работы по развитию и коррекции ведущих мотивов как фактора выбора профессии. В ходе теоретического анализа проведена систематизация знаний об особенностях выбора профессии как психологического феномена и специфике внутренних мотивов личности как фактора выбора профессии у старшеклассников. Авторами представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающего эффективность программы тренинговых занятий, направленной на развитие и коррекцию внутренних мотивов старшеклассников как главных детерминант успешного выбора будущей профессии. Сделаны выводы о том, что для осуществления выбора в конкретной профессиональной области необходимо иметь сформированную мотивационную сферу; при осознанном выборе профессии ведущими являются внутренние мотивы; развитие и коррекция ведущих внутренних мотивов возможна, если целенаправленно и систематически применять программу тренинговых занятий.

Ключевые слова: выбор будущей профессии, мотивационная сфера, внутренние мотивы, осознанный выбор

Для цитирования: Павловская Н.Г., Долобаева А.Е. Развитие внутренних мотивов личности как ведущего фактора выбора профессии // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 71–78. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_71](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_71)

DEVELOPMENT OF INTERNAL MOTIVATIONS OF PERSONALITY AS A LEADING FACTOR IN PROFESSION CHOICE

N.G. Pavlovskaya, A.E. Dolobaeva

North-Kazakhstan University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan

Corresponding author: N.G. Pavlovskaya, grigor_nadi@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of professional self-determination of high school students. The purpose of the publication: to reveal the role of internal motives in choosing a profession by high school students, and to determine the features of psychological and pedagogical work on the development and correction of leading motives as a factor in choosing a profession. In the course of theoretical analysis, the systematization of knowledge about the peculiarities of choosing a profession as a psychological phenomenon and the specifics of the internal motives of a person as a factor in choosing a profession among high school students was carried out. The authors present the results of an experimental study, the effectiveness of the training program aimed at developing and correcting internal motives in high school students as the main determinants of a successful choice of a future profession was confirmed.

Conclusions are drawn that in order to make a choice in a particular professional field, it is necessary to have a formed motivational sphere; with a conscious choice of a profession, internal motives are leading; that the development and correction of the leading internal motives is possible if the program of training sessions is purposefully and systematically applied

Keywords: choice of future profession, motivational sphere, internal motives, conscious choice

For citation: Pavlovskaya N.G., Dolobaeva A.E. Development of internal motivations of personality as a leading factor in profession choice. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 71–78. [https://doi.org/10.5552/3/27822559_2023_3\(11\)_71](https://doi.org/10.5552/3/27822559_2023_3(11)_71) (In Russ.).

В условиях динамичности современного мира и высоких требований рынка труда на первый план выступает проблема осознанного выбора будущей профессиональной деятельности молодыми людьми. Детерминантами выступают глубокое понимание специфики будущей профессии и высокий уровень сформированности мотивационной сферы, а именно внутренних мотивов выбора профессии, что актуализирует значимость психологической работы со школьниками по формированию ведущих внутренних мотивов личности как фактора выбора профессии.

Согласно исследованиям Е.М. Павлюченко, С.С. Гриншпун, Р.В. Овчаровой, которые обобщены в работе Е.П. Ильина [1], адекватная и сформированная мотивация выбора профессии оказывает существенное влияние на успешность обучения и продуктивность выбранной профессиональной деятельности. Для осуществления осознанного выбора в конкретной профессиональной области необходимо иметь комплекс ведущих мотивов: понимание своих преимуществ и ограничений, осознание потребностей, объективную оценку перспектив саморазвития, проектирование траектории развития в избранном направлении.

Несмотря на обоснование в психолого-педагогической литературе значимости внутренних мотивов при выборе профессии, существует противоречие между необходимостью своевременной психолого-педагогической работы по формированию ведущих мотивов выбора профессии у старшеклассников и недостатком разработанных программ

по развитию и коррекции внутренних мотивов выбора профессии.

Целью нашего исследования было выявление роли внутренних мотивов при выборе профессии старшеклассниками, особенностей психолого-педагогической работы по развитию и коррекции ведущих мотивов как фактора выбора профессии.

Нами выдвинуто предположение: если в психолого-педагогической работе с учащимися старшего школьного возраста систематически применять программу тренинговых занятий, направленных на развитие и коррекцию ведущих внутренних мотивов, то это обусловит осознанный выбор будущей профессиональной деятельности.

Результаты научных исследований показывают, что многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор может быть осуществлён под влиянием случайного интереса, внешних обстоятельств, родителей или являться актом подражания сверстникам. Большинство учёных выделяют следующие факторы, влияющие на выбор профессии: 1) позиция членов семьи: от мягкой до жёсткой; 2) отсутствие в малых городах достаточного набора учебных заведений; 3) влияние окружения: выбор осуществляется «за компанию»; 4) престиж специальности; 5) недостаточность профессиональных рекомендаций со стороны; 6) информированность о структуре рынка труда к моменту трудоустройства; 7) личные планы на будущее; 8) навыки, склонности и задатки. При этом «большинство старше-

классников психологически не готовы к самостоятельному выбору профессии, большинство из них испытывают страх, стараются переложить ответственность выбора на родителей» [2, с. 189].

К основным личностным характеристикам, которые имеют значение для успешного профессионального самоопределения старшеклассников, исследователи относят ценностные ориентации; мотивы (интересы, потребности, цели) личности; склонности (активное, созидательное отношение к объекту); способности (некоторая возможность); темперамент и характер. При этом ведущую роль играют мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с непрерывным обучением и самообразованием. Эти мотивы приобретают личное значение и становятся значимыми.

Любой выбор обусловлен удовлетворением некоей потребности. Это относится и к выбору профессии, который в идеале осуществляется с учётом направленности личности и сформированного самоопределения. Вместе они составляют мотив как интегративное образование. «Мотив – побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребности субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, провоцирующих активность субъекта и определяющих её направленность» [1, с. 37].

Среди мотивов выбора профессии следует выделить социальные, моральные, эстетические, познавательные, творческие, материальные, утилитарные и прочие. Кроме этого, существуют внешние и внутренние социальные мотивы выбора профессии. Как отмечают Е.Е. Данилова [3], Ж.М. Жумалиева [4], Н.В. Козырева [5], Н.А. Подгорнова [6], Е.А. Шапкина [7] и др., на выбор профессии старшеклассниками влияют как внешние, так и внутренние мотивы, но на эффективное освоение профессии и карьеру в большей степени влияют стабильные внутренние мотивы.

М.С. Неймарк [8] подчёркивает, что выбор профессии во многом зависит от внутренней позиции молодого человека, его мотивационной сферы. Мотивы, их формирование, развитие и переориентация происходят под влиянием различных факторов.

При классификации мотивов выбора профессии выделяют: 1) общую мотивацию; научно-образовательные мотивы; мотивы социальной значимости и др.; 2) осведомлённость о перспективах избранной профессии; академические и внеучебные интересы, желание быть полезным, влияние семьи и друзей; 3) мотивы общественной пользы профессии, мотивы подражания и психологические, внешние характеристики профессии, интерес к самой работе и т.д. В то же время исследователи подчёркивают, что структура мотивации профессионального выбора всегда индивидуальна. Она представляет собой ряд характеристик, обусловленных общесоциальной ситуацией, общей структурой мотивации личности в зависимости от возрастных особенностей [3; 7; 9 и др.].

Таким образом, анализ научных работ позволил сделать заключение, что все мотивы выбора профессии можно разделить на внутренние и внешние. Педагоги и психологи рассматривают выбор профессии старшеклассниками в совокупности с «внешними» и «внутренними» обстоятельствами.

Информативная классификация мотивирующих факторов представлена в работах А.И. Зелинченко и А.Г. Шмелева [10]. К внешним мотивирующим факторам авторы относят следующие.

1. Факторы давления – рекомендации, советы, наставления других людей, примеры киногероев, требования и обстоятельства объективного характера.

2. Факторы притяжения-отталкивания – примеры из ближайшего окружения человека, житейские стандарты (мода, престиж, предрассудки).

3. Факторы с относительно бессмысленной мотивацией: этой профессии легко научиться, так поступили друзья, учебное заведение находится рядом.

4. Социально-экономические факторы: люди этой профессии нужны везде, материальные блага.

К факторам внутренней мотивации относятся:

1) желание принести пользу обществу;

2) интерес к профессии;

3) претензия на общественное признание;

4) наличие практических функций;

5) наличие интересов, склонностей, умений.

В старшем школьном возрасте новые профессиональные мотивы возникают через приобретение учащимися личностного смысла, что означает коренную перестройку мотивационной сферы обучения.

Выбор профессии молодым человеком относится к разряду так называемых пунктуальных решений, и ошибки, допускаемые в профессиональном самоопределении, дорого обходятся и

обществу, и молодым людям. Именно поэтому так велика роль педагогов и психологов, родителей в формировании и коррекции профессиональных планов молодёжи. Важная роль отводится комплексной профориентационной работе в системе взаимодействия учащихся – родитель – учитель – педагог-психолог.

С целью изучения доминирующих мотивов на констатирующем этапе исследования проводилась психодиагностика, обработка и интерпретация полученных данных с использованием методики Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии». Данная методика позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе профессии: внутренние индивидуально значимые (далее – ВИЗМ), внутренние социально значимые (далее – ВСЗМ), внешние положительные (ВПМ) и внешние отрицательные мотивы (далее – ВОМ). В эксперименте приняли участие 47 учащихся 9-х классов одной из школ г. Петропавловска (Республика Казахстан). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ведущих мотивов выбора профессии у учащихся 9-х классов на констатирующем этапе эксперимента

Ведущие мотивы	9 «А» класс (21 чел.)		9 «В» класс (26 чел.)		Всего (47 чел.)	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ВИЗМ	3	14	6	23	9	19
ВСЗМ	4	19	10	38	14	30
ВПМ	7	34	5	19	12	26
ВОМ	3	14	3	12	6	12,5
Отсутствие ведущего мотива	4	19	2	8	6	12,5

Как показало исследование, в общей совокупности учащихся 9-х классов внутренние социально значимые мотивы составляют 30%, и выбор профессии делается, исходя из её ценности в глазах окружающих. Количество школьников с внешними положительными мотивами

(карьерный рост, материальное стимулирование, одобрение коллектива, престиж) составляет 26%. Внутренние индивидуально значимые мотивы (личная значимость будущей профессии, которая будет приносить удовлетворение от её творческого характера, возможности

общения, управления другими людьми и т.д.) проявляются у 19% опрошенных.

Внешние отрицательные мотивы (давление родителей, критика взрослых и т.п.) доминируют у 12,5% учащихся. Также для 12,5% опрошенных характерно отсутствие ведущего мотива, что означает неопределённость в выборе будущей профессии, непонимание того, чем хочется заниматься и ради чего.

При этом в 9 «В» классе количество учащихся с внутренними социально значимыми и внутренними индивидуально значимыми мотивами больше, чем в 9 «А» классе. Для обучающихся 9 «В» класса внутренние отрицательные мотивы и отсутствие ведущих мотивов почти не свойственны, в то время как для каждого третьего учащегося из 9 «А» класса они являются ведущими.

Для учащихся 9 «А» класса характерным является преобладание внешних мотивов и отсутствие ведущих мотивов, внутренние индивидуально значимые мотивы развиты слабо. Это означает, что они в большей степени нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование внутренних мотивов выбора профессии.

Данные результаты стали основными критериями выбора 9 «А» класса в качестве экспериментальной группы, в которой была апробирована программа тренинговых занятий, направленная на развитие и коррекцию внутренних мотивов у старшеклассников как главных детерминант успешного выбора будущей профессии.

При разработке программы мы руководствовались концепцией А.Н. Леонтьева и Г.П. Щедровицкого. Согласно мнению А.Н. Леонтьева, устойчивой мотивацией является внутренняя мотивация, которая характеризуется следующими признаками: ориентацией на личностно значимые ценности, осознанием индивидуальных способностей, наличием интересов, склонностей, умений, наличием практических функций;

интересом к конкретной деятельности, основанным на привлекательности содержания этой профессии; желанием принести пользу обществу и получить общественное признание.

С точки зрения Г.П. Щедровицкого, индивидуальные особенности личности определяют успешность выбора профессии, а вид профессиональной деятельности должен соответствовать интересам личности. Склонности, интересы и черты характера чрезвычайно гибкие, изменчивые. Если старшеклассник сомневается в выборе профессии, то наилучшим выбором будет тот, где индивидуальные способности будут реализованы максимально.

Следовательно, в коррекционно-развивающей программе в первую очередь необходимо формировать личностно значимые ценности; осознание индивидуальных способностей и склонностей; наличие интересов, умений, практических функций; интерес к конкретной деятельности, основанный на привлекательности содержания этой профессии.

С учётом особенностей возраста, в нашей коррекционно-развивающей работе основным методом воздействия был выбран социально-психологический тренинг, который направлен на использование активных методов групповой работы с целью развития внутренних социально и индивидуально значимых мотивов выбора будущей профессии.

Программа включала 12 занятий с периодичностью 1 раз в неделю. Основными формами проведения были: игровые методы, методы групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, а также ролевые игры, упражнения, активизирующие самопознание и рефлекссию. Методической основой для построения программы послужили работы Н.С. Пряжниковой [10], М.Ф. Шевченко [11], Г.В. Резапкиной [12], К. Фопеля [13].

Тематика программы направлена на информирование обучающихся, развитие их самопознания и самораскрытия, формирование мотивационной сферы. Основные задачи: 1) знакомство с выбором профессий в условиях рынка труда и помощь в планировании профессионального будущего; 2) поиск и осознание индивидуальных способностей, интересов, склонностей, умений, наличие

практических функций; 3) укрепление высоких образцов и стандартов труда в профессии, желание принести пользу и получить общественное признание.

После реализации программы на контрольном этапе исследования была повторно использована методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, и проведено сравнение полученных данных с исходными (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ведущих мотивов выбора профессии у учащихся 9-х классов на контрольном этапе эксперимента

Ведущие мотивы	9 «А» класс (21 чел.)		9 «В» класс (26 чел.)		Всего (47 чел.)	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ВИЗМ	8	38	6	23	14	30
ВСЗМ	6	28	8	30	14	30
ВПМ	5	24	6	23	11	23
ВОМ	2	10	3	12	5	11
Отсутствие ведущего мотива	0	0	3	12	3	6

Сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов в экспериментальной и контрольной группах (табл. 1 и 2) показали различия в динамике развития ведущих мотивов выбора профессии.

В экспериментальной группе (9 «А» класс) показатели развития внутренних индивидуальных мотивов выбора профессии выросли с 14 до 38%, а внутренних социально значимых мотивов – с 19 до 28%. Доля школьников с внешними положительными мотивами снизилось с 34 до 24%. Внешние отрицательные мотивы (давление со стороны взрослых) уменьшились с 14 до 10%, а отсутствие ведущего мотива – с 19 до 0%.

В контрольной группе (9 «В» класс) произошли незначительные изменения по следующим показателям: внутренние социально значимые мотивы уменьшились с 38 до 30%; внешние положительные увеличились с 19 до 23%; отсутствие ведущего мотива увеличилось с 8 до

12%. Это означает, что произошли незначительные изменения в сторону роста навязанных внешних мотивов выбора профессии или неопределенности.

В целом, как свидетельствуют полученные результаты контрольного этапа, на первом месте у учащихся 9 «А» класса находятся внутренние индивидуально значимые, а в 9 «В» – внутренние социально значимые мотивы. Также явной отличительной особенностью выступает отсутствие ведущего мотива в выборе профессии у старшеклассников в контрольной группе (9 «А» класс). В контрольной группе не произошло значительных изменений, а те, что были выявлены, можно объяснить естественным развитием личности старшеклассника, поскольку все учащиеся также участвуют в профориентационной работе, предусмотренной учебно-воспитательным планом школы.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных позволяет сде-

лать вывод, что проведённая в рамках профориентационной работы в экспериментальной группе программа тренинговых занятий способствовала развитию внутренних мотивов старшеклассников, а именно: лучшему пониманию своих потребностей, интересов, склонностей и возможностей, актуализации внутренней мотивации в планировании профессионального будущего и готовности к осознанному выбору профессии.

По результатам исследования и анализу представленных результатов сделаны следующие выводы.

1. Для осуществления осознанного выбора в конкретной профессиональной области необходимо иметь сформированную мотивационную сферу. Это знание своих способностей и недостатков, осознание потребностей, самооценка, видение перспектив развития и понимание возможностей реализации себя в конкретной области.

2. При выборе профессии молодой человек может руководствоваться

как внешними, так и внутренними мотивами. Но на эффективное освоение профессии и карьеру человека влияют стабильные внутренние мотивы. Знание того, почему он выбирает ту или иную профессию, позволяет предвидеть, насколько успешно он будет ею овладевать, серьёзно и увлечённо будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности.

3. Выдвинутое нами предположение о том, что, если в профориентационной работе с учащимися старшего школьного возраста целенаправленно и систематически применять программу тренинговых занятий, направленных на развитие и коррекцию ведущих внутренних мотивов, то это обусловит осознанный свободный выбор будущей профессии – подтверждено. Будучи осведомлёнными о ведущих мотивах выбора профессии, учащиеся могут сделать взвешенный осознанный выбор будущей профессии.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2011. 512 с.
2. Амбарова П.А., Немировский М.В. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 1(195). С. 188–199.
3. Данилова Е.Е. Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1-2 (55). С. 31–38.
4. Жумалиева Ж.М. Проявление мотивационных факторов в старшем школьном возрасте в выборе профессии // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 4. С. 96–99.
5. Козырева Н.В. Формирование мотивации выбора профессии обучающихся образовательных организаций в условиях индивидуально-дифференцированного подхода // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 17–22. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_17
6. Подгорнова Н.А. Мотивация старшеклассников при выборе будущей профессии // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 59-3. С. 37–41. <https://doi.org/10.18411/lj-03-2020-46>
7. Шапкина Е.А., Урутина Т.М., Агеева Л.Г. Мотивы выбора профессии учащимися 10–11 классов // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 9. С. 108–119.
8. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 225–278.
9. Горшкова Т.А., Громова Е.М., Беркутова Д.И. Направленность личности и мотивы выбора профессии: точки пересечения // Самарский научный вестник. 2016. № 3(16). С. 159–163.
10. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
11. Шевченко М.Ф. Тренинг «Профориентация для старшеклассников». М.: Речь, 2007. 128 с.

12. Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. М.: Генезис, 2007. 140 с.

13. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Кн. 4. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество. М.: Генезис, 2008. 179 с.

References

1. Il'in E.P. *Motivation and motives*. Saint Petersburg: Piter; 2011. 512 p. (In Russ.).
2. Ambarova P.A., Nemirovskiy M.V. New approaches to vocational guidance at school in the changing world of professions. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. 2020; V. 26, No. 1(195): 188–199. (In Russ.).
3. Danilova E.E. Motivation for choosing a future profession among high school students of a metropolis. *Aktual'nye problemy psichologicheskogo znaniya*. 2021; 1-2 (55): 31–38. (In Russ.).
4. Zhumalieva Zh.M. Manifestation of motivational factors in senior school age in choosing a profession. *Mezhdunarodny nauchny zhurnal "Innovacionnaya nauka"*. 2016; 4: 96–99. (In Russ.).
5. Kozyreva N.V. Formation of the motivation for choosing a profession of students of educational organizations in the conditions of an individually differentiated approach. *Pedagogical Perspective*. 2021; 2: 17–22. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_2_17 (In Russ.).
6. Podgornova N.A. Motivation of high school students when choosing a future profession. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020; 59-3: 37–41. <https://doi.org/10.18411/lj-03-2020-46> (In Russ.).
7. Shapkina E.A., Urutina T.M., Ageeva L.G. Motives for choosing a profession by students in grades 10–11. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2015; 9: 108–119. (In Russ.).
8. Neymark M.S. On the ratio of conscious and unconscious motives in behavior that characterizes the orientation of the personality of adolescents. *Voprosy psichologii*. 2018; 5: 225–278. (In Russ.).
9. Gorshkova T.A., Gromova E.M., Berkutova D.I. Orientation of personality and motives for choosing a profession: points of intersection. *Samarskiy nauchny vestnik*. 2016; 3(16): 159–163. (In Russ.).
10. Pryazhnikov N.S. *The psychological meaning of labor: Textbook for the course "Psychology of labor and engineering psychology"*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO "MODEK", 1997. 352 p. (In Russ.).
11. Shevchenko M.F. *Training "Vocational guidance for high school students"*. Moscow: Rech'; 2007. 128 p. (In Russ.).
12. Rezapkina G.V. *Secrets of choosing a profession, or a graduate's guide*. Moscow: Genезis; 2007. 140 p. (In Russ.).
13. Vopel K. *On the threshold of adulthood: Psychological work with adolescent and youth problems. Book 4. Life planning. Problem solving. Cooperation*. Moscow: Genезis; 2008. 179 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Надежда Григорьевна Павловская – кандидат психологических наук, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология» Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева.

Айгуль Ербатыровна Долобаева – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология» Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева.

Information about the authors

Nadezhda G. Pavlovskaya – Candidate of Sciences (Psychology), master of Sciences (Education), North-Kazakhstan University named after M. Kozybayev, Department Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer.

Ajgul Ye. Dolobaeva – master of Sciences (Education), North-Kazakhstan University named after M. Kozybayev, Department Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer.

Статья поступила в редакцию 01.08.2023; одобрена после рецензирования 17.08.2023; принята к публикации 18.08.2023.

The article was submitted 01.08.2023; approved after reviewing 17.08.2023; accepted for publication 18.08.2023.



Научная статья

УДК 37.032

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_79](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_79)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Е.Н. Азлецкая¹, К.В. Клочкова², О.Б. Проскурина³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

^{2,3} Детский сад комбинированного вида № 94, Краснодар, Россия

¹ eazletskaia@mail.ru

² detsad94@kubannet.ru

³ ds94@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена роли и процессу развития творческого потенциала педагогов. Проведён анализ научных источников, который позволил авторам сделать вывод о том, что развитие творческого потенциала педагогов является неотъемлемым компонентом современного образования. Выявлены факторы влияния на развитие творческого потенциала педагогов, которые необходимо учитывать как при организации непрерывного профессионального образования, так и при сопровождении педагогов в процессе их профессиональной деятельности. Описан опыт МАДОУ МО Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 94» реализации проекта по созданию условий для развития творческого компонента педагогов дошкольных учреждений с использованием арт-педагогической технологии. Представлены основные результаты исследования эффективности опыта, свидетельствующие о том, что арт-педагогическая технология является эффективным средством развития творческого потенциала педагогов дошкольных организаций. Намечены дальнейшие направления развития творческого потенциала педагогов.

Ключевые слова: творческий потенциал, арт-педагогическая технология, творческая образовательная среда, пластичность мышления

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Клочкова К.В., Проскурина О.Б. Развитие творческого потенциала педагогов средствами арт-педагогической технологии // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 79–85. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_79](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_79)

DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF TEACHERS BY MEANS OF ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

E.N. Azletskaia¹, K.V. Klochkova², O.B. Proskurina³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

^{2,3} Kindergarten of combined type No. 94, Krasnodar, Russia

¹ eazletskaia@mail.ru

² detsad94@kubannet.ru

³ ds94@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the role and process of developing the creative potential of teachers. An analysis of scientific sources was carried out, which allowed the authors to conclude that the development of the creative potential of teachers is an integral component of modern education. Factors of influence on the development of the creative potential of teachers are identified, which must be taken into account both in the organization of continuous professional education and in accompanying

teachers in the course of their professional activities. The experience of “Kindergarten of the combined type No. 94” (Krasnodar) of the implementation of the project to create conditions for the development of the creative component of teachers of preschool institutions using artistic and pedagogical technologies is described. The main results of the study of the effectiveness of experience are presented, indicating that art-pedagogical technology is an effective means of developing the creative potential of teachers of preschool organizations. Further directions for the development of the creative potential of teachers are outlined.

Keywords: creative potential, art-pedagogical technology, creative educational environment, plasticity of thinking

For citation: Azletskaia E.N., Klochkova K.V., Proskurina O.B. Developing the creative potential of teachers by means of art-pedagogical technology. *Pedagogical Perspective*. 2023; 3(11): 79–85. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3\(11\)_79](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_3(11)_79) (In Russ.).

Творческий потенциал имеет большое значение в различных сферах жизни, включая искусство, науку, бизнес, образование. Он способствует инновациям, развитию и прогрессу общества, а также способен преодолеть сложные проблемы и вызовы, стоящие перед человечеством. В целом творческий потенциал выражается в способности генерировать новые идеи, видеть нестандартные связи, находить оригинальные решения проблем, а также в гибкости мышления и способности к инновациям. Он основывается на интеллектуальных и когнитивных способностях, таких как логическое мышление, интуиция, пластичность мышления, ассоциативное мышление и перспективное мышление [1; 2; 3; 4 и др.].

Творческий потенциал является важным аспектом профессионального развития педагога, поскольку позволяет реализовывать инновационные подходы в процессе образования и способствует повышению качества образовательного процесса.

Исследованием проблем развития творческого потенциала педагогов занимаются как зарубежные, так и отечественные исследователи. Развитие творческих навыков в процессе профессиональной подготовки педагогов изучали Н.Н. Авдеева, И.Е. Брякова, Л.А. Венгер, К. Гинзбург (K. Ginsburg), М.Л. Зуева, Т.Г. Киселева, А.В. Морозов, К. Робинсон (Sir K. Robinson) и др. Факторы, влияющие на развитие творческого потенциала педагогов, и

роль их творческой деятельности в образовательном процессе изучали Р. Амабили (R. Amabile), Л. Блум (L. Bloom), Е.В. Коточигова, Ю.Н. Кулюткин и др. Методы и стратегии развития творческого мышления и способностей у педагогов исследовали В.В. Знаков, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Т.В. Огородова, Р. Фогель (R. Fogarty) и др. Психологические аспекты творчества и их влияние на развитие творческого потенциала педагогов исследовали Т.А. Барышева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд (J.P. Guilford), Е.П. Ильин, М.М. Кашапов, Л. Краусс (Louis M. Kruger), Я.А. Пономарев, В.М. Слуцкий, Э. Торренс (E.P. Torrance) и др.

Анализ научных источников [5; 6; 7 и др.] позволяет заключить, что в современном образовании развитие творческого потенциала педагогов играет важную роль в обеспечении качественного и инновационного образовательного процесса. Это связано с рядом факторов и имеет значительные последствия для формирования творческой образовательной среды и повышения эффективности образования.

Во-первых, творческие педагоги способны применять разнообразные и инновационные подходы и методики в своей работе. Они могут создавать новые образовательные материалы, разрабатывать оригинальные образовательные программы. Это стимулирует активность обучающихся, развитие их творческого мышления и способствует формированию у них навыков решать

задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретённые знания в разнообразных жизненных ситуациях.

Во-вторых, развитие творческого потенциала педагогов способствует личностному росту и профессиональному развитию. Творческие педагоги постоянно ищут новые идеи, обмениваются опытом, участвуют в профессиональных сообществах и активно развивают свои знания и навыки. Это повышает их компетентность, креативность и способность адаптироваться к меняющимся требованиям современного образования.

В-третьих, развитие творческого потенциала педагогов содействует созданию инновационной образовательной среды. Творческие педагоги способны осуществлять адаптацию и трансформацию образовательных программ и технологий в соответствии с требованиями современной эпохи. Они могут внедрять новые образовательные технологии, использовать современные инструменты и ресурсы для эффективного обучения и поддержки обучающихся.

В-четвёртых, развитие творческого потенциала педагогов имеет значение для стимулирования и поддержки творческого потенциала обучающихся. Открытость и готовность педагогов к новым идеям и подходам вдохновляет обучающихся на творческую активность, стимулирует их интерес к обучению и помогает развивать индивидуальные способности и личностные качества, такие как гибкость мышления, креативность, находчивость и творческая самореализация, что является базой для обучения в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, развитие творческого потенциала педагогов является неотъемлемой составляющей современного образования. Оно способствует инновационному развитию образовательной среды, повышению эффективности

образовательного процесса и формированию творческого и критического мышления обучающихся.

Развитый творческий потенциал педагогов дошкольных образовательных организаций позволяет создать благоприятные условия для развития творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Одной из целей, на достижение которой ориентируют нас ФГОС дошкольного образования, другие нормативно-правовые документы, регулирующие образовательную деятельность дошкольных образовательных организаций, является обеспечение творческой образовательной среды для ребёнка, т.е. комплекса условий, методов и пространств, созданных для стимулирования и развития творческого мышления, креативности и самореализации обучающихся.

Представим опыт МАДОУ МО Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 94», накопленный в этом направлении.

Нами разработан проект, включающий в себя программу внутрифирменного обучения для педагогов, «Арт-Мастер» и профессиональный клуб «Арт-Перформанс». Цель проекта: создать условия для развития творческой составляющей педагога-профессионала. Задачи: 1) развить творческую составляющую педагога-профессионала; 2) способствовать самореализации, совершенствованию и развитию скрытых качеств и способностей личности в сфере профессионального творчества; 3) обеспечить условия для профессионального и неформального общения педагогов в рамках освоения развивающих технологий в условиях ФГОС ДО, осуществления обмена и распространения инновационных элементов педагогического опыта.

Вслед за современными учёными [8; 9; 10, 11 и др.] под арт-педагогической технологией мы понимаем инноваци-

онный подход к образованию, который сочетает искусство и педагогику. К её основным принципам относятся: 1) использование художественных методик и искусства в образовании; 2) интеграция искусства в образовательный процесс; 3) развитие личностных качеств через искусство; 4) междисциплинарный подход; 5) адаптация к различным потребностям обучающихся.

Арт-педагогическая технология подразумевает использование художественных и творческих методов для достижения образовательных целей и активно развивается в последние десятилетия.

Реализация нашего проекта позволила в образовательной организации создать следующее.

1. Возможности для саморазвития и самосовершенствования, что обеспечило непрерывное обучение, профессиональный рост и получение новых знаний и навыков в области педагогики и творческого мышления. Работа велась в трёх основных направлениях: «Арт-игра» – обучение образовательно-взаимодействию, «Арт-лого» – обучение коррекционному взаимодействию, «Арт-талант» – обучение развивающему взаимодействию.

2. Формирование творческого окружения. Была создана стимулирующая среда, в которой педагоги могут свободно выражать свои идеи и экспериментировать с новыми методиками и подходами в образовании. Разработана методическая продукция «Арт-сундучок», включающая «Арт-календарь» – цикл сюжетно-ролевых и сюжетно-дидактических игр, которые могут использоваться во время игр с детьми, с различными вариантами их решений с выходом на реальный творческий продукт; «Мастер +» – педагогический конструктор – маршрут действий для педагогов и родителей для преобразования стандартной игровой ситуации в креативную; фрагменты игровых часов: развивающих и коррекционных;

«Арт-талант» – система взаимосвязанных действий педагогов творческой группы проекта «Арт-Ресурс»; работа с индивидуальными маршрутами детей с признаками одарённости (видеоролики детских мастер-классов, обучающие театрализованные видеоролики, чтецы, онлайн-портал «Школа необычных художников»); «100 упражнений Говоруна» – комплекс развивающих логотренингов для детей с ТНР на развитие речи с учётом современных развивающих технологий (пальчиковые игры, подвижные игры, скороговорки, сказки птицы Говорун); «Арт-зал» – цикл творческих работ воспитанников.

3. Поддержка и обратная связь. Педагоги нуждаются в поддержке коллег и администрации, а также в постоянной обратной связи о своей работе и достижениях. Организован профессиональный клуб «Арт-Перформанс», работа которого помогает педагогам развивать свои творческие способности и повышать качество своей педагогической практики.

В целях контроля эффективности проектной деятельности был проведён мониторинг (октябрь 2022 г. – июнь 2023 г.), который позволил оценить работу по развитию творческого потенциала педагогов, в том числе динамику пластичности мышления и креативного потенциала. Пластичность мышления – это характеристика интеллекта и способности педагога к развитию, позволяющая улучшать когнитивные способности, гибкость мышления, адаптацию к изменяющимся условиям и нахождение новых решений. Развитие креативного потенциала также играет важную роль в личностном и профессиональном развитии, способствует достижению успеха и удовлетворения от занятия творчеством.

Для выявления уровня пластичности-ригидности мышления педагогов мы использовали методику А.С. Лачинса «Гибкость мышления» [12]. В результате было выявлено, что за оцениваемое

мый период коэффициент креативной гибкости педагогов вырос с 0,65 до 0,72, что означает наличие положительной динамики в развитии пластичности их мышления. Следовательно, выполнение упражнений и задач, направленных на развитие различных аспектов мышления, таких как внимание, память, логика и творческое мышление, а также выполнение новых и непривычных заданий, которые требовали адаптации и поиска новых подходов, благотворно сказались на развитии пластичности мышления педагогов.

Для определения творческого потенциала мы использовали опросник С.И. Макшанова «Каков Ваш креативный потенциал?» [13]. Результаты также продемонстрировали положительную динамику развития способности педагогов к творческому мышлению и инновационности (увеличение показателя со 142 до 174). Этому способствовали такие методы, как развитие коммуникативных навыков и способности к кооперации, непрерывное обучение, познание искусства, литературы, детской психологии и других областей научно-методических знаний позволили расширить границы мышления педагогов и найти новые способы выражения. Тем не менее, её уровень в пределах среднего, следовательно, необходимо продолжать работу в этом направлении.

Также была выявлена положительная динамика развития творческого потенциала педагогов за период реализации проекта по блокам: «Моя личность» (с 46 до 53), «Мой подход к решению проблем» (с 45 до 51) и «Моя рабочая среда» (с 51 до 70). Полученные данные свидетельствуют о том, что на личностном уровне преобладает средний уровень творческого потенциала педагогов, а значит, он достаточно развит, но не всегда выражен, что может быть объяснено их личностными особенностями. Следовательно, необходимо обучить педагогов регулировать эмоциональное состояние и снимать стресс.

Аналогичный результат был получен относительно творческого потенциала педагогов на уровне проявления подхода к решению возникающих проблем. Их подход к решению проблем иногда негибок и может приводить к стандартным решениям, основанным больше, чем необходимо, на предыдущем опыте решения подобных проблем. Выработать творческий подход к решению проблем непросто. Однако дальнейшая работа, включающая изучение новых технологий, исследовательскую и творческую работу других коллег, анализ аналогий, формирование ассоциаций, устранение страха совершения ошибок, может способствовать развитию творческих способностей педагогов и находить нестандартные решения.

Использование Т-критерия Стьюдента показало значимость различий показателей творческого потенциала у педагогов до и после реализации проекта на уровне $p \leq 0,05$ по всем показателям: креативной гибкости мышления ($p = 0,00$), уровня личностного творческого потенциала ($p = 0,00$), уровня проявления педагогами подхода к решению возникающих проблем ($p = 0,00$) и уровня развития творческой образовательной среды ($p = 0,00$).

Таким образом, творческий потенциал педагога имеет большое значение в современном образовании, в условиях, когда инновации и творческое мышление становятся всё более ценными. Его развитие играет важную роль в личностном и профессиональном становлении педагога, способствует достижению успеха и получению удовлетворения от педагогической деятельности. Развитие творческого потенциала требует обучения, опыта и сотрудничества с другими педагогами. Арт-педагогическая технология является эффективным инструментом развития творческого потенциала педагогов. Перспективы её применения мы связываем с использованием цифровых инструментов, меж-

дисциплинарного подхода и её адаптации к различным потребностям обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 136 с.
2. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 54–64.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
4. Сазонова О.С. Творческий потенциал педагога как объект психологического исследования (на основе анализа монографий и диссертаций) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 6. С. 186–192.
5. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
6. Kariuki P.N., Bentzen T.N. Enhancing teacher creativity: A review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*. 2019; 33: 591.
7. Яркова Д.Д., Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. Развитие творческого потенциала педагога в условиях деятельности федеральной инновационной площадки «Педагогическое лидерство» // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 14.
8. Прохоров И.Д., Рябчун В.П. Арт-педагогические технологии в педагогическом вузе: возможности и перспективы // Высшее образование в России. 2019. № 8. С. 36–45.
9. Ведюшкина Н.В., Кантор И.В., Тарасова Н.А. Развитие творческого потенциала педагога в системе профессиональной подготовки // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 1. С. 41–60.
10. Иванова Т.Ф. Арт-педагогические технологии в современной художественно-педагогической практике // Гуманитарное образование в вузе. 2020. № 6(184). С. 39–48.
11. Wang H., Phillips J.C. Fostering teacher creativity through design thinking. *Educational Technology Research and Development*. 2019; 67(6): 1601–1624.
12. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2011. 448 с.
13. Макшанов С.И. Опросник «Каков Ваш креативный потенциал?» // Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. С. 168–174.

References

1. Kashapov M.M. *Formation of professional creative thinking*. Yaroslavl: YarGU; 2013. 136 p. (In Russ.).
2. Barysheva T.A. Psychological structure of creativity (empirical research experience). *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2012; 145: 54–64. (In Russ.).
3. Bogoyavlenskaya D.B. *Psychology of creativity*. Moscow: Izdatel'skiy centr «Akademiya»; 2002. 320 p. (In Russ.).
4. Sazonova O.S. The creative potential of a teacher as an object of psychological research (based on the analysis of monographs and dissertations). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2017; 6: 186–192. (In Russ.).
5. *Creativity as a key competence of a teacher*. Monograph / pod red. M.M. Kashapova, T.G. Kiselevoy, T.V. Ogorodovoy. Yaroslavl: IPK "Indigo"; 2013. 392 p. (In Russ.).
6. Kariuki P.N., Bentzen T.N. Enhancing teacher creativity: A review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*. 2019; 33: 591.
7. Yarkova D.D., Muhina T.G., Malinin V.A., Sorokoumova S.N. Development of the creative potential of a teacher in the context of the federal innovation platform "Pedagogical leadership". *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020; V. 8, No. 2: 14. (In Russ.).
8. Prohorov I.D., Ryabchun V.P. Art-pedagogical technologies in pedagogical university: opportunities and prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; 8: 36–45. (In Russ.).
9. Vedjushkina N.V., Kantor I.V., Tarasova N.A. Development of the teacher's creative potential in the system of professional training. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. 2019; 1: 41–60. (In Russ.).

10. Ivanova T.F. Art-pedagogical technologies in modern art-pedagogical practice. *Gumanitarnoe obrazovanie v vuze*. 2020; 6(184): 39–48. (In Russ.).
11. Wang H., Phillips J.C. Fostering teacher creativity through design thinking. *Educational Technology Research and Development*. 2019; 67(6): 1601–1624.
12. Il'in E.P. *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. Saint Petersburg: Piter; 2011. 448 p. (In Russ.).
13. Makshanov S.I. Questionnaire “What is your creative potential?”. *Praktikum po psikhologii professional'noj dejatel'nosti i menedzhmenta*. Saint Petersburg: Izd-vo SPb. un-ta; 2001. 168–174. (In Russ.).

Информация об авторах

Елена Николаевна Азлецкая – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета.

Кристина Владимировна Клочкова – заведующий Детским садом комбинированного вида № 94, г. Краснодар.

Оксана Борисовна Проскурина – педагог-психолог Детского сада комбинированного вида № 94, г. Краснодар.

Information about the authors

Elena N. Azletskaia – Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Kuban State University, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Christine V. Klochkova – Combined Type Kindergarten No. 94, Krasnodar, Head of Kindergarten.

Oksana B. Proskurina – Combined Type Kindergarten No. 94, Krasnodar, psychologist.

Статья поступила в редакцию 04.08.2023; одобрена после рецензирования 18.08.2023; принята к публикации 21.08.2023.

The article was submitted 04.08.2023; approved after reviewing 18.08.2023; accepted for publication 21.08.2023.

КАК ОПУБЛИКОВАТЬ СТАТЬЮ

- 1** Подготовьте статью и сведения об авторах в соответствии с требованиями.
- 2** Отправьте подготовленные материалы в редакцию журнала на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru.
- 3** Поступившие материалы рассматриваются на предмет соответствия профилю журнала и требованиям к оформлению.
- 4** В трехдневный срок на Вашу электронную почту будет отправлено уведомление об отправке статьи на рецензирование либо предложение доработать её с перечнем технических замечаний, которые необходимо устранить.
- 5** После успешного прохождения рецензирования и принятия статьи к публикации Вы получите подтверждение на электронную почту.
- 6** После финальной подготовки статьи она публикуется в открытом доступе на сайте журнала <https://journal-iro23.ru/> и доступна для цитирования ещё до окончательного формирования номера.
- 7** После подготовки очередного номера журнала он размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru и индексируются в РИНЦ.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЕ

К публикации принимаются ранее неопубликованные оригинальные статьи по направлению «5.8. Педагогика», представляющие собой результаты научных исследований или осмысление практического опыта.

Оригинальность текста должна быть не ниже 70%.

Технические требования к файлу статьи

Объём файла: 10–15 страниц.

Текстовый редактор: Microsoft Word.

Параметры страницы: формат А4, поля 2 см со всех сторон, без переносов слов.

Шрифт: Times New Roman, 14 pt, для таблиц и рисунков допускается уменьшение размера до 12 pt. Выделение текста допускается только курсивом.

Абзац: выравнивание по ширине, межстрочный интервал – 1,5 без дополнительных интервалов до и после абзаца, абзацный отступ первой строки – 1,25 см.

Таблицы: в тексте статьи, нумерованный заголовок и чётко обозначенные графы, удобные и понятные для чтения. Пустые графы не допускаются. Номер и название таблицы размещаются перед таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» с выравниванием по правому краю, название размещается на следующей строке с выравниванием по центру. Ссылки на таблицы в тексте обязательны.

Рисунки (графики, диаграммы, схемы): помещаются в текст статьи, выполняются средствами MS Office без использования сканирования и должны быть контрастными и четкими. Номер и название рисунка размещаются под объектом с выравниванием по центру в следующей последовательности: номер в формате «Рисунок 1.» (курсивом), затем название.

Формулы: оформляются в редакторе формул Microsoft Equation.

Требования к структуре статьи

Название: полужирным шрифтом с выравниванием по центру, без дополнительных отступов.

Авторы: инициалы и фамилия, наименование организации, где работает или учится автор, город, страна, электронный адрес автора.

Аннотация: 100–250 слов.

Ключевые слова: 8–15 слов, разделенных запятыми.

Основной текст: в одну колонку на странице с выравниванием по ширине. Выделение текста допускается только курсивом.

Список литературы: содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.

Информация на английском языке (входит в общий объем статьи):

Название: грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствующая русскоязычному названию.

Авторы: инициалы и фамилия в транслитерации.

Аннотация (Abstract): грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствующая русскоязычной аннотации.

Ключевые слова: точный перевод.

Список литературы (References): название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Требования к оформлению списка литературы

Список литературы:

- содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских работ (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет;
 - библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования;
 - библиографическое описание оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018;
 - ссылки на источники в тексте обязательны;
 - ссылки в тексте статьи оформляются в виде номера в квадратных скобках (например, [7]).
- Если ссылка указывает на конкретный фрагмент источника, то приводится его порядковый номер и диапазон страниц, разделённые запятой (например, [8, с. 81], [10, с. 14–18]).

Список литературы на английском языке (References):

- приводится в той же последовательности, что и список на русском языке;
- название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации;
- название города издания приводится в транслитерации и не сокращается (исключения – Moscow и St. Petersburg);
- в конце описания источника, опубликованного на русском языке, приводится соответствующее указание (In Russ.).

Образцы оформления источников в списке литературы

Печатные ресурсы

Отдельное издание:

1. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. М.: РАО, 2010. 67 с.
Tsukerman G.A. *Reading Literacy Assessment*. Moscow: RAO; 2010. 67 p. (In Russ.).
2. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры. 2019. 304 с.
Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskii gosudarstvennyi institut kultury; 2019. 304 p. (In Russ.).
3. Образовательное законодательство России: новая веха развития / под ред. Н.В. Путило. М.: Юриспруденция, 2015. 470 с.
Educational legislation in Russia: a new milestone in development / pod red. N.V. Putilo, Moscow: Yurisprudentsiya; 2015. 470 p. (In Russ.).
4. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2021. 159 с.
Bermus A.G. *Theoretical pedagogy: ucheb. posobie*. Moscow: Yurait; 2021. 159 p. (In Russ.).

Статья из журнала:

1. Насипова Д.А. Выявление фасилитирующих и контрфасилитирующих обстоятельств профессионального самоопределения // Педагогика. 2019. № 1. С. 86–96.
Nasipova D.A. Identification of facilitating and counter-facilitating circumstances of professional self-determination. *Pedagogika*. 2019; 1: 86–96. (In Russ.).
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 1(27). С. 140–152.
Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E. Tasks and methods of corrective assistance to a child with autism // *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2019; 1(27): 140–152. (In Russ.).

Статья из сборника научных статей:

- Карпова В.С., Сулейманкадиева А.Э. Системная модель управления проектом в системе образования: понятие, структура и виды // Образование и педагогика: теория, методология, опыт: сб. науч. ст. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 34–40.
Karpova V.S., Suleimankadiyeva A.E. Systemic model of project management in the education system: concept, structure and types. In: *Obrazovanie i pedagogika: teoriya, metodologiya, opyt: sb. nauch. st.* Cheboksary: ID «Sreda», 2019; 34–40. (In Russ.).

Yakovlev A.A. Theoretical and methodological aspects of physical culture and sports activity. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury i sporta*. 2019; 2(13): 103–109. Available at: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>. (In Russ.).

Ссылка на сайт:

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 23.04.2021).

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

2. Собрание законодательства Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.szrf.ru> (дата обращения: 23.04.2021).

Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://www.szrf.ru> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

Документ с сайта:

1. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минпросвещения РФ от 2.09.2020 № 458 // Минпросвещения России: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Minprosveshcheniya RF, September 2, 2020 № 458. *Minprosveshcheniya Rossii*: сайт. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon, December 29, 2012 № 273–FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie «Garant»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Ссылка на страницу сайта:

Старшекласснику и абитуриенту // Справочно-информационное сетевое издание Учбеба.ру: сайт. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (дата обращения 03.05.2021).

Starsheklassniku i abiturientu. *Spravochno-informatsionnoe setevoe izdanie Ucheba.ru*: сайт. Available at: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Сведения об авторе (авторах)

Заполняется в отдельном файле на каждого автора (соавтора).

№		На русском языке	На английском языке
1	Фамилия		
2	Имя		
3	Отчество		
4	Учёная степень		
5	Учёное звание		
6	Почётные звания		
7	Организация, где работает или учится автор		
8	Подразделение организации		
9	Должность		
10	Адрес организации (страна, город)		
11	Контактный телефон (с кодом города)		
12	E-mail		