

Педагогическая **ПЕРСПЕКТИВА**

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

№ 2(14)
2024

ISSN 2782-2559

Педагогическая ПЕРСПЕКТИВА

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

Издается с 2021 года
Периодичность: 4 раза в год

Online media

Published since 2021
Publication frequency: 4 times a year

№ 2(14)

2024

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).

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

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

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

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

Мартишина 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 – Щербакoва С.Б.

Редактор-корректор – Жарченко Н.И.

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 – Zharchenko N.I.

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

Коросташова В.В., Аршба Т.В. Формирование цифровой грамотности у учащихся средней школы во внеурочной деятельности3	Korostashova V.V., Arshba T.V. Formation of digital literacy among secondary school students in extracurricular activities.....3
Анискин В.Н., Анискин С.В., Богословский В.И., Добудько Т.В. Дидактическая модель формирования эколого-цифровой культуры будущих педагогов в условиях холистичной информационно-образовательной среды12	Aniskin V.N., Aniskin S.V., Bogoslovskiy V.I., Dobudko T.V. Didactic model of formation of ecological-digital culture of future teachers in conditions of a holistic information and educational environment12
Данько Ю.В. Применение сквозных технологий при обучении английскому языку в среднем профессиональном образовании27	Danko Yu.V. Using end-to-end technologies in teaching English in secondary vocational education27
Азлецкая Е.Н., Швецова Е.Н., Дахина С.В. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования34	Azletskaya E.N., Shvetsova E.N., Dakhina S.V. Development of creative abilities in preschool children using non-traditional drawing techniques.....34
Яковлева Н.О. Педагогические условия научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя43	Yakovleva N.O. Pedagogical conditions for scientific and methodological support of regional innovative network infrastructure, ensuring the continuous growth of teacher professional skills.....43
Бухтияр Е.С., Гайдукова В.В. Региональные площадки как субъекты инновационной инфраструктуры: виды, значение, особенности функционирования54	Bukhtiyar E.S., Gaidukova V.V. Regional platforms as subjects of innovation infrastructure: types, significance, features of functioning54
Азлецкая Е.Н., Князева Н.В. Развитие конструктивной психологической защиты у психологов в сфере образования64	Azletskaya E.N., Knyazeva N.V. Development of constructive psychological defense among educational psychologists64
Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Верификация развития инновационной инфраструктуры региональной системы образования74	Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Verification of the development of innovative infrastructure of the regional education system.....74
Бегзадян Н.А., Лозовая Я.Ю. Формирование проектной компетентности педагога как субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры86	Begzadyan N.A., Lozovaya Y.Yu. Formation of project competence of a teacher as a subject of regional innovative network infrastructure86
Любек Д.А. Формирование этнокультурной компетентности в процессе проектной деятельности94	Lyubek D.A. Formation of ethnocultural competence in the process of project activity.....94



Научная статья

УДК 37.031

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_3)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Коросташова¹✉, Т.В. Аршба²✉

^{1, 2} Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

¹ nkorostashova@mail.ru✉

² tyatzuk@mail.ru✉

Аннотация. Цифровая грамотность играет важную роль в развитии у обучающихся способностей к самообразованию и социализации в современном информационном обществе, обеспечивающих их профессиональное и личностное становление. Однако опыт участия Республики Казахстан в международных исследованиях показал недостаточный уровень развития цифровой грамотности школьников.

Используемые сегодня школьные учебники информатики содержат основу, позволяющую методически грамотно и эффективно проводить пропедевтическую подготовку обучающихся к формированию у них базовой составляющей цифровой грамотности. Но при этом, наблюдается отсутствие организованной системы представления учебных материалов для развития цифровой грамотности. Восполнение этого пробела возможно путём интеграции учебной и внеучебной деятельности, сориентированной на решение данной задачи.

В статье представлены результаты экспериментальной работы по подготовке и реализации факультативного курса для школьников «Цифровая грамотность» в школе-лицее «Дарын» (г. Петропавловск, Республика Казахстан). Приведён тематический план курса, описаны показатели цифровой грамотности школьников (информационная грамотность; коммуникация и сотрудничество; создание цифрового контента; карьерные компетенции) и уровни её сформированности. На основе анализа полученных результатов сделан вывод об эффективности использования разработанного курса.

Ключевые слова: цифровая грамотность, формирование цифровой грамотности, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа

Для цитирования: Коросташова В.В., Аршба Т.В. Формирование цифровой грамотности у учащихся средней школы во внеурочной деятельности // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 3–11. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_3)

FORMATION OF DIGITAL LITERACY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

V.V. Korostashova¹✉, T.V. Arshba²✉

^{1, 2} Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

¹ nkorostashova@mail.ru✉

² tyatzuk@mail.ru✉

Abstract. Digital literacy plays an important role in developing students' abilities for self-education and socialization in the modern information society, ensuring their professional and personal development. The experience of the Republic of Kazakhstan's participation in international research has shown an insufficient level of development of digital literacy among schoolchildren.

School computer science textbooks used today contain a basis that allows them to methodically competently and effectively conduct propaedeutic preparation of students to develop the basic component of digital literacy. But at the same time, there is a lack of an organized system for presenting materials for the development of digital literacy in textbooks. Filling this gap is possible through the integration of educational and extracurricular activities, co-oriented towards solving this problem.

The article presents the results of experimental work on the preparation and implementation of an optional course for schoolchildren "Digital Literacy" at the "Daryn" school-lyceum (Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan). The thematic plan of the course is given, the indicators of digital literacy of schoolchildren (information literacy; communication and cooperation; digital content creation; career competencies) and the levels of its formation are described. Based on the analysis of the results obtained, a conclusion was made about the effectiveness of using the developed course.

Keywords: digital literacy, formation of digital literacy, extracurricular activities, secondary school

For citation: Korostashova V.V., Arshba T.V. Formation of digital literacy among secondary school students in extracurricular activities. *Pedagogical perspective*. 2024; 2(14): 3–11. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_3) (In Russ.).

Актуальность формирования цифровой грамотности определяется необходимостью использования цифровых технологий, ставших неотъемлемой частью всех сфер деятельности в современном обществе. Кроме того, владение цифровыми компетенциями открывает новые перспективы непрерывного профессионального и личностного развития. Особенно важным этот аспект является для школьного образования, во многом определяющего успешность ребёнка в будущем.

Вслед за Б. Стюартом мы трактуем цифровую грамотность как возможность задействовать потенциал цифровых технологий в их способности генерировать, микшировать и делиться новой информацией, а также просто доставлять существующую информацию. К её важным компонентам, согласно П. Гилстеру, относятся: 1) критическая позиция по отношению к информационным источникам, знание того, как они работают; 2) компетенции, связанные с поиском информации, знание различных аппаратных возможностей и приложений по работе с софтом; 3) навык общения и продуцирования интересной пользователям информации и др.

В течение нескольких лет Республика Казахстан участвует в международных исследованиях в области образования. В частности, исследование ICILS показало, что более 54% учащихся 14

лет находятся на низком уровне цифровой грамотности, а в соответствии с исследованием PIAAC только 5% граждан в возрасте от 6 до 34 лет имеют хороший уровень цифровых навыков.

Следовательно, традиционная модель образовательной деятельности, формирует лишь приемлемый уровень знаний и навыков, не обеспечивая требуемый уровень цифровой грамотности, создавая риски для достижения целей государственной образовательной политики. В связи с этим в последнее время возрос интерес к различным аспектам данной проблемы. В частности, исследуются общие подходы к определению понятия «цифровая грамотность» [1; 2; 3 и др.], различные аспекты её формирования [4; 5; 6; 7 и др.], возможности в этом контексте курса информатики в средней школе [8; 9; 10 и др.] и т.д.

Как отмечают исследователи используемые сегодня школьные учебники информатики содержат основу, позволяющую методически грамотно и эффективно проводить пропедевтическую подготовку обучающихся к формированию у них базовой составляющей цифровой грамотности. Но при этом, наблюдается отсутствие организованной системы представления в них материалов для развития цифровой грамотности. Различные разделы учебников информатики разных авторов за-

трагивают некоторые грани цифровой грамотности, не обеспечивая при этом её полноценное формирование. Это приводит к выводам о необходимости дополнения базового школьного курса информатики упражнениями, направленными на развитие цифровой грамотности (поиск, обработка, способы хранения информации, безопасность и защита информационных потоков, работа с документами электронного формата, анализ и оценка уровня надёжности и точности информации).

Отметим также, что для решения проблемы формирования цифровой грамотности обучающихся, помимо содержательных и методических аспектов необходимо учитывать и социально-демографические факторы. К основным из них относятся: образование, доход и семейное положение родителей; доступность устройств, использующих цифровые технологии в семье и образовательных организациях; уровень цифровой культуры в близком окружении ребёнка и др.

Сегодня наблюдается феномен трансформации общего социально-экономического неравенства в цифровое неравенство: отдельные социальные группы осознают значимость накопления «цифрового капитала», открывающего новые социально-экономические возможности и целенаправленно занимаются этим [11]. Владение цифровыми технологиями и наличие подключения к сети Интернет открывает доступ к образовательным онлайн-программам, оперативной помощи, в том числе в сфере медицины и банкинга, новым сетевым профессиям на основе фриланса, различного рода коммуникациям, становясь неотделимым жизненным элементом современного цифрового поколения и важным фактором его социализации.

Учёт вышесказанного позволяет предположить, что с точки зрения организации образовательного процесса интеграция урочной и внеурочной де-

ятельности в целях развития цифровой грамотности школьников способна преодолеть ряд возникающих на этом пути трудностей.

Представим результаты проведённого исследования эффективности формирования цифровой грамотности школьников средствами программы внеурочной деятельности «Цифровая грамотность», разработанной нами на основе идеологии проектной деятельности. В эксперименте приняли участие 25 учащихся 7-х классов школы-лицея «Дарын» (г. Петропавловска, Республика Казахстан).

На основе анализа представленных в научной литературе теоретических положений [12; 13; 14 и др.] мы определили четыре показателя сформированности уровня цифровой грамотности школьников: информационная грамотность; коммуникация и сотрудничество; создание цифрового контента; карьерные компетенции. По результатам диагностики по каждому показателю испытуемому сопоставлялся один из трёх уровней: базовый, средний, продвинутый. Представим их краткую характеристику.

1. Информационная грамотность.

Базовый уровень – признание информационной потребности, точная формулировка проблемы и поиск информации в интернете по поисковому запросу; осведомлённость о функционале цифровых технологий для информационного поиска; принятие решений на основе анализа информации, при этом не всегда из проверенного и надёжного источника; использование цифрового контента для создания новой востребованной информации.

Средний – умение найти близкую по смыслу информационного запроса информацию в интернете; умение извлекать цифровые данные, отличать полезную, верную информацию от вредной, опасной, ложной; принятие решений на основе одного, но уже проверенного, надёжного источника информации;

использование цифровых инструментов и сервисов для выявления, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов.

Продвинутый – умение сформулировать информационную потребность, быстро и эффективно найти необходимую информацию в интернете; умение сравнивать и объединять различные типы информации, идентифицировать, находить, извлекать, хранить, передавать, систематизировать и анализировать цифровую информацию, оценивая её актуальность и цель, объективность и полезность; формулировка выводов и принятие решений на основе использования информации из нескольких источников, критический анализ надёжности и достоверности источника информации.

2. Коммуникация и сотрудничество.

Базовый уровень – понимание роли и потенциала цифровых технологий в организации коммуникации и совместной работе; положительного и отрицательного вклада онлайн-общения (быстрый доступ к нужной информации друг о друге, обмен идеями, стирание границ, снижение конфиденциальности и др.); осознание цели использования интернет-коммуникации (потребность в общении, самопрезентации); понимание пользы цифровых инноваций для развития себя и общества; использование средств интернет-коммуникации (электронная почта, блог, форум, чат, социальные сети, мессенджеры и т.п.) для общения и создания совместного контента; осознание наличия особой этики и норм общения в цифровой среде; соблюдение культуры общения в социальной сети (тактичность, доброжелательность, уважение, внимание к собеседнику, ответственность в высказываниях и поступках, соблюдение норм русского языка, и др.)

Средний – понимание и учёт отличий цифровых коммуникаций от живого общения; знание, принятие и соблюдение прав, обязанностей, правил

и этических норм поведения цифрового общества; осознание личной ответственности как гражданина цифрового общества; понимание обязанностей и прав каждого участника цифрового взаимодействия; ответственность в обеспечении своей цифровой безопасности в результате интернет-коммуникации; продуктивное общение и сотрудничество в цифровой среде;

Продвинутый – осознанная интернет-коммуникация; понимание особенностей интернет-коммуникации (общение по электронной почте, на форуме, в чате, в социальных сетях), ответственность за конфиденциальность личной информации; умение осуществлять выбор программных средств для осуществления интернет-коммуникации, выбор оптимальных способов совместного использования цифровых технологий для удовлетворения личных и общественных интересов, достижения полезных и продуктивных результатов онлайн-общения, совместной деятельности в составе сетевой группы; участие и продуктивная коммуникация в сетевых сообществах; использования сервисов социальных сетей для общения (микроблог, обмен сообщениями, новости, заметки, сообщества, wiki-страницы, видео-звонки, кнопка «мне нравится»), использования мультимедиа (фотографии, аудио, видео, документы), граффити, «подарков», предпросмотра документов для дистанционного образования.

3. Создание цифрового контента.

Базовый уровень – понимание многообразия источников цифрового контента, его особенностей; знание средств его создания, распространения и использования в разных форматах; производство не всегда уникального цифрового контента; понимание сущности типов пользовательского контента (авторский, производный); критическое отношение к пиратскому медийному контенту и программному обеспечению.

Средний – умение проверять полноту и достоверность информации из

разных источников, критическое отношение к информационным сообщениям, умение создавать цифровой контент в разных форматах, повышать его уникальность путём интеграции и переработки предыдущих знаний и содержания; демонстрация различных способов распространения цифрового контента (блог, сайт, социальная сеть и др.); понимание принципов легитимного доступа к цифровым образовательным ресурсам (подписка на ресурсы, использования открытых лицензий); соблюдение этических и правовых норм при размещении цифрового контента в сети, модерировании собственного пользовательского контента (блоги, видеоролики, изображения, музыка).

Продвинутый – создание и редактирование нового качественного цифрового контента в различных форматах (текст, графика, таблица, мультимедиа) с использованием доступных цифровых инструментов и программного обеспечения; создание цифрового контента для творческого самовыражения, подготовка медиа-продукции, программирование; работа с авторскими правами в сети; создание собственных программ на языках программирования; участие в специальных средах программирования; соблюдение норм авторского права на интеллектуальную собственность (текст, аудио, видео, изображения, графические материалы).

4. Карьерные компетенции.

Базовый – понимание и периодическое использование онлайн-сервисов для решения отдельных образовательных задач (создание контента, проверка знаний, отработка навыков на виртуальных тренажёрах, поиск нужной информации, использование функционала цифровых платформ, онлайн-взаимодействие с педагогом, создание и ведение своего электронного портфолио, работа с электронным дневником), разработка развлекательного цифрового контента (обработка изображений, фото, аудио и видео, создание мульти-

пликационных фильмов, анимированных образов, интерактивных сред, сайтов и др.).

Средний – выявление и использование наиболее подходящих и удобных цифровых инструментов и онлайн-сервисов для потребления обучающего контента в конкретной области знаний (математика, информатика, русский язык, литература, история и др.), потребления электронных услуг и приобретения товаров, использование облачных хранилищ информационных ресурсов; целенаправленное применение цифровых технологий для формирования навыков soft- и hard-skills (например, компьютерных игр типа «альтернативная реальность» для развития навыков социального взаимодействия и коммуникации, массовых многопользовательских игр для развития навыков командной работы, глобальных стратегий для развития навыков управления); осознанная мотивация к овладению сквозными цифровыми технологиями (большие данные, машинное обучение, Интернет вещей и др.); владение сервисами управления проектной деятельностью, сбора цифрового следа и его анализа.

Продвинутый – сочетание технических и организационных возможностей цифровых технологий с личным творчеством, талантом и стилем деятельности; уверенное использование мобильных приложений, компьютерных программ, онлайн-сервисов для выполнения конкретных задач, позволяющих повысить уровень их решения (производство мультимедийного контента, реклама, творческая и интеллектуальная коллаборация); нетрадиционное использование уже известных технологий; автоматизация выполнения операций; проектирование персональной цифровой образовательной среды; регулярное расширение знаний в сфере цифровых технологий; владение технологиями VR и AR, понимание принципов машинного обучения, больших

данных и др.; использование сервисов, реализуемых на основе инфраструктуры Интернета-вещей, искусственного интеллекта.

Для определения уровня цифровой грамотности по вышеперечисленным показателям на констатирующем этапе эксперимента учащимся 7-х классов было предложено выполнение проекта на тему «Главные события прошедшего года». Оценивание включало: 1) тест – 16 вопросов, длительность выполнения – 20 минут; 2) практические задания – 10 штук, длительность выполнения – 60 минут. За правильный ответ на вопрос теста учащийся получал 1 балл, за каждое задание – от 1 до 4 баллов. В зависимости от количества набранных баллов определялся уровень цифровой грамотности: базовый (16–23 балла), средний (24–45 баллов) или продвинутый (46–54 балла).

Как показали результаты диагностики на констатирующем этапе, 80% учащихся находится на базовом, 20% на среднем и 0% на продвинутом уровне сформированной цифровой грамотности. При этом 40% испытуемых не справились более чем с половиной тестовых заданий, и никто не набрал даже половины возможных баллов за выполнение практических заданий. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточности возможностей стандартного курса информатики для формирования цифровой грамотности школьников.

Для решения данной проблемы нами была разработана программа внеурочной деятельности «Цифровая грамотность», которая адресована учащимся 5–9 классов и учитывает требования, выдвигаемые государственным образовательным стандартом основного общего образования к предметным, метапредметным и личностным результатам.

Программа относится к общеинтеллектуальному направлению внеурочной деятельности, направлена на развитие навыков и компетенций, необходимых для работы в быстро развивающемся

цифровом мире, и реализуется 1 год (34 часа, одно занятие в неделю). Программа реализуется в формате факультатива и предполагает итоговый контроль в форме защиты проектов. Её тематическое планирование представлено в таблице.

Таблица
Тематическое планирование программы внеурочной
деятельности «Цифровая грамотность»

Содержание	Кол-во часов
<i>Вводное занятие</i>	
Первичный инструктаж по технике безопасности	1
<i>Основы работы с компьютером</i>	
Устройство компьютера. Включение и выключение компьютера.	1
Запуск программ. Работа с окнами. Операционная система Windows	1
<i>Файлы и папки</i>	
Организация информации.	1
Копирование, перемещение и удаление файлов и папок.	1
Форматы файлов. Сортировка файлов. Поиск папок и файлов	1
<i>Работа с офисными приложениями</i>	
Текстовые редакторы. Работа с документом. Редактирование и форматирование текста. Добавление таблиц и графики. Вывод на печать.	3
Работа с электронными таблицами. Использование формул и встроенных функций.	2
Основы работы с презентацией.	2
Компьютерная графика. Виды компьютерной графики.	2
<i>Основные меры предосторожности при работе в сети Интернет</i>	
Компьютерная безопасность. Основы информационной безопасности.	1
Защита персональных данных.	1
Спам и кибермошенничество. Защита от спама.	1
Угрозы безопасности в сетях Wi-Fi	1
Компьютерные вирусы. Антивирусная защита. Антивирусные программы.	2
<i>Сетевой этикет</i>	
Безопасная работа в сети в процессе сетевой коммуникации (чаты, форумы, конференции, скайп, социальные сети и пр.). Сетевой этикет. Кибербуллинг.	2
Этические нормы при размещении цифрового контента. Публикация информации в социальных сетях.	2
<i>Жизнь в цифровом обществе</i>	
Использование возможностей Интернета в различных сферах жизни (образование/учёба, работа, здоровье, путешествия, досуг и т.д.). Регистрация на сайтах, «личный кабинет пользователя».	3
Электронная почта, как основа личного цифрового пространства.	1
Инструменты для организации сетевого взаимодействия в цифровом пространстве.	1
Выполнение индивидуальных и групповых проектов. Защита проектов.	4

Для проверки эффективности предложенного факультатива для формирования цифровой грамотности по итогам его изучения обучающиеся прошли оценивание по методике, использованной на констатирующем этапе эксперимента.

Как показали полученные данные на контрольном этапе наблюдается значительный рост уровня сформированности цифровой грамотности учащихся: количество учащихся на базовом уровне сократилось с 80% до 0%, на среднем – с 20% до 16%, а на продвинутом уровне выросло с 0% до 84%. При этом 16% учащихся получили максимальное количество баллов, и ещё 44% – набрали 90–99% баллов из максимально возможных. Более детальный анализ по каждому ученику показал, что результаты тестирования выросли в среднем на 25%, а результаты практического задания – на 50%.

Использование Т-критерия Вилкоксона подтвердило на уровне значимости 0,01 существенность различий между распределением участников эксперимента по уровням сформированности

цифровой грамотности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Это позволяет констатировать, что процесс формирования цифровой грамотности школьников более эффективен, если разработать и внедрить для учащихся факультативный курс «Цифровая грамотность».

Подводя итог, отметим, что цифровая грамотность в современном мире представляет собой одну из базовых составляющих функциональной грамотности, обеспечивающую действенное применение цифровых технологий на практике, постоянное саморазвитие, а также конкурентоспособность современного человека. В эпоху «информационного шума», она открывает для учащихся верные направления в поиске и оценивании нужной информации, а также в распознавании подтасовок в непрерывных потоках информации. Интеграция возможностей урочной и внеурочной деятельности позволяет более эффективно решать проблему формирования цифровой грамотности школьников, придавая этому процессу целостный характер.

Список литературы

1. Ельцова О.В., Емельянова М.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 1(106). С. 155–161.
2. Князькова В.С. Теоретико-методологический подход к дефиниции понятия «цифровая грамотность» // Новая экономика. 2019. № 2(74). С. 92–97.
3. Хадисов М.Р. Цифровая грамотность и цифровые навыки как феномен в педагогической деятельности // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 3. С. 264–266.
4. Алексеева Н.С. Формирование цифровой грамотности школьников на уровне основного общего образования: модели, проблемы, решения // Оригинальные исследования. 2023. № S1. С. 40–45.
5. Дмитрова А.В. Теоретические аспекты формирования цифровой грамотности: особенности представления в педагогических исследованиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 1(30). С. 111–114. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0027>
6. Зинева М.И., Мамаева Н.А., Смолина Л.В. К вопросу о развитии цифровой грамотности // Научный альманах. 2020. № 11-1(73). С. 98–102.
7. Умархаджиева С.Р., Вазкаева С.А. Формирование цифровой грамотности учащихся // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 104-2. С. 146–148. <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2023-104>
8. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Моделирование этапов формирования цифровой грамотности школьников при изучении школьного курса информатики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 3(36). С. 40–46. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0008>

9. Босова Л.Л. Цифровые навыки современного школьника и возможности их формирования в школьном курсе информатики // Информатика в школе. 2020. № 1(7). С. 5–9.
10. Проценко С.И. Организация самостоятельной работы по информатике обучающихся основной школы с использованием онлайн-сервисов // Педагогическая перспектива. 2022. № 1. С. 50–56. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_50](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_50)
11. Епифанова Н.С., Полозков М.Г. Цифровая грамотность как необходимое условие трансформации современной системы образования в России // Государственная служба. 2020. Т. 22, № 5(127). С. 62–66.
12. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Характеристика и уровневая оценка цифровой грамотности школьников // Перспективы науки и образования. 2021. № 2(50). С. 256–277. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.18>
13. Коренченко А.М. Понятие цифровой грамотности и её компоненты // Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Псков, 23–24 ноября 2021 года. Псков: Псковский государственный университет, 2021. С. 66–70.
14. Филькина А.В., Камнева О.С. Профили цифровой грамотности школьников // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 71. С. 204–214. <https://doi.org/10.17223/1998863X/71/19>

References

1. Eltsova O.V., Emelyanova M.V. On the issue of the concept of digital literacy. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.YA. Yakovleva*. 2020; 1(106): 155–161. (In Russ.).
2. Knyazkova V.S. Theoretical and methodological approach to the definition of “digital literacy”. *Novaya ekonomika*. 2019; 2(74): 92–97. (In Russ.).
3. Khadisov M.R. Digital literacy and digital skills as a phenomenon in teaching. *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry*. 2022; 3: 264–266. (In Russ.).
4. Alekseeva N.S. Formation of digital literacy of schoolchildren at the level of basic general education: models, problems, solutions. *Original'nyye issledovaniya*. 2023; S1: 40–45. (In Russ.).
5. Dmitrova A.V. Theoretical aspects of the formation of digital literacy: features of representation in pedagogical research. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2020; V. 9, No. 1(30): 111–114. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0027> (In Russ.).
6. Zineva M.I., Mamaeva N.A., Smolina L.V. On the issue of the development of digital literacy. *Nauchnyy al'manakh*. 2020; 11-1(73): 98–102. (In Russ.).
7. Umarchadzhieva S.R., Vazkaeva S.A. Formation of digital literacy of students. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023; 104-2: 146–148. <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2023-104> (In Russ.).
8. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Modeling the stages of formation of digital literacy of schoolchildren when studying a school course in computer science. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2021; V. 10, No. 3(36): 40–46. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0008> (In Russ.).
9. Bosova L.L. Digital skills of a modern schoolchild and the possibilities of their formation in a school computer science course. *Informatika v shkole*. 2020; 1(7): 5–9. (In Russ.).
10. Protsenko S.I. Organization of independent work in computer science for primary school students using online services. *Pedagogical perspective*. 2022; 1: 50–56. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1\(5\)_50](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_1(5)_50) (In Russ.).
11. Epifanova N.S., Polozkov M.G. Digital literacy as a necessary condition for the transformation of the modern education system in Russia. *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2020; V. 22, No. 5(127): 62–66. (In Russ.).
12. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. Characteristics and level assessment of digital literacy of schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2021; 2(50): 256–277. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.18> (In Russ.).
13. Korenchenko A.M. The concept of digital literacy and its components. In: *Aktual'nyye problemy i napravleniya tsifrovoy transformatsii obrazovaniya*: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Pskov, November 23–24, 2021. Pskov: Pskovskiy gosudarstvennyy universitet, 2021. pp. 66–70. (In Russ.).
14. Filkina A.V., Kamneva O.S. Profiles of digital literacy of schoolchildren. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*. 2023; 71: 204–214. <https://doi.org/10.17223/1998863X/71/19> (In Russ.).

Информация об авторе

Валентина Владимировна Коросташова – магистрант кафедры информатики и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета

Татьяна Владимировна Аршба – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета

Information about the authors

Valentina Vladimirovna Korostashova – Omsk State Pedagogical University, the Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics, master's student

Tatyana Vladimirovna Arshba – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Informatics and Methods of Teaching Informatics

Статья поступила в редакцию 22.02.2024; одобрена после рецензирования 19.03.2024; принята к публикации 20.03.2024.

The article was submitted 22.02.2024; approved after reviewing 19.03.2024; accepted for publication 20.03.2024



ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В.Н. Аниськин¹✉, С.В. Аниськин², В.И. Богословский³, Т.В. Добудько¹

¹ Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия

² СОШ № 1 «Образовательный центр», посёлок Смышляевка, Волжский район, Самарская область, Россия

³ Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Автор, ответственный за переписку: В.Н. Аниськин, vnaniskin@gmail.com

Аннотация. На основе опыта исследования проблем формирования и развития экологической культуры студентов педагогического бакалавриата, а также содержательно-адаптирующей интеграции и авторской интерпретации особенностей и подходов к организации изучения экологии, экологического воспитания и просвещения обучающихся в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации системы образования, предлагается дидактическая модель формирования эколого-цифровой культуры будущих учителей. Педагогическое проектирование и конструирование данной модели выполнены с использованием потенциала информационно-образовательного холизма для интеграции и синергетического объединения эколого-цифровых знаний, умений, навыков и компетенций у студентов-педагогов, в результате которого достигается эффект эмерджентности – генерирования нового системного личностного качества. Определяются дидактические возможности смешанного концентрированного обучения экологии и компьютерным наукам на основе метода учебного погружения с использованием современных цифровых систем и технологий на основе современных и перспективных SMART-средств и устройств, выполняющих одновременно функции средств обучения и объектов изучения.

Ключевые слова: информационно-образовательный холизм, холистичная образовательная среда, эколого-цифровая культура, технология концентрированного обучения, формирование эколого-цифровой культуры

Для цитирования: Аниськин В.Н., Аниськин С.В., Богословский В.И., Добудько Т.В. Дидактическая модель формирования эколого-цифровой культуры будущих педагогов в условиях холистичной информационно-образовательной среды // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 12–25. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_12)

DIDACTIC MODEL OF FORMATION OF ECOLOGICAL- DIGITAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF A HOLISTIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

V.N. Aniskin¹✉, S.V. Aniskin², V.I. Bogoslovskiy³, T.V. Dobudko¹

¹ Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

² Secondary school № 1 «Education Center», Smyshlyaevka village, Volzhsky district, Samara region, Russia

³ Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia

Corresponding author: V.N. Aniskin, vnaniskin@gmail.com

Abstract. Based on the experience of researching the problems of the formation and development of ecological culture of undergraduate pedagogical students, as well as content-adaptive integration and the authors' interpretation of the features and approaches to organizing the study of ecology, environmental education and enlightenment of students in the process of preparing them for professional activities in the conditions of digital transformation of the education system, a didactic model for the formation of environmental-digital culture of future teachers is proposed. Pedagogical design and construction of this model were carried out using the potential of information and educational holism for the integration and synergistic combination of environmental-digital knowledge, abilities, skills and competencies of student teachers, as a result of which the effect of emergence is achieved – the generation of a new systemic personal quality. The didactic possibilities of mixed concentrated training in ecology and computer science are determined based on the method of educational immersion using modern digital systems and technologies based on modern and promising SMART tools and devices that simultaneously perform the functions of teaching aids and objects of study.

Keywords: information and educational holism, holistic educational environment, ecological-digital culture, technology of concentrated learning, formation of ecological-digital culture

For citation: Aniskin V.N., Aniskin S.V., Bogoslovskiy V.I., Dobudko T.V. Didactic model of formation of ecological-digital culture of future teachers in conditions of a holistic information and educational environment. *Pedagogical perspective*. 2024; 2(14): 12–25. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_12) (In Russ.).

Цифровизация всех сфер и отраслей экономики, происходящая в настоящее время, вместе с явными преимуществами и очевидной пользой для нашего социума заметно обостряет существующие экологические проблемы и генерирует новые риски в обеспечении и сохранении условий, необходимых для жизнедеятельности человеческой цивилизации. Нынешнее информационное общество вплотную приблизилось к цифровому этапу своего развития и уже совсем недалёким становится начало его кибернетической трансформации. Подобные глобальные изменения определяют для учёных-педагогов и психологов, преподавателей вузов и учителей общеобразовательных школ, экологов-производственников и др. категорий специалистов приоритетную необходимость решения задач цифровой трансформации экологического образования, просвещения и воспитания личности. При этом, общей целью этих видов образовательно-воспитательной деятельности должно быть формирование экологической и цифровой грамотности, компетентности и культуры у обучающихся. Можно с уверенностью

заявить, что именно эти личностные качества смогут оптимизировать процессы тех паритетных и обоюдовыгодных взаимоотношений в системах «человек – человек», «человек – общество», «человек – природа», «общество – природа», при которых их элементы не подвергаются риску гибели, уничтожения или нарушения условий жизнедеятельности и обретают возможность для дальнейшего полноценного, комфортного и гармоничного сосуществования.

Системообразующая и демпфирующая роль процессов формирования и развития экологической культуры у молодого поколения, школьников и студентов для устранения антропогенных угроз социуму очевидна и отмечена во многих публикациях [1; 2; 3; 4 и др.], в том числе и в работах авторов [5], но особенности эколого-цифровой идеологии [6; 7] и формирования эколого-цифровой культуры [8; 9] в современных исследованиях рассматриваются не так часто, хотя необходимость такого комплексирования давно назрела из-за обострения информационно-технологических и общекультурных рисков. По мнению Б.Н. Паньшина, в наборе

основных рисков цифровой трансформации учёными достаточно подробно анализируются проблемы информационной и кибернетической безопасности, а информационные, организационные и социокультурные риски и угрозы остаются без должного внимания [10]. Им же подчёркивается необходимость соблюдения первоочередности подготовки кадров, которая должна опережать внедрение перспективных цифровых технологий и отмечается приоритет «формирования и развития на предприятии (в образовательной организации – авторы) новой цифровой культуры, которую следует рассматривать как ключевой фактор снижения рисков и повышения эффективности цифровой трансформации» [10, с. 27].

С позиции темы нашего исследования, это мнение коррелирует с представлениями Е.Н. Дзятковской об основных задачах современного экологического образования [1], решение которых может обеспечить не только безопасность человека в повседневной жизнедеятельности и ситуациях антропогенного характера, но и формирование учебной и эколого-правовой культуры личности обучающегося, освоение им здоровьесберегающих технологий и компетенций для сохранения и улучшения психосоматического здоровья в цифровой информационной среде, одноимённом пространстве и инфоноосфере в целом. Подобное представление подчёркивает важность подготовки будущих бакалавров педагогического образования, независимо от их профилей, к профессиональной деятельности в условиях цифрового социума, обязательным компонентом которой должно стать не только формирование экологических знаний и компетенции у обучающихся по бережному отношению к природе и окружающему миру, но и решение задач «в области экологии человека по формированию здорового и безопасного образа жизни, адаптивного новому информационному (цифровому – авторы) обществу» [1, с. 110].

Мы считаем, что эколого-цифровая культура личности, наряду с общей культурой социума, могут стать в цифровом информационном обществе своего рода панацеей не только для снижения угрозы рисков цифровой трансформации, уже ставших нормой жизнедеятельности человека, но и для его правовой и социальной безопасности, обеспечения свободы мыслей и поступков, сохранения тех традиционных ценностей и устоев человеческой цивилизации, к которым относится гуманизм, любовь к Родине, природе, другим ценностям, которые позволяют человеку жить и работать на нашей планете.

Как отметил Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл на Всемирном фестивале молодёжи в Сочи 2 марта 2024 года, именно традиционные ценности, тесно взаимосвязанные в информационном цифровом обществе с информационно-коммуникационными технологиями, являются инструкцией, содержащей правила сохранения жизнеспособности человека не только в высокотехнологичной среде обитания с её постоянными информационно-кибернетическими рисками, но и во всей современной цивилизации, постепенно теряющей гуманизм. Знания об этих ценностях должны быть основой сознания и жизненной практики человека и именно о них должны говорить люди (в первую очередь, – учителя, педагоги, воспитатели), передавая другим (ученикам, подросткам, студентам) свой опыт и знания как обязательные для исполнения (в идеальном случае на уровне саморефлексии) правила и инструкции к действиям для сохранения рода человеческого.

Приведённые мнения стали для нас отправной точкой при проектировании и конструировании дидактической модели формирования эколого-цифровой культуры будущих педагогов в условиях холистичной информационно-образовательной среды [11]. Последующее определение структурных элементов

этой модели проводились на основе системно-целостного подхода И.В. Блауберга [12] и принципа информационно-образовательного холизма [5; 13; 14], адаптированного к условиям эколого-цифрового обучения и воспитания, с учётом результатов работ учёных, опубликованных в последнее время.

Методологически важными для создания дидактической модели формирования эколого-цифровой культуры будущих учителей стали теоретические представления О.А. Федосовой и Е.Н. Соколиной [15], О.В. Ефимовой и Ю.В. Комаровой [9] о содержательных особенностях цифровой культуры, её роли и месте в современном социуме, в общей культуре человека и среди других видов культуры; а также данные социально-философского анализа этого феномена, полученные Е.Е. Елькиной [16]. Были учтены результаты степени влияния цифровых технологий на формирование профессиональной культуры молодёжи, отражённые в исследовании Е.В. Бродовской, А.Ю. Домбровской, Р.В. Пырма, А.В. Синякова, А.А. Азарова [17]; основные нормативно-правовые акты и доктрины эколого-цифровой идеологии [6], сведения о потенциале эколого-социальных сетей и информационных экосистем [7]. Особое внимание было уделено результатам работ по созданию педагогической [2; 18], теоретической [3; 19] и структурно-содержательной [4] моделей формирования и развития исследуемых личностных качеств у будущих учителей и педагогов-практиков.

Синергетическое объединение представленных в этих работах моделей экологической и цифровой культуры субъектов образовательного процесса в единую дидактическую модель формирования и развития эколого-цифровой культуры будущих учителей с целью интеграции их экологических и компьютерных знаний, умений, навыков и компетенций выполнялось с использованием потенциала предметно-ори-

ентированного информационно-образовательного холизма, облегчающего достижение эффекта эмерджентности как проявления нового интегрированного качества личности.

Принцип информационно-образовательного холизма Σ ieh (information and education holizm) в рамках исследуемой проблемы можно интерпретировать как интеграцию различных по своим дидактическим, психолого-педагогическим, методическим, предметным, исследовательским, просветительским и др. свойствам и функциям средств, приёмов, способов, методов и технологий эколого-цифрового обучения, воспитания и просвещения для реализации эффектов синергии и эмерджентности при решении задач образовательного процесса в условиях единой информационно-образовательной среды за счёт объединения всех компонентов потенциала инфраструктуры образовательной организации и её партнёров в единую систему.

Структурно-функциональная модель эколого-ориентированного информационно-образовательного холизма (Σ ieh) показана на рисунке 1 (с. 16).

Комплексный дидактический потенциал такой образовательно-воспитательной системы наиболее оптимален и приемлем для решения задач формирования и развития эколого-цифровой компетентности и культуры личности будущих учителей на основе сформированной на предыдущих уровнях образования начальной грамотности в этих предметных областях. Основанием для такого мнения служит тот факт, что основные экологические проблемы системно-целостны по своему характеру и для их решения необходимы соответствующие системно-интегрированные подходы, предполагающие конструктивно-результативные действия всех представителей нынешнего информационного общества, стоящего на пороге цифрового этапа своего развития,

а также сочетание компонентов формирования и развития природной и социальной целостности эколого-циф-

рового мировоззрения субъектов образования, являющегося одной из основ их дуальной культуры.



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель эколого-ориентированного информационно-образовательного холизма (Σieh)

Можно с уверенностью предположить, что в таких условиях наиболее подходящим и универсальным механизмом, способным обеспечить целостность данных подходов и действий является именно холизм как философская концепция, определяющая приоритет целостности и преимущество качества целого над суммой качеств его частей. Поэтому есть все основания для утверждения об оптимальности применения информационно-образовательного холизма для формирования эколого-цифровой культуры обучающихся, который генерирует эмерджентное превосходство нового интегрированного личностного качества при организации эколого-цифрового образования в условиях холистической образовательной среды и обеспечивает формирование одноименной культуры у субъектов образования (будущих учителей). Подтверждением такого утверждения могут служить результаты анализа категории целостности, проведенного И.В. Блаубергом для определения сте-

пени корреляции понятий: «целое» и «часть», «целостность» и «системность», на основе которых был сделан вывод о том, что: «целостность есть представление о полноте охвата явлений и, вместе с тем, об интеграции структурных уровней, иерархической организации процессов, явлений и т.п., существующее в каждый момент в философском и научном познании» [12, с. 159].

Обеспечивающая целостность эколого-цифровой подготовки студентов педвуза по профильным основным образовательным программам и их адаптированным к задачам одноименного обучения вариантам холистическая информационно-образовательная среда, скомпонованная на основе принципа информационно-образовательного холизма, определяется нами как системно-интегративная ресурсная совокупность аппаратных и программных аналоговых («бумажных») и цифровых («безбумажных»), сетевых и автономных, реальных и виртуальных, робототехнических и искус-

ственно-интеллектуальных офлайн- и онлайн-форм, средств, методов и технологий, баз знаний и баз данных, а также научно-исследовательского, экспериментально-производственного, культурно-просветительского и иного инфраструктурного потенциала образовательной организации и её партнёров, используемого для подготовки будущих учителей. Скомпонованные подобным образом образовательные среды, включающие в себя созданные в рамках программы «Учитель будущего поколения России» технопарки универсальных педагогических компетенций и кванториумы, функционируют в настоящее время практически во всех российских педвузах.

Эти инновационные подразделения педагогических институтов и университетов играют роль системообразующих элементов на этапе цифровой трансформации образования, занимая одно из ведущих мест в оптимизации процессов формирования эколого-цифровой культуры обучающихся на основе грамотности и компетентности. Они существенно облегчают студентам овладение межпредметными знаниями и обеспечивают профессиональное развитие будущих учителей в условиях холистичной совокупности модулей и квантов таких образовательных площадок. Очевидно, что холистичный дидактический потенциал этих инновационных площадок может весьма эффективно способствовать формированию мировоззренческой позиции обоюдодовыгодного сотворчества человека с природой, которое наиболее оптимально для формирования и развития природной и социальной целостности мировоззрения и сознания человека, живущего в цифровом социуме, и, соответственно, формирования необходимого уровня эколого-цифровой культуры, адекватного этому социуму. Именно такое мировоззрение сотворчества, главным критерием которого является одновременная ценность и природы, и инфор-

мации, будет определять оптимальный набор традиционных (аналоговых) и современных компьютерных (цифровых) средств, методов и образовательных технологий для правильной ориентации деятельности человека при освоении природы в цифровом обществе. Оно же будет обеспечивать выбор или сохранение эколого-гуманистического отношения к природным ценностям как требуемый вектор направленности целеполагания обучающихся и обучающихся при моделировании и проектировании своей деятельности в окружающей среде без причинения ей вреда и ущерба, а также освоение необходимых знаний и компетенций для демпфирования информационных рисков и угроз цифровой трансформации.

При таком подходе можно предположить, что, формируя и развивая у обучающихся мировоззренческую позицию сотворчества с природой в условиях цифровой трансформации, учитель в рамках своего предмета формирует и развивает адекватную этой позиции эколого-цифровую культуру своих учеников. Как отмечал В.Н. Сагатовский [20], подобное мировоззрение реально способствует решению экологических проблем, так как его ценностно-ориентирующие результаты ориентируют человека на соотнесение целей деятельности с тенденциями развития окружающего мира и разумным потреблением тех природных благ, которые в цифровом социуме всегда будут подвержены влиянию цифровых SMART-средств и устройств. Наши доводы показывают, что несмотря на некоторую идеализацию информационно-образовательного холизма, он может обеспечить системную интеграцию и целостную реализацию классических и современных дидактических принципов обучения в экологическом образовании на этапе цифровой трансформации. Результаты исследований Т.Н. Поплавской [21] подтверждают, что именно холизм служит тем квинтэссенциаль-

ным критерием, который объединяет различные подходы к экологическому и цифровому образованию в единое и целостное природно-социальное (эколого-цифровое) мировоззрение.

Формирование такого мировоззрения у будущих учителей в рамках основных образовательных программ педагогического бакалавриата и магистратуры, адаптированных к решению задач эколого-цифровой подготовки в холистичной образовательной среде, не противоречит требованиям действующих и разрабатываемых ФГОС ВО. Дидактический потенциал холистичной информационно-образовательной среды может в полной мере обеспечить эффективность формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций у будущих учителей, особенно в части создания и поддержания безопасных условий жизнедеятельности для сохранения природной среды и обеспечения устойчивого развития общества (УК-8), а также формирования и развития способностей продуктивно использовать современные (цифровые) технологии в решении повседневных профессионально-педагогических задач (ОПК-9).

Стоит отметить, что в решении этих задач особенно полезными будут такие модули и кванты педагогических технопарков и кванториумов, как: междисциплинарные информационно-технологические кластеры; учебно-исследовательские лаборатории естественнонаучной направленности с интерактивным анатомическим столом «Пирогов» и программным обеспечением «3D атлас нормальной и патологической анатомии человеческого тела»; лаборатории компьютерных наук, мехатроники, робототехники, биохимии, молекулярной биологии, физиологии, генетики; учебно-производственные мастерские, оборудованные приборами и устройствами специального назначения; а также современные и перспективные робототехнические, ис-

кусственно-интеллектуальные и др. образовательные SMART-средства. Они не только обеспечивают целостное сочетание в обучении студентов-педагогов элективным дисциплинам, определяемым учебными планами ООП, вкупе с экологией, а и позволяют эффективно применять метод учебного погружения при формировании эколого-цифровых компетенций, как базы одноимённой культуры будущих учителей.

Ранее [13] нами уже отмечалось, что этот метод является основой смешанного концентрированного обучения и занимает одно из ведущих мест в форматах гибридной интеграции онлайн- и офлайн-обучения, обеспечивая в условиях цифровой трансформации образования непрерывность и устойчивость образовательного процесса «вне зависимости от быстро меняющихся внешних условий», позволяя «быстро (без потери качества и ритма обучения) переводить учебный процесс из одного формата в другой» [22, с. 37]. Кроме отмеченных возможностей, такое гибридное концентрированное обучение в условиях холистичной эколого-ориентированной образовательной среды предоставляет студентам и преподавателям дополнительные преимущества по освоению экологических и цифровых знаний и компетенций. Информационно-образовательный холизм синергетически объединяет эти категории, в том числе посредством применения метода погружения в смешанном концентрированном обучении экологическим и компьютерным наукам с использованием выполняющих одновременно функции средств обучения и объектов изучения современных SMART-средств и устройств, и способствует достижению эффекта эмерджентности, как нового жизненно-важного интегрированного системного качества личности обучающегося, несводимого к сумме отдельных качеств экологического или цифрового обучения и воспитания. При этом, основывающийся на холистичных пред-

ставлениях синергетический эффект новой системы заключается в том, что интеграция и комбинация общих действий субъектов образования в эколого-цифровой предметной области даёт результат лучший, чем простая сумма их индивидуальных действий и решений.

Преимущества дидактического потенциала концентрированного обучения экологии и компьютерным наукам на основе метода учебного погружения особенно отчётливо проявляются в условиях каких-либо экологических катаклизмов, например, пандемии коронавируса COVID-19, вызванной некомпетентным вторжением стоящего на пороге цифрового социума человека в природные устои и ставшей реальной угрозой нормальной жизнедеятельности земной цивилизации. В свою очередь, объединение дидактических свойств и функций средств обучения и объектов изучения в условиях вынужденного и сверхбыстрого погружения субъектов образования в непривычную среду удалённого или смешанного обучения обеспечивает развитие их эколого-цифровой грамотности и компетенций по мудрому принципу-афоризму «нужда заставила», например, навыков начинающего или неопытного пользователя таких цифровых образовательных средств, систем и технологий, как: дистанционное и сетевое обучение, виртуальная и дополненная реальность, робототехнические и искусственно-интеллектуальные системы и др.

Возможности концентрированной эколого-цифровой подготовки будущих учителей на основе метода учебного погружения в холистичную образовательную среду мы рассматриваем в качестве дополнительного условия для эффективного формирования и развития одноимённой культуры обучающихся, как одной из важнейших ценностей в структуре общей культуры человека, живущего в цифровом информационном обществе. В целом же, основываясь

на мнении Т.Н. Поплавской [21], определяющей холизм как универсальный методологический инструментарий для исследования окружающего мира со своими языком, парадигмой, моделями и методами анализа информации, можно сделать вывод, что именно он сможет обеспечить интеграцию и системность в формировании у субъектов образования тех эколого-цифровых знаний, умений, навыков и компетенций, которые определяют уровень этого вида культуры у человека.

Выявляя содержательные особенности эколого-цифровой культуры при педагогическом проектировании и конструировании дидактической модели её формирования, мы исходили из того факта, что абсолютное большинство учёных считают первую составляющую этого феномена обязательным компонентом общей культуры человека, объединяющим социальные, интеллектуальные и нравственные качества личности [1; 2; 3; 4; 23], и принимали во внимание особенности их проявления в условиях цифровой трансформации нынешнего информационного социума. Так, например, по мнению С.Н. Глазачева, «информационно-экологическая культура» представляет собой «необходимое условие выживания социума в глобальной экосфере», а экологическая культура становится в условиях глобальной информатизации особенно важным потенциалом «для безопасного развития социума в будущем» [23, с. 12].

Такая жизненно-важная обязательность формирования экологической культуры человека (в первую очередь, молодого поколения: школьников, подростков, студентов колледжей и вузов) директивно прописана в Федеральном законе № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», который определяет всеобщность и комплексность экологического образования и просвещения для достижения целей формирования одноимённой культуры и профессиональной подготовки специа-

листов в области охраны окружающей среды посредством системы экологического образования, включающей в себя общее, среднее профессиональное, высшее и дополнительное профессиональное образование, а также через электронные, сетевые и печатные средства массовой информации, музеи, библиотеки, учреждения культуры и др. организации. Очевидно, что в структуре холистичной информационно-образовательной среды последние могут рассматриваться как партнёры образовательной организации.

Несомненно, важное место в общей культуре человека на этапе цифровизации российской экономики занимает и цифровая культура. По мнению Б.Н. Паньшина, основным критерием оценки роли культуры личности в цифровой трансформации социума служит «понимание цифровой культуры как составной части традиционной культуры, которая, в свою очередь, рассматривается как механизм адаптации человека и сообществ к новым цифровым технологиям, с целью достижения синергетических эффектов взаимодействия и создания лучших условий для самосборки и самоорганизации индивидов и сообществ в ходе организации жизнедеятельности сообщества» [10 с. 27]. Как мы видим, подобная трактовка цифровой культуры тесно увязана с общей культурой человека, в структуре которой экологическая составляющая играет роль одного из важнейших и системообразующих компонентов.

Основываясь на таком подходе, мы определяем эколого-цифровую культуру личности будущего учителя как поэтапно формируемую в условиях эколого-ориентированной холистичной информационно-образовательной среды системно упорядоченную целостно-ценностную совокупность его личных профессионально-педагогических, психологических и творческих качеств, обеспечивающих быструю, умелую и правильную оценку ситуаций, склады-

вающихся в цифровом информационном социуме, окружающей природной и образовательной (учебной и внеучебной) среде с использованием общекультурных, профессионально-предметных, психолого-педагогических, коммуникационно-сетевых, универсальных, цифровых и др. компетенций для оперативной и выгодной рефлексивной реакции на действие раздражителя.

Кроме вышеприведённых мнений учёных относительно характеристики содержания экологической, цифровой и информационно-экологической культуры человека, предлагаемая нами дефиниция эколого-цифровой культуры личности будущего педагога учитывает теоретические представления Л.С. Выготского о развитии поведения и психики человека. При таком подходе формирование нового вида культуры личности происходит на основе развития совокупности соответствующих моно-грамотностей и моно-компетенций, системно-интегрируемых посредством потенциала информационно-образовательного холизма, обеспечивающего синергию этих категорий и способствующего генерированию эффекта эмерджентности, т.е. нового интегрированного качества системно-объединённой культуры человека.

Наши рассуждения, подкреплённые приведёнными доводами учёных, позволили сделать предположение о том, что целостность эколого-цифровой подготовки будущих учителей при условии соответствующей адаптации содержания ООП в условиях эколого-ориентированной холистичной информационно-образовательной среды, как основного средства проектируемой нами дидактической модели, является правильным и оптимальным вектором познавательной компетентностно-ориентированной деятельности по овладению теми особо ценностными качествами экологического и цифрового мировоззрения, которые могут способствовать эффективному формированию

и развитию эколого-цифровой культуры личности как надёжной защиты от всевозможных рисков и катаклизмов цифровой трансформации российской экономики, образования и всего нашего стремительно изменяющегося социума.

Такой подход и представление о содержании эколого-цифровой культуры

личности легло в основу педагогического проектирования и конструирования дидактической модели формирования этого качества у студентов педагогического бакалавриата и магистратуры в процессе их подготовки в вузе в условиях холистичной информационно-образовательной среды (рисунок 2).



Рисунок 2. Дидактическая модель формирования эколого-цифровой культуры будущих педагогов в условиях холистичной информационно-образовательной среды

Выведенная нами гипотетическая формула общего холистичного дидактического, образовательно-воспитательного и научно-просветительского информационно-образовательного потенциала (P_{Σ}) такой среды выглядит следующим образом:

$$P_{\Sigma} = (P_t + P_e + P_p + P_i) / N \times 100\%,$$

где: P_t – потенциал среды традиционного обучения (traditional learning environment), P_e – потенциал электронной информационно-образовательной среды (electronic information and educational environment), P_p – потенциал педагогических технопарков и кванториумов (pedagogical technology parks and quantoriums), P_i – потенци-

ал общего информационно-образовательного пространства образовательного учреждения и его партнёров (information and educational space), N – количество пользователей (студентов, научно-педагогических работников и др. сотрудников) холистичной информационно-образовательной среды образовательного учреждения (number of users of the information and educational environment).

Используя приведённую формулу для комментариев предлагаемой дидактической модели, можно отметить, что в современном экологическом образовании, реализуемом в условиях цифровой трансформации, общий потенциал

образовательной среды, скомпонованной на основе принципа информационно-образовательного холизма, играет роль универсального методологического философского инструментария, способного обеспечить формирование и развитие природной и социальной целостности мировоззрения у обучающихся, как это было показано в нашей работе. Очевидно, что в нынешних социально-экономических условиях, когда человеческая цивилизация постоянно подвергается антропогенным и информационным угрозам и рискам, такой философский инструментарий крайне необходим. Ведь именно холистичная целостность способна обеспечить паритетный «мирный» результат в борьбе единства и противоположностей в воздействии человека на окружающую природную среду. Считаем, что интеграция онтологического (концептуально-инвариантный блок модели), гносеологического (вариативный блок модели) и методологического холизма (результативный блок модели) позволит не только формировать и развивать природную и социальную целостность мировоззрения у субъектов образования, но и даст возможность взаимовыгодного для человека и окружающей среды преобразования биосферы, инфо-сферы и техно-сферы, исходя из потребностей индивида и социума.

Кроме этого, в нашем исследовании особо акцентируется тот факт, что содержание экологической культуры, формируемой в условиях цифровой трансформации у будущих педагогов, неразрывно связано с их общей культурой. Поэтому моделирование дидактического процесса формирования эколого-цифровой культуры выполнялось на основе представленных в работах [2; 3; 4; 5] содержательных характеристиках и моделях экологической культуры с использованием потенциалов онтологического и гносеологического холизма. Их интеграция в экологическом образовании позволяет более качественно

изучить целостное событие эколого-социального характера, чем простую сумму его частей (онтологический холизм), а изучению этой целостности может предшествовать познание его частей (гносеологический холизм).

При этом, в условиях холистичной информационно-образовательной среды, представленной в нашей дидактической модели, функции объяснительно-иллюстративного аналого-цифрового аудиовизуального, мультимедийного и интерактивного инструментария выполняет эколого-ориентированный тезаурусно-методологический холизм (вариативный и результативный блоки модели), который позволяет реализовывать дидактические принципы наглядности, доступности, научности, систематичности и последовательности обучения. Тем самым обеспечивается наглядность и доступность ключевых тезаурусных эколого-цифровых понятий, а также понимание и усвоение сути изучаемых экологических фактов и процессов в их взаимосвязи с целостностями явлений и событий, происходящих в биосфере и цифровом социуме. По-нашему мнению, всё это должно способствовать оптимизации и повышению эффективности процессов формирования природной и социальной целостности мировоззрения у субъектов эколого-цифрового образования.

Не претендуя на исключительность наших представлений о содержании эколого-цифровой культуры будущих учителей и идеальность созданной дидактической модели формирования этого личностного качества, надеемся, что проведённое исследование окажет своё благотворное влияние на повышение качества и оптимизацию подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в условиях цифровой трансформации для достижения целей обучения и соответствия уровня их профессионализма социальному заказу.

В дальнейшем планируется проведение социального лонгитюдного исследо-

вания для определения степени эффективности предлагаемой дидактической модели формирования эколого-цифровой культуры по данным начальных, промежуточных и итоговых контрольных

срезов уровней исследуемого качества личности будущих учителей. Данная работа будет выполняться студентами при подготовке выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций.

Список литературы

1. Дзятковская Е.Н. Безопасность человека в информационной среде как задача экологического образования // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 4(22). С. 110–121.
2. Карапетян Н.З. Педагогическая модель формирования экологической культуры будущих учителей // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. 2017. № 6(7). С. 38–42.
3. Ким С.И. Теоретическая модель развития экологической культуры студентов в вузе // Наука и просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. науч. ст. Пенза: Наука и Просвещение, 2023. С. 232–236.
4. Тюмасева З.И., Шмакова Л.А., Шиндина Т.Л. Структурно-содержательная модель формирования экологической культуры субъектов образовательного процесса в школе в контексте идеи современной экологии // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Вып. 1. С. 92–98.
5. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Аниськин С.В. Холизм как философия природной и социальной целостности мировоззрения субъектов экологического образования // Научное мнение. 2017. № 3. С. 10–20.
6. Ситников М.С. Эколого-цифровая идеология современной России // Вопросы российской юстиции. 2019. Вып. IV. С. 569–572.
7. Патаракин Е.Д., Шустов С.Б. Цифровая экология: эколого-социальные сети и информационные экосистемы // Вестник Мининского университета. 2013. № 3. С. 13.
8. Коханова Л.А., Черешнева Ю.Е. Эколого-цифровая культура студентов-журналистов // Экология XXI века: синтез образования и науки: материалы междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 18–21 мая 2020 года. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2020. С. 60–64.
9. Ефимова О.В., Комарова Ю.В. Развитие культуры безопасности в интеграции с цифровой культурой // Автоматика, связь, информатика. 2021. № 3. С. 14–16.
10. Панышин Б.Н. Цифровая культура как фактор эффективности и снижения рисков цифровой трансформации экономики и общества // Цифровая трансформация. 2021. № 3(16). С. 26–33.
11. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Аниськин С.В. Модель холистичной информационно-образовательной среды вуза на основе технопарка универсальных педагогических компетенций // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: электронный сб. науч. ст. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. URL: <https://nesinmis.ru/bogoslovskij-2024/> (дата обращения: 07.03.2024).
12. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. Серия «Философы России XX века». М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
13. Аниськин В.Н., Аниськин А.С. Модель смешанного концентрированного обучения в условиях цифровой трансформации образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2023. № 98. С. 4–10.
14. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В. Цифровая культура педагога сквозь призмы компьютерной грамотности и социально-технологической компетентности // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. СПб.: Астерион, 2023. С. 259–264.
15. Федосова О.А., Соколина Е.Н. О цифровой культуре, как неотъемлемой части общей культуры человека в современных реалиях // Символ науки. 2022. № 2–1. С. 95–96.
16. Елькина Е.Е. Тенденции развития цифровой культуры в сетевом обществе: социально-философский анализ // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 1(37). С. 28–37.
17. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Синяков А.В., Азаров А.А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 1(149). С. 228–251.
18. Носова А.С., Леонова Е.А., Рузаков А.А. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования // Вестник НГПУ. 2021. № 1(30). С. 27–31.

19. Косенок С.М., Куренкова Т.Н. Создание модели «Формирование цифровой культуры педагогов в условиях цифровизации образования» // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 2. С. 56–61.
20. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения. Ч. 1. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
21. Поплавская Т.Н. Холистическая стратегия познания в современном гуманитарном знании // Subject and Object of Cognition in a Projection of Educational Techniques and Psychological Concepts: сб. науч. ст. Лондон: Международная академия наук и высшего образования, 2014. С. 70–72.
22. Григорьева И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2021. № 3. С. 34–45.
23. Глазачев С.Н., Глазачев О.С., Гришаева Ю.М. Экологическая культура как фактор безопасного будущего в информационном обществе // Вестник международной академии наук (русская секция). 2015. № 1. С. 8–12.

References

1. Dzyatkovskaya E.N. Human safety in the information environment as a task of environmental education. *Astrakhanskiy vestnik ekologicheskogo obrazovaniya*. 2012; 4(22): 110–121. (In Russ.).
2. Karapetyan N.Z. Pedagogical model for the formation of ecological culture of future teachers. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya. Nauchno-metodicheskiy zhurnal*. 2017; 6(7): 38–42. (In Russ.).
3. Kim S.I. Theoretical model of the development of ecological culture of students at a university. In: *Nauka i prosveshcheniye: aktual'nyye voprosy, dostizheniya i innovatsii*: sb. nauch. st. Penza: Science and Education, 2023; 232–236. (In Russ.).
4. Tyumaseva Z.I., Shmakova L.A., Shindina T.L. Structural and content model of the formation of ecological culture of subjects of the educational process at school in the context of the idea of modern ecology. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; Vol. 8: 92–98. (In Russ.).
5. Bogoslovsky V.I., Aniskin V.N., Aniskin S.V. Holism as a philosophy of natural and social integrity of the worldview of subjects of environmental education. *Nauchnoye mneniye*. 2017; 3: 10–20. (In Russ.).
6. Sitnikov M.S. Ecological and digital ideology of modern Russia. *Voprosy rossiyskoy yustitsii*. 2019; Vol. IV: 569–572. (In Russ.).
7. Patarakin E.D., Shustov S.B. Digital ecology: ecological-social networks and information ecosystems. *Vestnik Minskogo universiteta*. 2013; 3: 13. (In Russ.).
8. Kokhanova L.A., Cheresheva Yu.E. Ecological and digital culture of student journalists. In: *Ekologiya XXI veka: sintez obrazovaniya i nauk: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Chelyabinsk, May 18–21, 2020. Chelyabinsk: YuURGPU, 2020; 60–64. (In Russ.).
9. Efimova O.V., Komarova Yu.V. Development of a security culture in integration with digital culture. *Avtomatika, svyaz', informatika*. 2021; 3: 14–16. (In Russ.).
10. Panshin B.N. Digital culture as a factor of efficiency and reduction of risks of digital transformation of the economy and society. *Tsifrovaya transformatsiya*. 2021; 3(16): 26–33. (In Russ.).
11. Bogoslovsky V.I., Aniskin V.N., Dobudko T.V., Aniskin S.V. Model of a holistic information and educational environment of a university based on a technopark of universal pedagogical competencies. In: *Tsifrovaya transformatsiya*: electronic sb. nauch. st. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen, 2024. Available at: <https://nesinmis.ru/bogoslovskij-2024/> (Accessed March 07, 2024). (In Russ.).
12. Blauberg I.V. *The problem of integrity and a systematic approach. Series «Philosophers of Russia of the 20th century»*. Moscow: Editorial URSS; 1997. 448 p. (In Russ.).
13. Aniskin V.N., Aniskin A.S. Model of mixed concentrated learning in the context of digital transformation of education. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk*. 2023; 98: 4–10. (In Russ.).
14. Bogoslovsky V.I., Aniskin V.N., Dobudko T.V. Digital culture of a teacher through the prisms of computer literacy and socio-technological competence. In: *Novyye obrazovatel'nyye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve*: sb. nauch. st. St. Petersburg: Asterion, 2023; 259–264. (In Russ.).
15. Fedosova O.A., Sokolina E.N. About digital culture as an integral part of the general human culture in modern realities. *Simvol nauki*. 2022; 2–1: 95–96. (In Russ.).
16. Elkina E.E. Trends in the development of digital culture in a network society: socio-philosophical analysis. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya*. 2019; 1(37): 28–37. (In Russ.).

17. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Pyrma R.V., Sinyakov A.V., Azarov A.A. The influence of digital communications on the formation of professional culture of Russian youth: results of complex applied research. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny*. 2019; 1(149): 228–251. (In Russ.).
18. Nosova L.S., Leonova E.A., Ruzakov A.A. Model of digital culture of future teachers in the context of digitalization of education. *Vestnik NGPU*. 2021; 1(30): 27–31. (In Russ.).
19. Kosenok S.M., Kurenkova T.N. Creation of the model «Formation of digital culture of teachers in the context of digitalization of education». *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik*. 2021; 2: 56–61. (In Russ.).
20. Sagatovsky V.N. *Philosophy of developing harmony: philosophical foundations of worldview*. Part 1. St. Petersburg: SPbGU; 1997. 224 p. (In Russ.).
21. Poplavskaya T.N. Holistic strategy of cognition in modern humanitarian knowledge. In: *Subject and Object of Cognition in a Projection of Educational Techniques and Psychological Concepts*: sb. nauch. st. London: International Academy of Sciences and Higher Education, 2014; 70–72. (In Russ.).
22. Grigorieva I.V. Development and implementation of blended learning technology and online learning as an important component of digitalization of education. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. 2021; 3: 34–45. (In Russ.).
23. Glazachev S.N., Glazachev O.S., Grishaeva Yu.M. Ecological culture as a factor of a safe future in the information society. *Vestnik mezhdunarodnoy akademii nauk (russkaya sektsiya)*. 2015; 1: 8–12. (In Russ.).

Информация об авторе

Владимир Николаевич Аниськин – кандидат педагогических наук, доцент, Отличник просвещения Российской Федерации, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, декан факультета математики, физики и информатики Самарского государственного социально-педагогического университета.

Сергей Владимирович Аниськин – кандидат педагогических наук, доцент, учитель географии СОШ № 1 «Образовательный центр» (посёлок Смышляевка, Волжский район, Самарская область).

Владимир Игоревич Богословский – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, профессор кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Татьяна Валерьяновна Добудько – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заведующий кафедрой информатики, прикладной математики и методики их преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета.

Information about the authors

Vladimir N. Aniskin – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Excellence in Education of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Samara State Social Pedagogical University, Dean of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics.

Sergey V. Aniskin – Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Secondary school No. 1 “Education Center” (Smyshlyaevka village, Volzhsky district, Samara region), geography teacher.

Vladimir I. Bogoslovsky – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, professor of the Department of Digital Education.

Tatyana V. Dobudko – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Samara State Social Pedagogical University, Head of the Department of Computer Science, Applied Mathematics and Methods of Teaching them.

Статья поступила в редакцию 11.03.2024; одобрена после рецензирования 26.03.2024; принята к публикации 27.03.2024.

The article was submitted 11.03.2024; approved after reviewing 26.03.2024; accepted for publication 27.03.2024



Научная статья

УДК 372.881.111.1+377

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_12](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_12)

ПРИМЕНЕНИЕ СКВОЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ю.В. Данько

Севастопольский колледж информационных технологий и промышленности,
Севастополь, Россия, bonifacius-zs@yandex.ru

Аннотация. Обучение по программам среднего профессионального образования направлено на подготовку специалиста среднего квалификационного уровня и в условиях компетентностного подхода формирует базовые компетенции выпускника, в комплексе определяемые профессиональной компетентностью как способностью эффективного решения профессиональных задач. Согласно ФГОС СПО обучение иностранному языку ориентировано на формирование элементов общих и профессиональных компетенций и реализуется средствами двух учебных дисциплин: общий курс иностранного языка и профессионально-ориентированный иностранный язык. Оно обеспечивает овладение базовой общеразговорной и профессионально-ориентированной лексикой в условиях аудиторных практических занятий. На первом этапе обучения иностранному языку ставится задача формирования продуктивного навыка говорения, а со второго года обучения основной является формирование рецептивного навыка чтения.

Развитие интернет-технологий в последние годы расширило возможности обучения иностранному языку с применением сквозных образовательных технологий. В статье рассмотрены сквозные образовательные технологии «больших» данных, дополненной реальности и блокчейна. Определены возможности и способы их применения при обучении иностранному языку в колледже. Установлено, что сквозные образовательные технологии являются эффективным дополнением традиционного обучения иностранному языку в условиях цифровизации и как направление цифровой педагогики будут подвергаться различным изменениям, а их значение в лингводидактике будет расширяться.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, обучение иностранному языку, сквозные образовательные технологии, «большие» данные, дополненная реальность, блокчейн

Для цитирования: Данько Ю.В. Применение сквозных технологий при обучении английскому языку в среднем профессиональном образовании // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 26–33. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_26)

USING END-TO-END TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Yu.V. Danko

Sevastopol college of information technologies and industry, Russia, Sevastopol,
bonifacius-zs@yandex.ru

Abstract. Training under secondary vocational education programs is aimed at training a specialist of an average qualification level and, in the context of a competency-based approach, forms the basic competencies of a graduate, collectively defined by professional competence as the ability to effectively solve professional problems. According to the Federal State Educational Standard for Secondary Professional Education, foreign language teaching is focused on the formation of elements of general and professional competencies and is implemented through two academic disciplines: a general foreign language course and a professionally oriented foreign language. It ensures mastery of basic general conversational and

professionally oriented vocabulary in classroom practical training. At the first stage of teaching a foreign language, the task is to develop productive speaking skills, and from the second year of study, the basis is the formation of receptive reading skills.

The development of Internet technologies in recent years has expanded the possibilities of teaching a foreign language using cross-cutting educational technologies. The article discusses end-to-end educational technologies of Big Data, augmented reality and blockchain. The possibilities and methods of their application in teaching a foreign language in college have been established. It has been established that end-to-end educational technologies are an effective complement to traditional foreign language teaching in the context of digitalization and, as a direction of digital pedagogy, will undergo various changes, and their importance in linguodidactics will expand.

Keywords: secondary vocational education, foreign language teaching, end-to-end educational technologies, Big Data, augmented reality, blockchain

For citation: Danko Yu.V. Using end-to-end technologies in teaching English in secondary vocational education. *Pedagogical perspective*. 2024; 2(14): 26–33. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_26) (In Russ.).

Обучение по программам среднего профессионального образования (далее – СПО) осуществляется по двум уровням квалификации: мастера – по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, и техника или специалиста – по программам подготовки специалистов среднего звена. Основой обучения является целенаправленно реализуемый на основе компетентностного подхода педагогический процесс, занимающий в зависимости от базового уровня общего образования и конкретной программы от 1 года до 4 лет. Его важнейшей задачей является овладение обучающимся профессиональной компетентностью, определяемой единством усвоенных теоретических знаний и практической подготовленности, подтверждённой итогами государственной итоговой аттестации и документом об образовании с присвоением квалификации, которая рассматривается как достаточный уровень для начала профессиональной деятельности.

Согласно ФГОС СПО обучение иностранному языку ориентировано на формирование элементов общих и профессиональных компетенций и реализуется средствами двух учебных дисциплин: общий курс иностранного языка и профессионально-ориентированный иностранный язык. При обучении на базе основного общего

образования первый курс колледжа завершает программу средней школы, а со второго курса реализуется профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. Общей целью является овладение обучающимся лексическим (1200–1400 лексических единиц) и грамматическим минимумом, необходимыми для чтения и перевода со словарём иностранных текстов профессиональной направленности, и начальным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, достаточным для решения профессиональных задач и обеспечения конкурентоспособности на рынке труда.

Хотя основой обучения иностранному языку в СПО по-прежнему является очное взаимодействие преподавателя со студентами, в последние годы активно внедряются технологии электронного обучения, известного также как «электронная дидактика» и «цифровая педагогика», что дополняет и расширяет возможности традиционного обучения за счёт применения современных информационно-коммуникационных технологий.

В современной научной литературе широко представлены исследования различных аспектов данной проблемы: инновации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в колледже [1; 2; 3; 4 и др.], общие возможности использования сквозных

технологий [5; 6; 7; 8 и др.], применение конкретных цифровых технологий [9; 10; 11; 12 и др.] и т.д.

В рамках нашего исследования мы трактуем сквозные технологии как ключевые научно-технические направления, оказывающие наиболее существенное влияние на развитие внутреннего и мирового рынков, и применяемые для сбора, хранения, обработки, поиска, передачи и представления данных в электронной форме.

Как часть электронного обучения сквозные технологии используются в отечественной дидактике примерно с 2014 года, при этом зарубежные исследования различных их форм (*cross-cutting, end-to-end or multi-purpose digital technologies*) появились на 3–4 года раньше.

В национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждённой в 2018 году, зафиксированы в числе прочих следующие сквозные технологии, которые активно внедряются сегодня в образовательный процесс: «большие» данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределённого реестра, виртуальные технологии и дополненная реальность.

Рассмотрим подробнее основные их аспекты применительно к задачам преподавания иностранного языка в системе СПО, в том числе с точки зрения расширения возможности работы с аутентичными источниками в рамках профессиональных тем и базовой иноязычной коммуникации.

Большие данные (*Big Data*) применительно к преподаванию иностранного языка представляют собой набор структурированных и неструктурированных данных, эффективно обрабатываемых программными инструментами, а их применение в обучении в основном касается системы текстового корпуса и реализуется для определения закономерностей и частоты использования лексических и грам-

матических категорий [2; 9 и др.]. Например, готовыми решениями в работе преподавателя английского языка могут стать онлайн-корпусы Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English, Cambridge International Corpus, Corpus of Spoken Academic English, Michigan Corpus of Academic Spoken English, The Bank of English, The British National Corpus, The Freiburg English Dialect Corpus, The International Corpus of English.

Однако преподаватель может создавать собственный (персонализированный) корпус текстов, подбирать словарный запас по частоте и контексту употребления на основе необходимых текстовых данных, поскольку организация корпуса зависит от целей его создания. Эффективные возможности создания персонализированного офлайн-корпуса с контекстным поиском даёт текстовый редактор WordPad (форматы файлов .txt и .rtf).

Онлайн-возможности *Big Data* также состоят в применении больших текстовых массивов на основе искусственного интеллекта и машинного обучения (*artificial intelligence machine learning technologies*) в обучении коммуникации на иностранном языке с программой-ботом в качестве собеседника (Andy, Cleverbot, Duolingo, Elbot, Listvin Lexik Bot, Mondly, Mondly, Zabaware). Преимуществами чат-ботов в обучении иностранному языку являются интерактивность, персонализация процесса изучения, устранение страха ошибки, возможность многократной проработки и закрепления вновь приобретённой лексики и грамматики в любое время и в любом месте с любого устройства, повышение мотивации студентов, однако существенным недостатком станет возможность несложной коммуникации в рамках заданной тематики и определённого алгоритма.

Также эффективную возможность контекстного поиска устойчивых клише по единой базе (корпусу) различных

текстов на определённых грамматических характеристиках и синтаксических правилах употребления слов дают онлайн-словари Reverso Context и Glosbe.

Технология дополненной реальности (Augmented reality, AR) является основной при организации дистанционного и онлайн-обучения, расширяет традиционное обучение виртуальными изображениями, текстом и другой информацией, при этом не требует специального оборудования, кроме мобильных устройств, студентов и преподавателя [6; 11 и др.].

В настоящее время примером реализации этой технологии в школах и колледжах является платформа «Сферум», интегрированная с электронным журналом и VK Мессенджер, сочетающая все необходимые для учёбы функции: видеуроки, звонки, чаты, трансляции, возможность обмениваться образовательным контентом, но вместе с этим не заменяющая преподавателя, а лишь расширяющая спектр его возможностей для организации обучения.

Возможности дополнительного обучения обеспечиваются также различными онлайн-платформами дистанционной коммуникации (Skype, ClickMeeting, Discord, Slack, Teams, Zoom), которые дают возможность публикации материалов для занятий, проверки домашнего задания, проведения тестирования и коммуникации со студентами в режиме реального времени (онлайн).

Технология блокчейн (Blockchain technology) в образовании преимущественно ориентирована на создание электронного портфолио для всех участников педагогического процесса: для студентов – систематизацию образовательных достижений (результатов ЕГЭ, экзаменов и зачётов в вузе, пройденных курсов, полученных сертификатов, дипломов, подтверждения авторства научных публикаций), а для преподавателей – создание исследовательского портфолио (примерами являются наукометрические идентификаторы SPIN,

RSCI, ORCID, ResearchID, Scopus AuthorID и Google Scholar). Технология обеспечивает учёт различных данных и надёжное хранения записей, что защищает их от плагиата и фальсификации.

Таким образом, сквозные образовательные технологии используются для обеспечения различных аспектов современного образовательного процесса и выступают его технологической основой.

Представим наш опыт использования сквозных технологий в практике работы Севастопольского колледжа информационных технологий и промышленности.

Дисциплина «Иностранный язык» в СПО относится к дисциплинам общеобразовательного цикла, и традиционно ориентирована на чтение, понимание и перевод специальных текстов, развитие навыков и умений устной коммуникации. Её составляющие – общий курс иностранного языка и профессионально-ориентированный иностранный язык – направлены на решение дидактических задач обучения иноязычной коммуникации в рамках основных тем и осмысленное чтение профессиональных текстов.

На первом курсе обучения закладывается основа навыков устной (диалогической) речи, повышается исходный уровень владения иностранным языком за счёт ориентации дидактических упражнений на развитие лексико-грамматических навыков применительно к иноязычной коммуникации. Планируемым его результатом является сформированность базового уровня владения иностранным языком.

Исходя из необходимости всестороннего развития языковых навыков и приоритета коммуникативной составляющей, каждое занятие на первом курсе развивает все навыки овладения иностранным языком: коммуникации (говорению) отводится не менее 20 минут (работе в парах), групповая деятельность направлена на развитие на-

выков аудирования (не менее 5 минут), чтения текста (до 15–20 минут) и его анализа (20–25 минут); индивидуальная деятельность формирует развитие навыков письма в рамках изучаемой темы или послетекстовых упражнений (до 10 минут).

В этом контексте сквозные технологии направлены на помощь преподавателю в отборе материала к занятию (корпус текстов), либо в его организации и проведении, например, на платформе «Сферум».

Преподаватель в соответствии с рабочей программой и тематическим планированием отбирает контекстные примеры в корпусе и применяет их в структуре занятия по лексико-грамматической теме: на первом этапе на экран интерактивной доски выводятся 10–15 вопросов, из которых первая часть (5–7 вопросов) содержит задания на образование правильной формы слова (use of English), а вторая часть включает 5–8 вопросов с выбором одного варианта из 3–4 предложенных. Например, по грамматической теме Present Simple (для студентов 1-го курса): Where ... you live? (предлагается вставить вспомогательный глагол и объяснить правило), либо по лексической теме – составить словосочетания (making up word-combinations) по двум колонкам (в левой колонке начало фразы, а в правой её окончание). На втором этапе (рефлексии) на экран выводятся контекстные примеры (10–15), иллюстрирующие изучаемую тему в лексико-грамматическом аспекте и проводится их анализ (индивидуально или в группе).

Введение в коммуникацию (коммуникативный аспект) включает мотивационные вопросы, подводящие к изучаемой теме (дидактической задаче): What facts do you know about...? Do you like to...? Can you...? Will you...? и подобные, и план занятия отображается в виде презентации на доске (содержание составляют тематические вопросы и изображения, иллюстрирующие изу-

чаемую тему). Для ознакомления с различными фонетическими особенностями и аутентичной речью, занятие дополняется возможностями онлайн-ресурса Forvo.

Основными сквозными технологиями по дисциплине общего курса иностранного языка определены дополненная реальность – видеоуроки по теме и «большие» данные – обучение грамматическим структурам на контекстных примерах.

На втором курсе и далее обучение реализуется дисциплиной «Иностранный язык (профессиональный)» и предполагает «овладение терминологической лексикой по осваиваемой профессии и развитие рецептивных и продуктивных речевых навыков, позволяющих использовать иностранный язык в профессиональных целях» [9, с. 30], а основная дидактическая задача состоит в формировании навыка чтения профессионально-ориентированных текстов и понимания их основного содержания [1, с. 103].

Методика работы с текстом предполагает овладение профессиональным дискурсом, и ключевой сквозной технологией на этом этапе становятся «большие» данные в отборе отрывков аутентичных текстов на основе адаптивности, целеполагания и профессиональной ориентации. Реализованы три классических этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап: отбор преподавателем отрывка аутентичного текста профессиональной направленности (English for vehicle technicians, English for computer networks fitters, English for documentologists) и контекстных примеров, иллюстрирующих употребление профессиональной лексики в контексте (на каждое занятие профессионально-ориентированным иностранным языком предложен фрагмент 500–700 слов и 15 контекстных примеров), постановка дидактической задачи, знакомство студентов с предложенным материа-

лом, ориентированное на прогнозирование его содержания.

Важная часть – введение предтекстовых упражнений, направленных на снятие иноязычных трудностей. Для снятия лексических трудностей, в первую очередь, предлагаются задания на работу с лексикой (decide which word is the odd one out in each of the following groups of words, fill in the gaps with the missing words in the following sentences, the first letter of each word has been given to help you, find in the text English/Russian equivalents for these words and word combinations, find the Russian/English equivalents for the following words, quote the sentences in which these words and words combinations are used in the text, try to match up the words in column A with the words in the column B). В выполнение подобных заданий также закладывается многократное повторение лексического материала. Грамматические трудности снимаются объяснениями преподавателем трудных мест в тексте, которые могут быть выделены в виде сносок по тексту. Организационно занимает до 20 минут.

Текстовый или дидактический этап направлен на изучающее чтение, предполагающее стопроцентное понимание текста индивидуально каждым студентом и является центральным этапом в обучении профессионально-ориентированному английскому языку, согласно ФГОС СПО Организационно занимает до 30 минут.

Послетекстовый этап является формой рефлексии и контроля понимания прочитанного: ответы на устные вопросы преподавателя по тексту, послетекстовые вопросы и упражнения, составление глоссария профессиональной лексики, ментальной карты, перевод текста (но только при наличии дидактической задачи, закреплённой ранее в предтекстовых упражнениях) и устное аннотирование студентом (пересказ) основного содержания текста. Организационно занимает до 30 минут.

Аннотирование (пересказ) кроме этого формирует навык профессиональной монологической коммуникации (рассказа): необходимо соблюдать смысловую последовательность (the introduction → the main body of the report → the conclusion) аннотирования в третьем лице ед.ч. (at the beginning of the text (article)..., at the end of the article it is mentioned that..., the article ends with..., the article opens with..., the main idea of the text is..., the principal aim of this text is..., the subject of the text (article) is..., the text (article) begins with a (the) description of..., the text (article) is concerned (deals) with... и др.).

Основной сквозной технологией по дисциплине профессионально-ориентированный иностранный язык определена технология Big Data – обучение профессионально-ориентированной лексике, подбор профессиональных текстов (по профилю) и обучение грамматическим структурам на контекстных примерах (в первую очередь conditionals, subjunctive mood, perfect forms of the verb, plural forms of non-English origin words and degrees of comparison of adjectives).

Начиная с 2023 года очное обучение дополняется онлайн-платформами, и основой для системы СПО является «Сферум». Формат занятий предполагает использование данной платформы лишь в отдельных случаях и реализуется онлайн-обучением в формате проведения занятий по 30 минут. Её существенными недостатками являются необходимость постоянного наличие интернет-соединения для преподавателя и студентов, что не всегда является возможным, и отсутствие педагогического контроля за работой студентов, что снижает эффективность занятий. Поэтому можно отметить, что внедрение сквозных технологий в образование находится на этапе становления.

Развитие интернет-технологий в последние годы расширило возможности обучения иностранному языку с

применением технологий электронного обучения. Возможностями эффективно-го обучения иностранному языку определены технологии «больших» данных и дополненной реальности, которые могут быть применены на любом этапе обучения иностранному языку, в то время как технология блокчейн не может

быть использована в настоящее время в полном объеме, её развитие представляется перспективой дальнейших исследований. Сквозные технологии как направление цифровой педагогики будут подвергаться различным изменениям, но их значение в лингводидактике не будет уменьшаться.

Список литературы

1. Дудова Н.А., Апаршева В.В. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в колледже // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2022. № 3(11). С. 102–114.
2. Гуцу К.Г. Теоретические основы организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в колледже // III Авдеевские чтения: сб. ст. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. С. 258–261.
3. Сигурина Н.А. Инновационные методы обучения иностранному языку в техническом колледже // Контентус. 2014. № 2(19). С. 11–15.
4. Ярчук Н.Е. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в колледже // Перспективы развития профессионального образования в социально-экономических условиях современной России: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Екатеринбург, 23 апреля 2013 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 286–288.
5. Боровкова М.В., Жеребцова Е.В. «Сквозные» технологии в обучении иностранному языку как условие подготовки кадров цифрового общества // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию образования кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета (Екатеринбург, 24–25 ноября 2022 г.). Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2022. С. 177–185.
6. Еренчинова Е.Б. Сквозные технологии при обучении иностранного языка // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика – 2022: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. В 2-х т., Тюмень, 26–27 мая 2022 года. Т. 1. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2022. С. 174–177.
7. Радченко Т.А., Леонова Е.А. Принципы эффективной интеграции интеллектуальных систем в образовательный процесс // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 74–80. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_74)
8. Романова М.В., Ваничкина А.С., Смольяникова И.А. [и др.]. Внедрение сквозных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку профессиональной направленности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 5. <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN522.pdf>
9. Басанин К.О. Исследовательский потенциал систем Big Data в лингвистике и методике преподавания иностранного языка // Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника: Сб. материалов межвуз. науч.-практ. конф., Москва, 10 апреля 2020 года. М: Белый ветер, 2020. С. 29–35.
10. Рыжкова Е.В., Титов Д.Н. Блокчейн-технологии в сфере образования // Актуальные вопросы образования. 2023. № 3. С. 249–254.
11. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–117.
12. Пряников М.М., Чугунов А.В. Блокчейн как коммуникационная основа формирования цифровой экономики: преимущества и проблемы // International Journal of Open Information Technologies. 2017. № 6. С. 49–55.

References

1. Dudova N.A., Aparsheva V.V. Professional orientation in teaching a foreign language in college. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya*. 2022; 3(11): 102–114. (In Russ.).

2. Gutsu K.G. Theoretical foundations of organizing professionally-oriented foreign language teaching in college. In: *III Avdeyevskiy chteniya*: sb. st. Penza: PSU, 2015; 258–261. (In Russ.).
3. Sigurina N.A. Innovative methods of teaching a foreign language in a technical college. *Kontentus*. 2014; 2(19): 11–15. (In Russ.).
4. Yarchuk N.E. Professionally oriented teaching of English in college. In: *Perspektivy razvitiya professional'nogo obrazovaniya v sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh sovremennoy Rossii*: sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem (Ekaterinburg, April 23, 2013). Ekaterinburg: UrFU, 2013; 286–288. (In Russ.).
5. Borovkova M.V., Zherebtsova E.V. “End-to-end” technologies in teaching a foreign language as a condition for training personnel in a digital society. In: *Sovremennyye napravleniya professional'noy yazykovoy podgotovki lingvistov-perevodchikov i prepodavateley inostrannogo yazyka v vuze*: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashchennoy 25-letiyu obrazovaniya kafedry inostrannykh yazykov i perevoda Ural'skogo federal'nogo universiteta (Ekaterinburg, November 24–25, 2022). Ekaterinburg: Izdatel'skiy Dom «Azhur», 2022: 177–185. (In Russ.).
6. Erenchinova E.B. End-to-end technologies in teaching a foreign language. In: *Gumanitarizatsiya inzhener'nogo obrazovaniya: metodologicheskiye osnovy i praktika – 2022*: Materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. In 2 V., Tyumen, May 26–27, 2022. V. 1. Tyumen: Tyumenskiy industrial'nyy universitet, 2022: 174–177. (In Russ.).
7. Radchenko T.A., Leonova E.A. Principles of effective integration of intelligent systems into the educational process. *Pedagogical perspective*. 2023; 4(12): 74–80. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_74) (In Russ.).
8. Romanova M.V., Vanichkina A.S., Smolyannikova I.A. [et al.]. Introduction of end-to-end digital technologies in the process of teaching a foreign language with a professional orientation. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2022; V. 10, No. 5. <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN522.pdf> (In Russ.).
9. Basanin K.O. Research potential of Big Data systems in linguistics and methods of teaching a foreign language. In: *Inostranny yazyk. Metodicheskiye voprosy podgotovki konkurentosposobnogo vypusknika*: Sb. materialov mezhvuz. nauch.-prakt. konf. Moscow, April 10, 2020. Moscow: Belyy veter, 2020: 29–35. (In Russ.).
10. Ryzhkova E.V., Titov D.N. Blockchain technologies in the field of education. *Aktual'nyye voprosy obrazovaniya*. 2023; 3: 249–254. (In Russ.).
11. Uvarov A.Yu. Virtual reality technologies in education. *Nauka i shkola*. 2018; 4: 108–117. (In Russ.).
12. Pryanikov M.M., Chugunov A.V. Blockchain as a communication basis for the formation of a digital economy: advantages and problems. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017; 6: 49–55. (In Russ.).

Информация об авторе

Юрий Владимирович Данько – преподаватель Севастопольского колледжа информационных технологий и промышленности.

Information about the authors

Yuri V. Danko – Sevastopol College of Information Technologies and Industry, teacher.

Статья поступила в редакцию 01.03.2024; одобрена после рецензирования 27.03.2024; принята к публикации 28.03.2024.

The article was submitted 01.03.2024; approved after reviewing 27.03.2024; accepted for publication 28.03.2024



РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Е.Н. Азлецкая¹, Е.Н. Швецова², С.В. Дахина³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

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

¹ eazletskaya@mail.ru

² el.schwetsova2014@yandex.ru

³ dakhina1974@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ результатов реализации программы развития творческих способностей у детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования. Оценка индивидуальных способностей детей включала такие аспекты, как мотивационная активность, интеллектуальные способности, коммуникативные навыки, эстетические аспекты и выполнение творческих работ. Результаты исследования показали, что дети, участвовавшие в программе, показали более высокие результаты по всем аспектам творческой деятельности по сравнению с теми, кто не участвовал в программе. Реализация программы повысила мотивацию, креативность, когнитивные функции, социальное и эмоциональное развитие детей. Особенно важным было повышение образовательной мотивации детей, что свидетельствует о росте интереса и внутренней мотивации к творчеству. Доля детей с высоким уровнем мотивации значительно увеличилась после участия в программе, что свидетельствует об успешном влиянии нетрадиционных техник рисования на стимулирование интереса к творчеству. Полученные результаты подчёркивают эффективность использования нетрадиционных техник рисования для развития творческих способностей и общего развития дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, творческие способности, нетрадиционные техники рисования, мотив, интеллектуально-логические навыки, интеллектуально-поисковые способности, коммуникативные навыки, эстетические аспекты личности

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Швецова Е.Н., Дахина С.В. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 34–42. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_34](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_34)

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN USING NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES

E.N. Azletskaya¹, E.N. Shvetsova², S.V. Dakhina³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

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

¹ eazletskaya@mail.ru

² el.schwetsova2014@yandex.ru

³ dakhina1974@mail.ru

Abstract. The article presents an analysis of the results of the implementation of a programme for the development of creative abilities in preschool children using non-traditional drawing techniques.

The assessment of children's individual abilities included such aspects as motivational activity, intellectual abilities, communication skills, aesthetic aspects and creative work performance. The results of the study showed that children who participated in the programme performed better in all aspects of creativity compared to those who did not participate. The implementation of the programme increased children's motivation, creativity, cognitive functions, social and emotional development. Especially important was the increase in children's educational motivation, which indicates an increase in interest and intrinsic motivation for creativity. The proportion of children with a high level of motivation increased significantly after participation in the programme, indicating the successful influence of non-traditional drawing techniques on stimulating interest in creativity. The obtained results emphasise the effectiveness of using non-traditional drawing techniques for the development of creative abilities and general development of preschool children.

Keywords: preschool age, creative abilities, non-traditional drawing techniques, motive, intellectual-logical skills, intellectual-searching abilities, communicative skills, aesthetic aspects of personality

For citation: Azletskaia E.N., Shvetsova E.N., Dakhina S.V. Development of creative abilities in preschool children using non-traditional drawing techniques. *Pedagogical perspective*. 2024; 2(14): 34–42. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_34](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_34) (In Russ.).

Одной из ключевых целей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является поддержание и уважение уникальности каждого ребёнка, стимулирование его индивидуальности и творческих способностей.

В науке существует множество подходов к трактовке творческих способностей. Т.В. Черноусова-Никонорова [1] выделяет три основные точки зрения в разрешении вопроса о творческих способностях: первая – творческие способности не существуют (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу); вторая – творческая способность (креативность) представляет собой самостоятельный фактор, независимый от уровня интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев); третья – высокий интеллектуальный уровень подразумевает высокий уровень творческих способностей и наоборот (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг). Нам более близок подход С.Л. Рубинштейна [2], который включал в основу творческих способностей разнообразные психические качества и свойства, необходимые для реализации творческой деятельности. В рамках нашего исследования мы определяем творческие способности как психические свойства и качества личности, необходимые для успешного

овладения различными видами художественной деятельности.

По мнению Н.С. Лейтеса [3], творческие способности не являются врождёнными, врождёнными являются задатки, которые, по мнению А.И. Савенкова [4], необходимо вовремя обнаружить и развить. Как отмечают исследователи, сензитивным периодом развития творческих способностей являются дошкольный и младший школьный возраст. Именно тогда происходит становление произвольности психических процессов, что является основой становления творческих способностей. Исследования Л.С. Выготского [5], Д.Б. Богоявленской [6], И.С. Бухароойа [7], В.К. Вилюнаса [8], В.И. Петрушина [9], С.Л. Рубинштейна [2] и др. показывают, что творческое мышление способствует развитию у детей широкого спектра навыков и качеств, в частности, гибкости мышления, умения находить нестандартные решения, креативности, самостоятельности и инициативности. Они играют важную роль в успешном обучении и адаптации детей в современном мире, который характеризуется постоянными изменениями и быстрым развитием технологий. Также исследования подтверждают, что развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста способствует их позитивному эмоциональному и соци-

альному развитию. Дети, обладающие развитыми творческими способностями, проявляют более высокую мотивацию к саморазвитию и адаптивность к новым ситуациям.

Современные исследования развития творческих способностей переходят в плоскость разработки конкретных методик, соответствующих современным требованиям. Представим наш опыт работы в этом направлении.

Ранее на базе детского сада комбинированного вида № 94 (Краснодар) в статусе краевой инновационной площадки нами была разработана и апробирована двухгодичная программа развития творческих способностей для детей 5–7 лет с тяжёлыми нарушениями речи «Арт – Личность», которая реализуется как дополнительная образовательная программа в студии «Цветные лучики» [10; 11]. Продолжая данную работу, мы исходили из того, что «уровень творческих способностей не зависит от уровня интеллекта (т. е. высокий и даже сверхвысокий уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений); низкий же интеллект не является препятствием для творческих способностей (например, оригинальные, талантливые рисунки детей с пограничным уровнем интеллекта)» [1, с. 170].

Мы провели апробацию программы «Арт – Личность» среди детей, обучающихся по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (с тяжёлыми нарушениями речи) (далее – АОП ДО). Программа АОП ДО разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и опирается на Федеральную адаптированную образовательную программу для детей дошкольного возраста с учетом специфики образовательного учреждения, региональных особенностей, индивидуальных образовательных потребностей детей. Она определя-

ет цели, задачи, ожидаемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования, с учётом специфики и особенностей каждого воспитанника.

В исследовании приняли участие дети 5–7 лет с письменного согласия родителей, всего – 26 человек. Для выявления результативности программы «Арт – Личность», после года её реализации, нами изначально было выделено две подгруппы респондентов:

1) дети, изъявившие желание обучаться дополнительно в студии «Цветные лучики», 14 человек (далее – участники студии);

2) дети, не изъявившие желание обучаться дополнительно в студии «Цветные лучики», 12 человек (далее – не посещающие студию).

Таким образом, все дети, участвовавшие в исследовании, обучались по одной и той же программе АОП ДО, при этом дети первой подгруппы дополнительно обучались в студии «Цветные лучики» по программе развития творческих способностей «Арт – Личность».

Развитие личности нами было изучено при помощи предложенной В.И. Андреевым модели творческих способностей [12]. Оценка индивидуальных способностей каждого ребёнка в ходе образовательно-творческой деятельности включала в себя вердикт не менее трёх экспертов, наблюдавших за его творческими усилиями (в студии и в организованной образовательной деятельности по основной программе обучения). Аспекты личности и способности были сгруппированы в следующие категории: мотивационная активность и ориентированность личности, интеллектуально-логические умения, интеллектуально-поисковые способности, способности к самоуправлению в творческой сфере, коммуникативные творческие навыки, эстетические аспекты личности, способствующие успешной творческой деятельности, а также результативность

творческой работы личности. На основании результатов исследования вышеуказанных показателей с использованием специального ключа определенного

в методике, нами рассчитывался уровень активности. Результаты обработки полученных данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели образовательно-творческой деятельности детей дошкольного возраста (в баллах)

Показатели образовательно-творческой деятельности	Диапазон оценок экспертов (в соответствии с моделью Г.И. Щукиной)	Участники студии		Не посещающие студию	
		До	После	До	После
Мотивационно-творческая активность и направленность	от 6 до 60	14,00	24,00	11,39	11,89
Интеллектуально-логические способности	от 5 до 50	16,03	31,52	14,94	15,98
Интеллектуально-эвристические способности	от 6 до 60	16,78	32,61	15,06	15,15
Способности к самоуправлению в творческой деятельности	от 4 до 40	21,70	21,70	10,06	10,17
Коммуникативно-творческие способности	от 3 до 30	7,89	16,24	7,61	8,11
Эстетические качества личности	от 1 до 10	3,03	5,70	2,61	2,67
Результативность творческой деятельности личности	от 2 до 20	6,12	10,88	5,03	6,17
Уровень активности	от 25 до 250	22,89	41,24	21,22	21,34

Анализ средних значений оцениваемых способностей и качеств личности респондентов до апробации программы «Арт – Личность» позволяет сделать предположение о том, что не существует значимых различий между группой детей, собиравшихся заниматься творчеством в студии «Цветные лучики», и группой, которая не планировала посещать студию. Для уточнения результата мы провели расчёт статистической значимости различий между двумя независимыми выборками, применив U-критерий Манна-Уитни. Поскольку большинство значений коэффициентов асимптотической значимости (двусторонние) (кроме блока «Способности к самоуправлению в творческой деятельности») превысили уровень 0,05, можно сделать вывод о том, что исследуемые оценки способностей и качеств личности не имеют статистически значимых различий. Следовательно, дети из чис-

ла участников студии и не посещающих студию на момент начала реализации программы показывали идентичный уровень развития творческих способностей. Уровень творческой активности обеих подгрупп репродуктивно-подражательный. Этот результат открыл для нас перспективы для анализа факторов, влияющих на формирование и развитие творческого потенциала у детей, выделенных в подгруппы на начальном этапе исследования.

Представленные в таблице 1 данные средних значений оцениваемых способностей и качеств личности респондентов после апробации программы «Арт – Личность» ярко демонстрируют различия в исследуемых показателях, проявившиеся после реализации одного года программы развития.

Проведённые расчёты с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердили статистическую значи-

мость этих различий: все коэффициенты асимптотической значимости (двусторонней) ниже уровня 0,05 при уровне значимости 0,001. Эти результаты говорят о важности воздействия программы на различные аспекты личности и творческие способности участников студии и подтверждают успешность проведённых мероприятий по развитию данных качеств. В результате года обучения детей дошкольного возраста по программе развития творческих способностей с использованием нетрадиционных техник рисования они проявили более высокие показатели во всех аспектах творческих способностей по сравнению с теми, кто не участвовал в данной программе. Они демонстрируют стойкое стремление к освоению новых знаний и методов деятельности в области творчества. Их пытливость проявляется в желании знать и уметь больше необходимого для творческой работы. Они задают много вопросов и проявляют интерес к углублённому пониманию материала. Дети, занимавшиеся в студии, развили воображение и способности к творческому мышлению, приобрели способность формулировать и анализировать творческие задачи, чётко и логично излагать свои мысли, использовать обобщённые суждения для ясной коммуникации в сущности задачи или процесса. Они умеют генерировать и аргументированно выражать свои идеи, рассуждать для установления связей между известным и неизвестным в творческом процессе. Дети, занимавшиеся в студии, проявили организационные, интеллектуальные и волевые качества в творческой деятельности, умение исправлять свои ошибки, использовать творческий опыт других, сотрудничать в процессе творчества. Они научились придерживаться эстетических принципов и применять свои знания и опыт в рамках творческих работ. Всё это делает их способными к полноцен-

ному применению творческих принципов и раскрытию индивидуального потенциала при выполнении нетрадиционных художественных задач. Выявлено, что дети, посещающие студию, при занятиях творчеством проявляют поисково-исполнительскую активность, тогда как дети, не посещающие студию, остаются на уровне репродуктивно-подражательного поведения.

Для определения мотивов творческой деятельности и их уровня использовалась методика М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации» [13] в адаптации Е.Н. Азлецкой и Е.Н. Швецовой для детей дошкольного возраста с учётом предмета исследования – творческая мотивация. Цель данного исследования заключалась в выяснении основного мотива, побуждающего детей к занятиям рисованием: будь то стремление к образованию, социализации, утверждению своего статуса, игровому процессу или оценке своих творческих способностей. Кроме того, был проведён анализ уровня сформированности данных мотивов.

Согласно методике исследования, каждому ребёнку был представлен рассказ о мальчиках (или девочках, в зависимости от пола участника), где герои делились своими мотивами посещения художественной студии, сопровождаемый визуальными схемами. После того как ребёнок внимательно ознакомился с рассказом, исследователь задавал ему ряд вопросов: «Кто, по твоему мнению, прав? С кем из персонажей ты бы предпочёл рисовать вместе? С кем ты почувствовал бы желание подружиться?» Каждый раз ребёнок делал последовательные выборы, а исследователь фиксировал эти ответы в специальной форме. Полученные ответы рассматривались как ключевые показатели текущих мотиваций участника. Согласно теории М.Р. Гинзбурга [13], важными являются такие мотивации, как образовательная, социальная, и позиционная. Предпочтение этих мотиваций в выбо-

ре ребёнка свидетельствует о его готовности к творческой деятельности.

Результаты исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2

Ведущие мотивы рисования до и после года апробации программы «Арт – Личность» (%)

Ведущий мотив	Участники студии		Не посещающие студию	
	До	После	До	После
Образовательный	27	64	17	17
Игровой	2	9	25	25
Позиционный	18	18	17	17
Социальный	9	9	17	42
Получения награды	18	0	25	0

Из таблицы 2 видно, что у 27% участников студии и у 17% детей, не посещающих студию, проявился как ведущий образовательный мотив к творческой деятельности ещё до начала программы. Это может свидетельствовать о более высоком интересе детей из числа участников студии к образовательной составляющей творчества и, возможно, о хорошей мотивации для участия в студии. Заметим, что у остальных детей, независимо от подгруппы, ведущие мотивы распределены более равномерно. Игровой мотив присутствует у 27% участников студии и у 25% детей из числа не посещающих студию, позиционный мотив у 18% и у 17% детей соответственно, а желание получить награду у 18% и у 25% детей соответственно по подгруппам. Данные показывают, что эти мотивы участия в творческой деятельности были схожи и не имели статистически значимых различий между группами.

Интересно отметить, что социальный мотив был менее выражен у детей из числа участников студии (9%) по сравнению с детьми, не посещающими студию (17%). Это может указывать на то, что участники студии склонны больше к индивидуальной работе и самораз-

витию, в то время как дети, не посещающие студию, могли ориентироваться на социальное взаимодействие и признание в группе.

Из представленных в таблице 2 результатов также можно сделать следующие выводы: после реализации программы развития творческих способностей у участников студии наблюдается значительный рост образовательного мотива, который стал ведущим для 64%. В то же время, у не посещающих студию доля детей со схожим мотивом осталась на прежнем уровне – 17%. Это свидетельствует о более ярко выраженном интересе участников студии к образовательной составляющей творчества и успешной работе программы развития. Для детей шестого года жизни наличие образовательного мотива значимо, поскольку он способствует их интеллектуальному развитию, расширению знаний и умений. Этот мотив может считаться нормативным, поскольку развитие творческих способностей важно для общего развития ребёнка.

Заметим, что социальный мотив через год стал ведущим у 42% детей, не посещающих студию, в то время как доля детей – участников студии с таким мотивом осталась неизменной – 9%. Это указывает на более выраженное стремление детей, не посещающих студию, к социальному взаимодействию и признанию в группе, в то время как это не является основным мотивом для участия в творческой деятельности у участников студии. Для шестилетних детей социальный аспект играет значительную роль. Участие в творческой деятельности способствует формированию дружеских отношений, развитию навыков коллективного взаимодействия и умению выражать свои мысли и идеи. Социальный мотив обычно является нормативным и важным для развития детей.

Следует отметить, что у остальных детей (обеих групп) также присутствуют и другие мотивы к творческой дея-

тельности, но они выделяются лишь у небольшого числа участников. Интересно, что доля участников студии с игровым мотивом снизилась на 18%, в то время как у не посещающих студию она осталась на уровне 25%. Это может свидетельствовать о том, что программа развития творческих способностей способствует формированию образовательно-ориентированного подхода к творчеству у детей – участников студии. Справедливо также отметить, что возраст шести лет характеризуется активным игровым поведением. Участие в творческой деятельности может рассматриваться как форма игры, способствующая развитию воображения, способностей к самовыражению и социальным навыкам. Игровой мотив также является нормативным для детей этого возраста. Кроме того, в этом возрасте дети могут проявлять интерес к занятию лидирующих позиций в рамках творческих групповых занятий. Они стремятся к узнаваемости, признанию со стороны сверстников и взрослых. Однако важно соблюдать баланс между конкуренцией и сотрудничеством, чтобы поддерживать разностороннее развитие детей. Дети этого возраста могут испытывать мотивацию через поощрение, похвалу и награды за свои творческие достижения. Этот мотив может быть как положительным (стимулирует усердие и результативность), так и вызывать определённые риски, если акцент делается исключительно на внешние поощрения, а не на сам процесс и удовольствие от творчества.

Итак, в оценке нормативности мотивов к творческой деятельности детей шести лет важно учитывать их индивидуальные особенности, потребности и контекст взаимодействия. Поддержание разнообразных мотивационных аспектов способствует полноценному и гармоничному развитию ребёнка.

В таблице 3 отображены результаты исследования уровня ведущего мотива к рисованию детей дошкольно-

го возраста до и после года апробации программы «Арт – Личность».

Таблица 3

Результаты исследования уровня мотивов рисования до и после года апробации программы «Арт – Личность» (%)

Уровень мотива	Участники студии		Не посещающие студию	
	До	После	До	После
Высокий	27	64	17	17
Средний	36	27	17	25
Низкий	36	9	67	58

Результаты, представленные в таблице 3, указывают на то, что как у детей – участников студии, так и из числа не посещающих студию были выявлены все уровни ведущего мотива к творческой деятельности как до, так и после реализации программы. Однако наиболее значительные изменения произошли среди участников студии. После реализации программы творческого развития доля детей с высоким уровнем мотивации значительно возросла с 17% до 64%, что указывает на положительное влияние участия в программе на стимулирование интереса и внутренней мотивации участников студии. В то же время, доля детей с низким уровнем мотивации существенно снизилась с 36% до 9%, что свидетельствует об уменьшении оттока детей с низкой мотивацией и повышении их интереса к творческой деятельности.

Как можно видеть в таблице 3, у детей, не посещающих студию, изменения менее выражены: доля детей с высоким уровнем мотивации осталась неизменной на уровне 17%, в то время как доля детей с низким уровнем мотивации снизилась незначительно с 67% до 58%. Это может говорить о менее значимом влиянии текущих условий и методик на уровень мотивации к занятию творчеством детей, не посещающих студию, по сравнению с посещающими студию детьми,

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии программы развития творческих способностей на уровень мотивации детей, что подчёркивает эффективность нетрадиционных техник рисования в развитии в сфере творчества и образования.

Использование специальной программы для развития творческих способностей детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционных техник рисования приводит к следующим основным выводам:

1. Повышение мотивации к творческой деятельности. Программа способствует увеличению интереса и внутренней мотивации детей к творчеству. Это проявилось в увеличении доли детей с высоким уровнем мотивации и снижении доли детей с низким уровнем мотивации.

2. Развитие творческих способностей. Программа способствовала развитию креативности, воображения и оригинального мышления у детей. Дети

стали проявлять свои творческие способности более полно и разнообразно.

3. Улучшение когнитивных функций. Программа способствовала развитию когнитивных функций детей, таких как внимание, память, логическое мышление. Это связано с нестандартным подходом к задачам и стимуляцией к активному мышлению.

4. Социальное и эмоциональное развитие. Участие в программе развития способствовало формированию у детей навыков сотрудничества, коммуникации, эмпатии и самовыражения. Дети развили свою социальную и эмоциональную компетенцию через творческую деятельность.

Таким образом, использование специальной программы развития творческих способностей у детей дошкольного возраста имеет множество положительных эффектов и способствует всестороннему развитию ребёнка в различных сферах его деятельности и самовыражения.

Список литературы

1. Черноусова-Никонорова Т.В. Взаимосвязь творческих способностей и интеллекта // Наука в жизни человека. 2023. № 2. С. 160–171.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 688 с.
3. Лейтес Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей // Выдающиеся ученые Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес. М.: ПИ РАО, РШБА, 2021. С. 178–200.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2022. 334 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива, 2020. 125 с.
6. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2014. 201 с.
7. Бухарова И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. М.: Юрайт, 2024. 119 с.
8. Вилюнас В.К. Творческие дети. М.: АСТ, 2015. 177 с.
9. Петрушин В.И. Развитие творческих способностей. М.: Юрайт, 2024. 173 с.
10. 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)
11. Швецова Е.Н., Герасименко Т.В. Необычное семейное рисование: Методические рекомендации для родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, по применению нетрадиционных техник рисования. Краснодар, 2020. 112 с.
12. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань: Издательство Казанского университета, 1988. 238 с.
13. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста. М.: Педагогика, 1988. 136 с.

References

1. Chernousova-Nikonorova T.V. The relationship between creative abilities and intelligence. *Nauka v zhizni cheloveka*. 2023; 2: 160–171. (In Russ.).

2. Rubinshtein S.L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2018. 688 p. (In Russ.).
3. Leites N.S. Age and typological prerequisites for the development of abilities // In: *Vydayushchiyesya uchenyye Psikhologicheskogo instituta: N.I. Zhinkin, YU.B. Nekrasova, N.S. Leytes*. Moscow: PI RAO, RSHBA, 2021; 178–200. (In Russ.).
4. Savenkov A.I. *Psychology of children's giftedness*. Moscow: Yurayt, 2022. 334 p. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. *Imagination and creativity in childhood*. Moscow: Perspektiva, 2020. 125 p. (In Russ.).
6. Bogoyavlenskaya D.B. *Psychology of creativity*. Moscow: Akademiya, 2014. 201 p. (In Russ.).
7. Bukharova I.S. *Diagnosis and development of creative abilities of children of primary school age*. Moscow: Yurayt, 2024. 119 p. (In Russ.).
8. Vilyunas V.K. *Creative children*. Moscow: AST, 2015. 177 p. (In Russ.).
9. Petrushin V.I. *Development of creative abilities*. Moscow: Yurayt, 2024. 173 p. (In Russ.).
10. Azletsckaya E.N., Klochkova K.V., Proskurina O.B. Development of the creative potential of teachers using 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.).
11. Shvetsova E.N., Gerasimenko T.V. *Unusual family drawing: Metodicheskiye rekomendatsii dlya roditeley, vospityvayushchikh detey starshego doskol'nogo vozrasta s tyazhelymi narusheniyami rechi, po primeneniyu netraditsionnykh tekhnik risovaniya*. Krasnodar, 2020. 112 p. (In Russ.).
12. Andreev V.I. *Dialectics of education and self-education of a creative personality: foundations of creativity pedagogy*. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1988. 238 p. (In Russ.).
13. *Features of the psychological development of children 6-7 years of age*. Moscow: Pedagogika, 1988. 136 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Елена Николаевна Швецова – воспитатель детского сада комбинированного вида № 94 (Краснодар).

Светлана Владимировна Дахина – учитель-логопед детского сада комбинированного вида № 94 (Краснодар).

Information about the authors

Elena N. Azletsckaya – Candidate of Sciences (Psychology), Academic Title of Associate Professor, Honoured Worker of General Education, Kuban State University, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

Elena N. Shvetsova – Kindergarten of combined type No. 94, Krasnodar, teacher.

Svetlana V. Dakhina – Kindergarten of combined type No. 94, Krasnodar, teacher-speech therapist.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 01.04.2024; принята к публикации 02.04.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 01.04.2024; accepted for publication 02.04.2024



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СЕТЕВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ НЕПРЕРЫВНЫЙ РОСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Н.О. Яковлева

Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия,
noyakovleva@mail.ru

Аннотация. Координация инновационных процессов, обеспечивающих непрерывный рост профессионального мастерства учителя, остаётся актуальной проблемой современного образования. Такая координация с использованием сетевых форматов взаимодействия осуществляется, как правило, региональной инновационной сетевой инфраструктурой. Её научно-методическое сопровождение представляет собой сложное и многоаспектное явление, требующее создания комплекса педагогических условий, обеспечивающего эффективность функционирования. В статье охарактеризованы выявленные автором условия, которые представлены двумя группами. К внешним условиям относятся создание избыточной информационно-образовательной среды на основе опережающего образовательного заказа и ориентация на достижения инновационной деятельности в системе образования, а к внутренним – рефлексивное самоуправление педагогами профессиональным развитием и использование реципрокационных механизмов в достижении целей региональной инновационной сетевой инфраструктуры. Делается вывод об эффективности данных условий для обеспечения научно-методического сопровождения непрерывного роста профессионального мастерства современного учителя в региональной инновационной сетевой инфраструктуре.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, региональная инновационная сетевая инфраструктура, инновационная деятельность, профессиональное мастерство учителя, педагогические условия, избыточная информационно-образовательная среда, рефлексивное самоуправление, реципрокационные механизмы

Для цитирования: Яковлева Н.О. Педагогические условия научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 43–53. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_43](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_43)

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF REGIONAL INNOVATIVE NETWORK INFRASTRUCTURE, ENSURING THE CONTINUOUS GROWTH OF TEACHER PROFESSIONAL SKILLS

N.O. Yakovleva

Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia,
noyakovleva@mail.ru

Abstract. Coordination of innovative processes that ensure the continuous growth of a teacher's professional skills remains an urgent problem in modern education. Such coordination using network interaction formats is carried out, as a rule, by the regional innovative network infrastructure. Its scientific and methodological support is a complex and multidimensional phenomenon that requires the creation of a set of pedagogical conditions that ensure effective functioning. The article describes the conditions identified by the author, which are represented by two groups. External conditions include the creation of a redundant information and educational environment based on advanced educational orders and a focus on achieving innovative activities in the education system, and internal conditions include teachers' reflexive self-management of professional development and the use of reciprocal mechanisms in achieving the goals of the regional innovation network infrastructure. A conclusion is drawn about the effectiveness of these conditions for providing scientific and methodological support for the continuous growth of professional skills of a modern teacher in the regional innovative network infrastructure.

Key words: scientific and methodological support, regional innovative network infrastructure, innovative activity, teacher professionalism, pedagogical conditions, redundant information and educational environment, reflexive self-government, reciprocation mechanisms

For citation: Yakovleva N.O. Pedagogical conditions for scientific and methodological support of regional innovative network infrastructure, ensuring the continuous growth of teacher professional skills. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 43–53. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_43](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_43)

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя», утверждённой приказом Минобрнауки № 28 от 19.01.2024

Координация инновационных процессов, обеспечивающих непрерывный рост профессионального мастерства учителя, остаётся актуальной проблемой современного образования. Такая координация с использованием сетевых форматов взаимодействия осуществляется, как правило, региональной инновационной сетевой инфраструктурой, которую мы трактуем как «совокупность организаций, реализующих в соответствующем статусе инновационные проекты, значимые для региональной системы образования, а также их сетевых партнёров по инновационной деятельности» [1, с. 5].

Организация эффективного функционирования столь сложного и многоаспектного явления как научно-методическое сопровождение данной инфраструктуры, требует создания целого комплекса педагогических условий, которые представляют собой «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [2, с. 205].

По результатам проведённого исследования мы определили две основ-

ные группы таких условий: внешние и внутренние.

К внешним педагогическим условиям относятся:

- создание избыточной информационно-образовательной среды на основе опережающего образовательного заказа;

- ориентация на достижения инновационной деятельности в системе образования.

К внутренним:

- рефлексивное самоуправление педагогами профессиональным развитием;

- использование реципрокационных механизмов в достижении целей региональной инновационной сетевой инфраструктуры.

Создание избыточной информационно-образовательной среды на основе опережающего образовательного заказа. Обеспечение данного условия способствует повышению эффективности научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры за счёт создания в системе образования такого набора обра-

зовательных ресурсов и информационно-методического аппарата для его освоения, которые в своей совокупности превышали бы потребности субъектов и позволяли им динамично осуществлять осознанный выбор средств достижения цели в соответствии с текущей ситуацией. При этом такая система сможет эффективно функционировать, если будет своевременно пополняться и строиться на прогнозах перспективного развития как отдельных групп педагогов, так и целых организаций, и даже систем образования с учётом проявляющихся образовательных трендов.

Проблематика, связанная с формированием образовательной среды, исследовалась многими современными учёными: Н.С. Аболиной, А.П. Ереминой, А.В. Леденевой и др. Вопросы обеспечения в образовательной среде психологической комфортности и безопасности изучались О.С. Никабадзе, С.В. Пазухиной, О.С. Погребной, И.Л. Федотенко, С.А. Филипповой, Е.Н. Францевой и др.; развивающего характера – М.В. Кожевниковым, Н.Ю. Корнеевой, И.В. Лапчинской, А.В. Савченковым и др. Специфика информационно-образовательной среды рассматривалась в научных работах Т.А. Барановой, О.А. Максимовой, С.И. Макулова, И.М. Осмоловской, Ю.А. Скурихиной, А.А. Фоминой, С.Р. Хаблиевой и др. Исследованием сущности и особенностей создания избыточной образовательной среды занимались Л.В. Галицкая, Я.Н. Князева, Е.А. Крамнау, М.В. Панина, О.Н. Самохвалова, Д.Д. Триантафиллидис и др.

Несмотря на имеющиеся результаты и интерес учёных к различным аспектам и характеристикам образовательной среды, проблема формирования и использования избыточной информационно-образовательной среды остаётся малоизученной.

Избыточную информационно-образовательную среду мы трактуем как особый вид среды, созданной в системе образования, которая объединяет ре-

сурсы, превышающие образовательные потребности её субъектов, и обеспечивает вариативность образовательных маршрутов, реализуемых с опорой на открытый информационно-логистический аппарат.

Как показал анализ современной литературы [3; 4; 5; 6 и др.] в своей структуре данный вид среды должен включать такие компоненты, которые бы обеспечивали реализацию педагогом всех трёх моделей образования (формальной, неформальной и информальной). Материалы по каждой из моделей должны логически продолжать и взаимодополнять друг друга, представлять данные в различных вариантах, реализовываться в разных организационных формах, обеспечивая тем самым создание избыточного контента. Кроме того, для эффективного использования данного содержания необходима понятная маршрутная логистика, которая может и должна закладываться в информационную платформу, на которой размещаются ресурсы информационно-образовательной среды, а отражаться – в индивидуальных образовательных маршрутах педагогов, их персонифицированных картах профессионального развития и др. Материалы, составляющие наполнение информационно-образовательной среды, должны пройти профессиональную экспертизу с точки зрения актуальности для педагога, их востребованности в системе образования, а также корректности и достоверности содержания.

Отметим, что в настоящее время оказывается чрезвычайно важным обеспечить информационно-образовательной среде ещё и пропедевтический характер, а для этого необходимо выявлять и фиксировать в опережающем режиме образовательный заказ. Источниками для проявления и фиксации опережающего образовательного заказа являются, прежде всего:

– результаты мониторингов, аудитов и скрининговых исследований в

системе образования, в том числе официальные статистические данные и рейтинги;

- вводимые проекты федерального и регионального уровней, обусловленные целями и задачами развития системы образования и других сфер государственного регулирования;

- актуальные тренды, проявляющиеся в системе образования и других социальных сферах;

- прогнозные индикативные показатели развития системы образования;

- результаты научных исследований, раскрывающие эффективные способы решения актуальных задач в области образования и др.

Очевидно, что при определении перспективных проблем, на устранение которых будет формироваться образовательных заказ педагогов, необходимо уделить существенное внимание диагностике и педагогическому прогнозированию, перепроверке и выработке консолидированного подхода к определению наполнения информационно-образовательной среды.

Её создание и обогащение на основе опережающего образовательного заказа осуществляется на постоянной основе всеми субъектами образовательной системы – от отдельного педагога или профессионального сообщества до регионального или федерального министерства образования. Ключевую роль на уровне региона должен играть Институт развития образования, на официальном сайте которого такая информационно-образовательная среда может быть развёрнута, а в библиотечном центре организовано хранение бумажных копий тематических коллекций материалов и документов. При этом работники регионального ИРО должны стать модераторами создания такой среды, определять логику использования её содержания, ориентировать педагогов в самостоятельном освоении контента под персонифицированные задачи, предусмотренные в

том числе и неформальной моделью образования.

Таким образом, первое условие, работая с опережением на потребности конкретного педагога и предоставляя ему избыточный контент для профессиональной деятельности обеспечивает его непрерывное развитие.

Ориентация на достижения инновационной деятельности в системе образования. Данное условие обеспечивает повышение эффективности научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры благодаря постоянному аудиту результативности инновационных процессов, организации неформального управления ими и отбору реальных достижений для планомерного внедрения в региональную систему образования. Такая организация деятельности позволяет не только расширять потенциальные возможности самой инновационной инфраструктуры, но и обеспечивать её воспроизводство через включение в неё новых субъектов, обладающих все более высоким инновационным капиталом и эффективным опытом апробации чужих и создания собственных новшеств, актуальных для региональной образовательной системы.

Ориентация на достижения инновационной деятельности в системе образования предусматривает решение двух принципиальных задач: во-первых, это оценка эффективности создаваемых инноваций, и, во-вторых, организация их управляемого внедрения в систему образования. И первая и вторая задача составляют актуальную исследовательскую повестку во всех сферах научной деятельности современных учёных [7; 8; 9; 10 и др.]. Так, вопросами оценки эффективности инновационных процессов занимались Д.А. Головизин, А.В. Колесникова, М.В. Малышкина, Е.А. Свинцова и др., управления инновациями – Б.Н. Герасимов, А.А. Калинина, Ю.Б. Кострова, Д.А. Олейник и др. Эффективность внедрения педагогических инноваций рассматривалась

в исследованиях М.Н. Краснянского, М.А. Прохорова, Ю.Э. Рахимовой, П.А. Христюк и др., а проблема, связанная с внедрением педагогических инноваций, изучалась И.Г. Байковой, А.Е. Бахмутским, М.Ю. Галуцкой, К.С. Григорьевой, И.В. Гришиной, И.В. Гунько, М.Д. Напсо, Т.Н. Субботиной, Л.В. Туркаевой, Д.У. Шоназаровым и др.

Современное образование в настоящее время работает в режиме жёсткой, как никогда, экономии ресурсов и оптимизации их использования. Сегодня ни один регион России не может себе позволить неконтролируемо расходовать время, финансы, кадровый потенциал, «вкладываться» в проекты с негарантированными результатами, или результатами, напрямую не направленными на повышение качества образования. Поэтому, принимая во внимание имеющийся опыт, отметим, что выполнение данного педагогического условия предусматривает, прежде всего, обеспечение снижения стихийности инновационных процессов. Это требует формулирования чётких требований к тематике, содержанию и результатам инновационной деятельности.

Исходя из понимания задач развития региональной и муниципальных систем образования и особенностей функционирования образовательных организаций, глобальных вызовов и установленных прогнозных горизонтов изменений, формируется актуальная повестка для инновационной деятельности, в рамках которой субъектам системы образования предлагается реализовывать инновационные проекты. Чтобы организация, претендующая на включение в региональную инновационную сетевую инфраструктуру, в рамках выполняемого проекта действительно работала в нужном направлении и создавала по-настоящему ценные инновационные продукты, необходимо организовать непрерывный экспертный мониторинг. Так, на стадии подачи

заявки необходима экспертиза значимости проекта, в ходе его выполнения – контроль деятельности, фиксация и при необходимости коррекция требований к результатам, их апробации и внедрению, на этапе завершения – оценка эффективности, диссеминация инновационного опыта, а также его перевод в нормативно закреплённые установки работы субъектов системы образования. Такое сопровождение в системе образования субъекта РФ может и должен осуществлять региональный Институт развития образования, как подведомственное учреждение министерства образования и носитель достоверной информации о задачах, требованиях и перспективах развития образовательной системы в целом.

Как показало наше исследование, работа, организованная в указанной логике, даёт ряд позитивных эффектов.

Во-первых, организации, осуществляющие в соответствующем статусе инновационную деятельность, получают полноценную и квалифицированную научно-методическую помощь на протяжении всего периода работы над проектом. При этом из практики работы региональной инновационной инфраструктуры исключается ситуация, при которой учреждение, получившее статус инновационной площадки, зачастую сначала испытывает затруднения в выборе пути развёртывания инновационного проекта, а затем получает неудовлетворительные результаты и досрочно закрывается.

Во-вторых, немаловажным эффектом такого научно-методического сопровождения оказывается достижение открытости работы участников инновационной инфраструктуры и получения ими действительно значимых продуктов – обоснованных, апробированных и распространённых в системе образования через сетевое взаимодействие.

В-третьих, официальный оператор формирования и функционирования региональной инновационной сетевой

инфраструктуры всегда имеет точные данные о том, чем занимается каждый её субъект, над созданием какого продукта работает и какова эффективность его внедрения. Это позволяет своевременно отбирать и передавать для диссеминации лучшие образцы инновационного опыта, неформально ориентировать инновационные процессы на комплексное решение проблем образовательной системы.

В-четвертых, учреждения-реципиенты инновационных практик также оказываются включёнными в инновационные процессы, обогащают собственный опыт, формируют способность и готовность к вхождению с соответствующим статусом в инновационную инфраструктуру.

Таким образом, данное условие сводится к обеспечению управляемости работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры, позволяющей ориентировать систему образования на реальные достижения инновационной деятельности.

Рефлексивное самоуправление педагогами профессиональным развитием. Данное условие повышает эффективность научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры благодаря актуализации педагогами собственных ресурсов и осознанному обращению к процессу и результатам инновационной деятельности, рефлексивному самоуправлению процессом их освоения, что позволяет обеспечить рост профессионального мастерства. Педагогическая деятельность относится к тем видам профессиональной активности, в которой без постоянного самосовершенствования неизбежно наступает деградация и профессиональное выгорание педагогов, что может иметь необратимые последствия для подрастающего поколения и общества в целом. Такое профессиональное самосовершенствование особенно продуктивно в условиях инновационных процессов. Поэтому участие в

организованной деятельности по созданию инноваций не только способствует росту профессионального мастерства современного педагога, но и развитию самой инновационной инфраструктуры.

Рефлексия и рефлексивное управление как научные феномены широко изучаются современными исследователями. Среди них Д.А. Баёв, А.С. Будникова, М.А. Добрынина, В.А. Долятовский, О.В. Зайцева, С.М. Кускова, Л.К. Ланцова, О.А. Лукконен, А.Н. Мифтахутдинова, Е.А. Мячина, Д.А. Недочуков, М.В. Телепова и др. вопросы рефлексивного самоуправления освещались в работах И.П. Дьячук, С.В. Кудрявцева, Н.В. Мухаметзяновой, Л.Б. Сабитовой, И.В. Шадрина и др.

Как отмечают современные исследователи [11; 12; 13; 14 и др.], рефлексивное самоуправление подчиняется общим канонам управления, выполняет те же функции и предусматривает не только реализацию акта рефлексии в отношении себя, своей деятельности и её результатов, но и формирование дальнейшей программы действий по профессиональному самосовершенствованию, что способствует продуктивному изменению образовательного процесса и повышению его качества. Именно рефлексия, пронизывающая процесс самоуправления, способна обеспечить осознанность управленческих действий, «уйти» от формализма и безценочного использования управленческих приёмов и действий, информацию о которых педагог мог получить в ходе профессионального общения, из СМИ, научной или научно-популярной литературы.

На практике процедуры рефлексивного самоуправления предусматривают перевод фокуса внимания от сложившейся ситуации к контекстному полю проблемы, от корректного восприятия которого зависит эффективность предпринимаемых действий самого педагога в отношении собственного

профессионального развития. Именно постоянный самоанализ каждого решения делает процесс самоуправления рефлексивным, а изменения – осознанными и целенаправленными, обеспечивающими непрерывный рост профессионального мастерства педагога.

Отметим, что осуществление педагогом самоуправления профессиональным развитием предусматривает рефлексии в отношении следующих проявлений:

- установления проблемного поля профессионального самосовершенствования и его характеристик;
- определения целевых показателей роста профессионального мастерства;
- оптимизации инновационных механизмов достижения желаемых результатов;
- отбора приемлемых способов коррекции недостатков профессионального развития;
- удовлетворённости организованными условиями достижения целей и степени их достижения др.

Особенное значение и возможности приобретает рефлексивное самоуправление, когда педагог оказывается активным субъектом инновационной деятельности, участником создания инноваций или имеет к ним прямой доступ. В данном случае профессиональное развитие педагога происходит целенаправленно и максимально интенсивно, поскольку базируется на эффективных паттернах решения задач и самых современных технологиях работы, лично им отобранных, освоенных и присвоенных. Кроме того, причастность педагога к созданию или апробации инноваций повышает успешность их использования в своей деятельности в том числе и за счёт схожести условий работы и организации процесса, в рамках которого инновация формировалась, в отличие, например, от ситуации простого ознакомления педагога с описанием инновации в литературном

источнике, её интерпретации и использовании в пределах собственной ориентировочной основы действий.

В данном случае имеют место все три вида рефлексии (ретроспективная, ситуативная и перспективная), позволяющие педагогу по отношению к себе встать во внешнюю позицию, осмыслить и переосмыслить собственный опыт, знания, стереотипы поведения, т.е. стать для себя объектом управления, для которого формируется и реализуется программа непрерывного профессионального самосовершенствования. Эта программа должна иметь динамичный характер и иметь возможность корректировки после каждого акта рефлексии. Именно обратная связь, обеспечиваемая рефлексией, задаёт правильные точки зрения личностных ценностей и соответствия проблемному контексту векторы внутренних преобразований и профессионального развития.

Со стороны субъектов научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры обеспечение данного условия предусматривает решение нескольких задач:

- а) представление педагогам карьерных возможностей, перспектив профессионального развития;
- б) развитие ценностного отношения к профессиональному акме и его достижению;
- в) обеспечение доступа педагогов к информации и лучшим результатам инновационной деятельности;
- г) формирование у педагогов понимания роли и содержания рефлексивного самоуправления их профессиональным развитием;
- д) организация своевременной помощи и поддержки профессионального развития педагогов.

Таким образом, данное условие предусматривает осуществление педагогом самоуправления профессиональным развитием на основе рефлексивного освоения и преумножения

инновационного опыта, формируемого субъектами региональной инновационной инфраструктуры.

Использование реципрокационных механизмов в достижении целей региональной инновационной сетевой инфраструктуры. Данное условие повышает эффективность научно-методического сопровождения региональной инновационной сетевой инфраструктуры вследствие более плотного взаимодействия всех её субъектов через взаимообмен ресурсами и их совместное использование. Для региональной инновационной сетевой инфраструктуры особое значение приобретает взаимопроникновение процессов и их результатов, реализуемых разными субъектами: организациями, обладающими официальными статусами и профессиональными объединениями педагогов. Такая система сетевого взаимодействия, при которой участники одного проекта как субъекты инновационной инфраструктуры привлекают для своей работы участников других проектов, тоже являющихся её субъектами, или используют продукты их деятельности, способствует повышению интенсивности и результативности каждого инновационного процесса и инновационной инфраструктуры в целом. Обеспечить данное взаимодействие возможно с привлечением реципрокационных механизмов.

Сам по себе термин реципрокация (от лат. *reciprocus* – взаимный) означает процесс взаимного внеэкономического (безвозмездного) обмена, взаимодействия или ответных действий между двумя сторонами [15, с. 1021]. Он относится к мультидисциплинарным феноменам и входит в терминологический аппарат многих областей современной науки: философии, истории, социологии, политики, физиологии, экономики, антропологии, психологии, языковедения и др. Основоположниками теории реципрокации считаются П. Блау, А. Коэн, Б. Малиновский, М. Мосс, К. Поланьи, М. Саленс, М. Тёррёнен, К. Штэгбау-

эр и др. В отечественной науке её построением занимались С.Ю. Барсукова, Н.Е. Введенский, Н.М. Лебедев, Е.В. Ретутов, И.В. Шавырина, В.И. Шарин и др.

В условиях работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры реципрокация (в её позитивных проявлениях) характеризуется следующим:

1) предполагает контакт субъектов, включённых в единую сеть со стабильными контактами, действующих в общем профессиональном поле и несущих ответственность за его эффективное функционирование. Обмен между субъектами – это всегда конкретные отношения, направленные на достижение заданной цели;

2) субъекты обмена являются участниками профессиональной сети, а регуляторами их отношений выступают нормы профессиональной деятельности и общий контекст её проблемного поля;

3) взаимообмен не строится на достижении эквивалентности и определяется требованиями профессиональной взаимопомощи, солидарности, взаимной ответственности в достижении общих целей;

4) реализация реципрокационных механизмов:

– основывается на выражении свободного согласия на передачу инновационных продуктов или участия в тех или иных видах работ,

– развивает доверие, расширяет горизонты сотрудничества, создаёт новые партнёрские связи, обеспечивает взаимовыгодные долгосрочные отношения,

– способствует объединению педагогов, формированию устойчивых профессиональных сообществ, активно влияющих на развитие инновационного потенциала региональной системы образования;

5) реципрокация реализуется с учётом следующих специфических принципов: ответственности, равноправия, добровольности, взаимности и др.

К реципрокационным механизмам, повышающим эффективность функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры, мы относим стимулирование её субъектов на оказание посильной помощи и поддержки коллег, планирование и регламентацию взаимодействия субъектов, заключение договоров о сотрудничестве, совместную деятельность и совместную организацию образовательных событий, трансляцию и передачу для использования результатов инновационной деятельности, выполнение отдельных видов работ, создание площадки для представления результатов выполняемых инновационных проектов и обмен информацией и др.

Координатором реципрокации в рамках работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры может и должен стать региональный Институт развития образования, осуществляющий управление работой всех площадок, профессиональных сообществ, и, имеющий возможность более рационально распределять имеющиеся ресурсы и стимулировать организации к обмену ими. При этом развёртывание реципрокационных отношений позволяет преодолеть известную в практике работы инновационной инфраструктуры проблему, которая выражается в разрозненности функционирования площадок и возникающую, в связи с этим, затратность выполняемых ими инновационных проектов. Введение в работу реципрокационных механизмов позволяет подключать в нужное время нужные ресурсы и передавать субъектам инновационной инфраструктуры для использования необходимые инновационные продукты. Как показал опыт нашей работы, организации, включённые в региональную инновационную сетевую инфраструктуру и обладающие установленным статусом площадки, как правило, не отказываются от профессиональной помощи коллег и сами охотно оказывают помощь другим, что

позволяет организовать инновационную деятельность на неформальной основе и сплотить педагогическую общественность в достижении поставленных целей.

Построение работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры с применением реципрокационных механизмов позволяет достичь следующих эффектов:

- укрепление коллективного доверия: по горизонтали – к организациям и коллегам, по вертикали – к субъектам системы образования регионального уровня;
- распространение ценностей взаимной помощи и поддержки;
- увеличение профессиональных контактов и инновационная открытость работы организаций и отдельных педагогов;
- распространение результатов инновационной деятельности;
- профессиональное развитие педагогов;
- повышение результативности работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры в целом.

В заключении отметим, что использование реципрокационных механизмов обеспечивает развитие региональной инновационной сетевой инфраструктуры благодаря организации взаимообмена, совместному использованию ресурсов (трудовых, интеллектуальных, материальных, энергетических и др.) в реализуемых инновационных проектах.

Таким образом, научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры эффективно обеспечивает непрерывный рост профессионального мастерства современного учителя при создании комплекса педагогических условий. К внешним условиям относятся создание избыточной информационно-образовательной среды на основе опережающего образовательного заказа и ориентация на достиже-

ния инновационной деятельности в системе образования, а к внутренним – рефлексивное самоуправление педагогами профессиональным развитием и использование реципрокационных механизмов в достижении целей региональной инновационной сетевой инфраструктуры.

Список литературы

1. 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)
2. Яковлева Н.О. Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. 304 с.
3. Бутузов В.С., Бутузова М.В. Информационно-образовательная среда педагога // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2022. № 1(40). С. 132–135.
4. Дмитриева Е.А. Опыт создания предметной информационно-образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3(114). С. 51–57. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-51-57>
5. Корнеева Р.В. Информационно-образовательная среда как элемент модернизации системы образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 3–1(42). С. 118–122. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10217>
6. Цебренько К.Н., Фролов Р.Н. Разработка оптимальной структуры интегрированной информационно-образовательной среды // Информационные ресурсы России. 2022. № 3(187). С. 58–65.
7. Гарбузова Т.Г., Разуваева Е.Б., Виноградова И.В. [и др.]. Инновации и структурные изменения в системе образования: перспективы экономической эффективности и качества образования // Московский экономический журнал. 2023. № 11. https://doi.org/10.55186/2413046X_2023_8_11_578
8. Григорьева К.С., Митрахович В.А. Методика эффективного внедрения педагогических инноваций // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 3(88). С. 158–162.
9. Колесникова А.В. Современный инструментальный оценки эффективности инноваций // Ученые записки Международного банковского института. 2022. № 4(42). С. 94–107.
10. Олейник Д.А., Калинина О.В., Вилькен В.В. [и др.]. Развитие подходов и методов оценки эффективности управления инновациями // Экономика и управление: проблемы, решения. 2023. Т. 1, № 9(139). С. 213–220. <https://doi.org/10.36871/ek.ur.p.r.2023.09.01.024>
11. Волобуева Т.Б. Профессиональное саморазвитие: рефлексивное соизмерение // Научная сокровищница образования Донетчины. 2018. № 1. С. 60–66.
12. Зверев С.М., Рябцев В.К., Ряшина В.В. Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2020. № 4. С. 37–43.
13. Мухаметзянова Н.В., Сабитова Л.Б. Способность к рефлексивному самоуправлению в педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 267.
14. Шадрин И.В., Дьячук И.П., Кудрявцев С.В. Самооценка как индикатор рефлексивного самоуправления учебной деятельности // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 1. С. 647–654.
15. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка. М: Изд-во «ФЛИНТА», 2021. 1383 с.

References

1. 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.)
2. Yakovleva N.O. Yakovlev E.V. *The dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskiy gosudarstvennyy institut kul'tury, 2019. 304 p. (In Russ.)
3. Butuzov V.S., Butuzova M.V. Information and educational environment of the teacher. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokikh tekhnologiy*. 2022; 1(40): 132–135. (In Russ.)
4. Dmitrieva E.A. Experience in creating a subject information and educational environment. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2020; 3(114): 51–57. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-51-57> (In Russ.)

5. Korneeva R.V. Information and educational environment as an element of modernization of the education system. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk*. 2020; 3-1(42): 118–122. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10217> (In Russ.)
6. Tsebrenko K.N., Frolov R.N. Development of an optimal structure for an integrated information and educational environment. *Informatsionnyye resursy Rossii*. 2022; 3(187): 58–65. (In Russ.)
7. Garbuzova T.G., Razuvaeva E.B., Vinogradova I.V. [et al.]. Innovations and structural changes in the education system: prospects for economic efficiency and quality of education. *Moskovskiy ekonomicheskii zhurnal*. 2023; No. 11. https://doi.org/10.55186/2413046X_2023_8_11_578 (In Russ.)
8. Grigorieva K.S., Mitrakhovich V.A. Methodology for the effective implementation of pedagogical innovations. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; 3(88): 158–162. (In Russ.)
9. Kolesnikova A.V. Modern tools for assessing the effectiveness of innovations. *Uchenyye zapiski Mezhdunarodnogo bankovskogo instituta*. 2022; 4(42): 94–107. (In Russ.)
10. Oleinik D.A., Kalinina O.V., Vilken V.V. [et al.]. Development of approaches and methods for assessing the effectiveness of innovation management. *Ekonomika i upravleniye: problemy, resheniya*. 2023; V. 1, No. 9(139): 213–220. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2023.09.01.024> (In Russ.)
11. Volobueva T.B. Professional self-development: reflexive commensurate. *Nauchnaya sokrovishchnitsa obrazovaniya Donetchiny*. 2018; 1: 60–66. (In Russ.)
12. Zverev S.M., Ryabtsev V.K., Ryashina V.V. Reflexive consciousness of a teacher as a way to manage professional activities. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal*. 2020; 4: 37–43. (In Russ.)
13. Mukhametzyanova N.V., Sabitova L.B. Ability for reflective self-government in pedagogical activity. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 2: 267. (In Russ.)
14. Shadrin I.V., Dyachuk I.P., Kudryavtsev S.V. Self-esteem as an indicator of reflexive self-management of educational activities. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*. 2013; V. 16, No. 1: 647–654. (In Russ.)
15. Dyakov A.I. *Dictionary of Anglicisms of the Russian language*. Moscow: Izd-vo «FLINTA», 2021. 1383 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, руководитель центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the author

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.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024; одобрена после рецензирования 03.04.2024; принята к публикации 04.04.2024.

The article was submitted 18.03.2024; approved after reviewing 03.04.2024; accepted for publication 04.04.2024



Научная статья

УДК 37.072

[https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2\(14\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_2(14)_54)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПЛОЩАДКИ КАК СУБЪЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ: ВИДЫ, ЗНАЧЕНИЕ, ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Е.С. Бухтияр¹, В.В. Гайдукова²

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

¹ Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru

² 406-408@mail.ru

Аннотация. Для успешного функционирования региональной инновационной инфраструктуры должна быть создана система площадок, ориентированных на внесение инновационного вклада по более предметным и локальным областям. Площадки – это образовательные организации, которым присвоен официальный статус, позволяющий разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образовательной деятельности и управления системой образования. В статье определены и охарактеризованы три вида площадок, организовываемых региональным Институтом развития образования: 1) стажировочные, позволяющие формировать и транслировать инновационный опыт в режиме курсовой подготовки слушателей; 2) передового педагогического опыта, обеспечивающие создание и апробацию инновационных продуктов для региональной системы образования; 3) опорные, действующие в инновационном поле по заказу министерства и создающие актуальные инновации в форме опыта или продукта в соответствии с оперативными изменениями системы образования. Представлены их цель, задачи, принципы деятельности, механизмы координации деятельности.

Ключевые слова: региональная система образования, инновационная инфраструктура, стажировочные площадки, площадки передового педагогического опыта, опорные площадки

Для цитирования: Бухтияр Е.С., Гайдукова В.В. Региональные площадки как субъекты инновационной инфраструктуры: виды, значение, особенности функционирования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 54–63. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_54)

REGIONAL PLATFORMS AS SUBJECTS OF INNOVATION INFRASTRUCTURE: TYPES, SIGNIFICANCE, FEATURES OF FUNCTIONING

Е.С. Bukhtiyar¹, V.V. Gaidukova²

^{1, 2} Institute for Educational Development of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia

¹ Ekaterina.bukhtiyar@yandex.ru

² 406-408@mail.ru

Abstract. For the successful functioning of the regional innovation infrastructure, a system of platforms should be created that are focused on making innovative contributions in more subject-specific and local areas. Platforms are educational organizations that have been assigned an official status that allows them to develop, test and offer innovative models for the content of educational activities and management of the education system to the professional teaching community. The article identifies and characterizes three types of platforms organized by the regional institute for educational development:

1) internships, which allow the formation and transmission of innovative experience in the course training of students; 2) advanced pedagogical experience, ensuring the creation and testing of innovative products for the regional education system; 3) supporting ones, acting in the innovation field at the request of the ministry and creating current innovations in the form of experience or product in accordance with operational changes in the education system. Their purpose, objectives, operating principles, and mechanisms for coordinating activities are presented.

Keywords: regional education system, innovative infrastructure, internship sites, sites of advanced pedagogical experience, support sites

For citation: Bukhtiyar E.S., Gaidukova V.V. Regional platforms as subjects of innovation infrastructure: types, significance, features of functioning. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 54–63. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_54](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_54) (In Russ.).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя», утверждённой приказом Минобрнауки № 29 от 11.01.2023

Инновационные процессы в современной системе образования призваны обеспечить создание, апробацию и распространение инноваций. При этом координация инновационной активности педагогов в масштабах региона или страны обеспечивается инновационной инфраструктурой, под которой понимается совокупность субъектов инновационной деятельности, обеспечивающих условия, необходимые для осуществления и функционирования инновационных процессов. Инновационная инфраструктура является обязательным компонентом региональной системы образования, повышает её инновационный потенциал и обеспечивает стратегическое развитие. Приказ Минобрнауки России от 22.03.2019 № 21н «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [1] регулирует инновационную инфраструктуру только на уровне федеральных и региональных инновационных площадок. Однако они не могут охватить все направления образовательной деятельности, обладающие инновационным потенциалом. Мы считаем, что для полноценного выполнения инновационной инфраструктурой поставленных задач и повышения эффективности её функционирования следует уделять особое внимание более

детализированным направлениям работы организаций, имеющих статус той или иной площадки. Для успешного функционирования региональной инновационной инфраструктуры должна быть создана целая система площадок, ориентированных на внесение инновационного вклада по более предметным и локальным областям.

Современная образовательная организация должна предоставлять образовательные услуги, обладающие конкурентными преимуществами. Одним из путей их формирования является выпуск новой продукции, услуг, создания инновационных характеристик своего опыта, успешное развитие профессиональных компетенций педагогов. При этом именно региональный Институт развития образования может и должен вносить существенный вклад в расширение инновационных возможностей образовательной системы.

Проблемой развития и совершенствования инновационной инфраструктуры занимались О.С. Белокрылова и Н.В. Погосян [2; 3], М.С. Бондаренко [4], Е.В. Заверза [5], Т.И. Клименко [6], Д.А. Кириченко [7], Н.О. Яковлева [8] и др. Исследованиям инновационных площадок различного субъектного уровня посвящены работы О.И. Атлас [9], В.В. Гайдуковой и Е.С. Бухтияр [10], О.О. Киселёва [11], Р.Р. Максудова [12],

Т.В. Пристинской [13], А.Г. Хузагарипова [14] и др. В частности, в контексте повышения эффективности и качества инновационных процессов, анализируется опыт регионов по созданию экспериментальных, интегрированных, модельных, пилотных, сетевых и других видов площадок взаимодействия.

Опираясь на научные изыскания и собственное исследование в данном направлении, мы рассматриваем региональную инновационную инфраструктуру как систему связей между объектами инновационной деятельности, которые производят новые знания и преобразуют в новые продукты, обеспечивая их распространение в регионе. В практическом плане, она подразумевает совместное использование информационных, инновационно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов.

В рамках нашего исследования площадками будут называться образовательные организации, которым присвоен официальный статус, позволяющий разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образовательной деятельности и управления системой образования.

Мы считаем, что оптимальным дополнением региональной инновационной инфраструктуры, позволяющим расширить её ресурсы и возможности, является организация на базе регионального Института развития образования, как минимум, трёх видов площадок:

- стажировочные, позволяющие формировать и транслировать инновационный опыт в режиме курсовой подготовки слушателей;
- передового педагогического опыта, обеспечивающие создание и апробацию инновационных продуктов для региональной системы образования;
- опорные, действующие в инновационном поле по заказу министерства

и создающие актуальные инновации в форме опыта или продукта в соответствии с оперативными изменениями системы образования.

Прежде чем дать характеристику каждому виду площадок, сформулируем общие позиции, определяющие их функционирование в региональной системе образования.

Основным механизмом включения организаций в региональную инновационную инфраструктуру системы общего образования должно являться успешное прохождение конкурсного отбора (подготовка заявки, выполнение требований технической и содержательной экспертизы, аудит соответствия ресурсного обеспечения). При этом организация должна иметь успешный опыт сотрудничества с Институтом развития образования и участия в инновационных проектах или региональных конкурсах.

Нормативными основаниями для работы площадок являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», документы Министерства просвещения Российской Федерации, региональные правовые акты, регламентирующие образовательную и инновационную деятельность.

К основным задачам работы площадок Института развития образования относится [15, с. 48–49]:

- 1) мотивация участников к продуктивному профессиональному взаимодействию;
- 2) совместное решение актуальных проблем образования;
- 3) повышение профессионального уровня участников;
- 4) организация формального и неформального общения на профессиональные темы;
- 5) обмен опытом, поддержка и сотрудничество;
- 6) диссеминация инновационного опыта, распространение успешных педагогических и управленческих практик;

7) поддержка образовательных инициатив;

8) проведение образовательных, тематических, методических мероприятий;

9) методическая поддержка и содействие профессиональному росту педагогических и иных работников сферы образования;

10) создание единого информационного пространства, базы материалов учебного и методического назначения и опыта их применения.

Для обеспечения эффективной работы площадки необходим комплекс управленческих функций: от определения плана работы до подготовки отчётов (организация взаимодействия, контроль достижения целей, информационная поддержка проводимых мероприятий и т.д.). Эти функции должен выполнять куратор площадки, назначенный из числа работников Института развития образования.

Помимо куратора, инициирующего открытие площадки и координирующего её работу в соответствии с формальными требованиями, будет продуктивным подключение научного руководителя, отвечающего за достижение площадкой инновационных результатов. Научный руководитель площадки не только осуществляет координацию инновационной деятельности по вопросам, возникающим в ходе работы, но и оказывает помощь в структурировании профессиональных задач, проведении исследований и под-

готовке научно-методических материалов; участвует в проверке, обобщении и описании результатов деятельности площадки, организует совместные координационные и консультационные мероприятия (семинары, совещания) по тематике деятельности площадки, оказывает содействие в трансляции и публикации инновационных и методических продуктов, созданных в ходе работы образовательной организации в статусе площадки Института развития образования.

Функционирование любой площадки как субъекта региональной инновационной инфраструктуры и интенсивность её деятельности по осуществлению инновационного поиска требует организации непрерывного информационного сопровождения.

Полная информация о работе всех площадок должна быть размещена в открытом доступе. Например, на официальном сайте Института развития образования может быть создан специальный раздел. Открытый доступ обеспечивает бесплатный постоянный онлайн-путь к размещённым в интернете документам для их чтения, использования в качестве примера оформления своих документов и распространения. Информация о работе площадки делится на нормативную и планово-отчётную документацию. Пример нормативной информации приведён в таблице 1. Шаблоны документов, указанных в таблице, как правило, приводятся в положениях о работе площадок.

Таблица 1

Характеристика площадки как компонента региональной инновационной инфраструктуры

Занимаемая позиция	Характеристика
Вид ОО	На статус площадки могут претендовать образовательные организации, реализующие программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, дополнительного образования, среднего профессионального образования, сетевые структуры вне зависимости от организационно-правовой формы, типа, вида (например, СОШ, ДОО и т.д.)

Продолжение таблицы

Название ОО/ МО	Указывается название образовательной организации и муниципалитета, к которому она принадлежит
Профильное подразделение/ Руководитель	Указывается название профильного подразделения, в предметной области которой организация выбрала тему
Тема	Указывается сформированная образовательной организацией и согласованная с профильным подразделением тема площадки
Срок деятельности	Указывается срок деятельности площадки (согласно положениям Института развития образования, статус всем площадкам присваивается стандартно на 3 года, но деятельность некоторых организаций может быть прекращена досрочно или продлена на 1 год в зависимости от отдельных обстоятельств, закреплённых в текущем положении)
Заявка	Прикрепляется ссылка на подписанный соискателем на статус площадки Института документ на имя ректора с указанием направления работы, профильным подразделением или структурным подразделением, на основе которого предполагается создание площадки
Аналитическая справка	Прикрепляется ссылка на документ, подписанный образовательной организацией, претендующей на статус площадки и профильным подразделением Института, включающий описание состояния методической и инновационной деятельности образовательной организации по выбранному направлению с обоснованием готовности к работе в статусе определённой площадки; материально-технических условий, обеспечивающих успешное функционирование и развитие; кадрового потенциала, обеспечивающего заявленные результаты работы. Частью аналитической справки является план работы, который включает перечень мероприятий на весь период функционирования площадки с разбивкой по годам
Выписка из протокола заседания профильного подразделения	Прикрепляется ссылка на документ, представляющий решение заседания профильного подразделения Института. В процессе заседания профильного подразделения, претендующей на статус площадке назначают руководителя из числа членов профильного подразделения, проводят обсуждение плана работы
Приказ о при- своении статуса	Прикрепляется ссылка на документ о присвоении статуса площадки Института

Контроль эффективности работы площадки предусматривает: 1) подготовку планово-отчётной документации с разбивкой по годам, которая согласуется куратором от Института и размещается на официальном сайте организации; 2) открытое обсуждение отчётов на заседаниях совета при Институте развития образования с целью определения эффективности работы и направлений необходимой поддержки.

Поскольку планы работы определяют всю деятельность площадки в указанный период, то они должны предусматривать мероприятия, выстроенные

в логике решения профессиональных проблем и достижения инновационных результатов.

В отношении отчётов о деятельности площадки отметим, что они готовятся руководителем и должны касаться следующих направлений:

- состав участников и ответственных за мероприятие;
- сроки проведения мероприятий;
- наполнение регионального банка инновационных продуктов методическими, учебными, контрольно-измерительными и другими ресурсами и материалами, накопленными за время работы площадки.

Представим специфические характеристики каждой из площадок, обладающих инновационным потенциалом и возможностью стать полноценными субъектами региональной инновационной инфраструктуры.

Стажировочная площадка повышения квалификации для слушателей курсов предполагает разработку и распространение инновационных содержательно-управленческих форм, обеспечивающих повышение квалификации педагогических работников и управленческих кадров системы общего образования. Институт развития образования как курирующая организация должен обеспечивать для слушателя необходимые условия организации образовательного процесса на базе стажировочной площадки [9, с. 71]:

- подробный инструктаж и возможность впоследствии всегда задать необходимые вопросы своим кураторам от самой площадки Института и получить от них развёрнутую консультацию;
- предоставление слушателю доступа к комплексу теоретических и технологических информационных аспектов, необходимых для решения им своих задач (структурированная подборка методических материалов, на основе которых специалисты ведут свою текущую работу, с обязательным навигатором по этому массиву материалов для слушателя);
- строго обязательное рефлексивное сопровождение слушателя на всём протяжении работы.

В целом, стажировочные площадки Института позволяют слушателям не только освоить инновационное содержание курсов, но и ознакомиться с иными аспектами работы образовательной организации, например: порядком работы внутришкольного методического объединения; организацией пространства детского сада, формами участия учеников в преобразовании пространства школы, организацией и сопровождением внутришкольного детско-взрослого

сетевого чата; особо результативными формами внеурочной деятельности, используемыми в организации и др.

Таким образом, основное значение деятельности стажировочной площадки состоит в создании образовательной среды, позволяющей транслировать в форме стажировки актуальный педагогический опыт, инновационные идеи по конкретным направлениям деятельности образовательной организации для слушателей курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки на основе индивидуальных образовательных программ.

Площадка передового педагогического опыта является базой по организации методического сопровождения руководителей, педагогов и образовательных организаций по вопросам, представляющим ценный опыт инновационной деятельности. Целью её деятельности является трансляция лучших образцов педагогической практики и пропаганда инновационных идей и достижений. Для реализации такой цели площадка выявляет, анализирует, обобщает и распространяет актуальный педагогический, управленческий и инновационный опыт по своему направлению деятельности, в соответствии с современными достижениями педагогической теории и практики, а также систематизирует и описывает опыт инновационной деятельности, ведёт подготовку к участию в муниципальных и региональных конкурсах инновационных продуктов.

Площадка создаёт условия для ознакомления педагогических кадров с опытом работы педагогического коллектива и с опытом отдельных педагогов. Но самое главное, профильное подразделение Института совместно с образовательной организацией, имеющей статус площадки передового педагогического опыта, готовит методические материалы, обеспечивающие трансляцию созданных инновационных продуктов.

Опорная площадка реализует основные задачи и инновационные подходы к содержанию, механизмам, условиям внедрения актуальных тенденций и ключевых направлений деятельности региональной политики системы образования в муниципальных учебных заведениях. Целью её деятельности является проверка и апробация в реальных условиях образовательной организации результатов реализации региональных образовательных проектов (новых образовательных программ, образовательных технологий, образовательных ресурсов, новых инструментов организационно-правового и финансово-экономического обеспечения системы образования и др.), предполагающих достижение качественно новых образовательных результатов.

Опираясь на собственный опыт работы с опорными площадками считаем, что ежегодные результаты её деятельности следует оформлять в виде аналитических отчётов в соответствии с содержанием утверждённой программы. Именно так, можно обеспечить результативность всех жизненных циклов выполняемого проекта.

В отличие от стажировочных площадок и площадок передового педа-

гогического опыта, инициатором создания опорной площадки является региональное министерство образования. Институт выступает координатором работы опорной площадки и по согласованию с министерством разрабатывает техническое задание на выполнение регионального проекта. Отбор образовательных организаций для присвоения им статуса опорной площадки осуществляется министерством.

Институт развития образования, в свою очередь, обеспечивает:

- организацию информационно-методического сопровождения апробационных работ;
- обучение и подготовку участников апробационных работ (при необходимости);
- отслеживание хода реализации проекта на основе отчётных документов и его корректировку (при необходимости);
- организацию распространения успешного опыта по итогам деятельности опорной площадки.

Обобщено отличия представленных видов площадок приведён нами в таблице 2.

Таблица 2

Основные отличия площадок различного вида

Параметр	Вид площадки		
	Стажировочная площадка повышения квалификации для слушателей курсов	Площадка передового педагогического опыта	Опорная площадка
Назначение	Для проведения ДПП ПК	Для создания методических продуктов	Для апробации в реальных условиях результатов реализации региональных образовательных проектов
Срок	Календарный год	Учебный год	Календарный год
Инициатор	Институт развития образования	Образовательная организация	Региональное министерство
Отчётность	К отчётам прилагается расписание, подтверждающее проведение занятий в рамках реализации ДПП ПК на базе стажировочной площадки (не менее 34 часов)	В отчёте указываются публикации, методические материалы и т.д.	В отчёте в соответствии с содержанием программы опорной работы описываются результаты апробации

Таким образом, появление и широкое распространение площадок как практико-ориентированной формы дополнительного профессионального образования и трансляции инновационного опыта педагогов вызвана необходимостью активизации процесса обновления профессиональных компетенций педагогических работников. Однако, разработка моделей различного вида площадок, решающих конкретные актуальные задачи в области дополнительного профессионального образования педагогических работников и обеспечивающих активную трансляцию инновационного опыта в образо-

вании, будет индивидуализированным процессом для каждого региона.

Площадки Института развития образования могут и должны стать субъектами региональной инновационной инфраструктуры и обеспечивать создание единой образовательной среды, направленной на разработку инноваций и создание организационно-педагогических условий для развития профессионализма педагогических работников региональной системы образования через стажировку, создание методических продуктов и апробацию результатов реализации региональных образовательных проектов.

Список литературы

1. Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования: утвержден приказом Минобрнауки России № 21н от 22.03.2019 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72487934/> (дата обращения 22.03.2024).
2. Белокрылова О.С., Погосян Н.В. Инновационная инфраструктура университета: монография. Ростов н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2021. 162 с.
3. Погосян Н.В. Конкурентоспособность инновационной инфраструктуры университетов в эпоху цифровой экономики // Конкурентоспособность национальных экономик и регионов в контексте глобальных вызовов мировой экономики: сб. науч. тр. IV междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону; Таганрог, 18–19 апреля 2019 года. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. С. 193–197.
4. Бондаренко М.С. Инновационная и научная инфраструктура как правовые категории: понятие и содержание // Актуальные проблемы гражданского права. 2023. № 1(21). С. 197–207.
5. Заверза Е.В. Модель развития региональной инновационной инфраструктуры на основе развития инфраструктуры и систематизации инновационной деятельности // Аллея науки. 2019. Т. 2. № 1(28). С. 549–555.
6. Клименко Т.И. Методологические подходы управления услугами инновационной инфраструктуры // Актуальные исследования и разработки в области социально-экономических и технических наук: материалы Междунар. науч.-практ. конф. ЧУДПО «Научно-исследовательский и образовательный центр», Чистополь, 24 апреля 2020 года. Казань: ООО ПК «Астор и Я» 2020. С. 78–83.
7. Кириченко Д.А. Инновации и инновационная инфраструктура предприятия: сущность, современное состояние // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2023. № 2(51). С. 70–75.
8. Яковлева Н.О. Региональная инновационная сетевая инфраструктура как компонент системы образования: сущность, значение и характеристики // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81)
9. Атлас О.И. Организационные механизмы создания региональной площадки сетевого взаимодействия // Вестник Курганского государственного университета. 2020. № 1(55). С. 69–72.
10. Гайдукова В.В., Бухтияр Е.С. Эффективные механизмы сопровождения деятельности инновационных площадок в региональной системе образования // Педагогическая перспектива. 2024. № 1(13). С. 48–57. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_48)
11. Киселева О.О. Организация деятельности стажировочной площадки как формы повышения квалификации педагогов // Управленческие, правовые и социальные аспекты экономического развития России и зарубежных стран. М.: Инфра-М, 2022. С. 201–213.

12. Максудов Р.Р. От локальных экспериментов к инновационным регионам. Этапы создания пилотных площадок в рамках разработки модели восстановительной ювенальной юстиции в России. М.: Информполиграф, 2010. 89 с.
13. Пристинская Т. В. Методическое сопровождение профессионального роста педагогов в условиях деятельности стажировочных площадок // Педагогическая перспектива. 2024. № 1(13). С. 25–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_25](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_25)
14. Хузагарипов А.Г. Практическое применение инновационной площадки «информационно-коммуникационная платформа «Опытная площадка 5.0» // Народное образование. 2021. № 4(1487). С. 168–173.
15. Гайдук Т.А., Бутова В.В. Развитие сетевой инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47

References

1. Poryadok formirovaniya i funktsionirovaniya innovatsionnoy infrastruktury v sisteme obrazovaniya: utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii, March 22, 2019. *Informatsionno-pravovoye obespecheniye «Garant»*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72487934/> (Accessed March 22, 2024). (In Russ.).
2. Belokrylova O.S., Pogosyan N.V. *Innovative infrastructure of the university*. Rostov-on-Don: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2021. 162 p. (In Russ.).
3. Pogosyan N.V. Competitiveness of innovative infrastructure of universities in the era of the digital economy. In: *Konkurentosposobnost' natsional'nykh ekonomik i regionov v kontekste global'nykh vyzovov mirovoy ekonomiki*: sb. nauch. tr. IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Rostov-na-Donu; Taganrog, April 18–19, 2019. Rostov-on-Don; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2019; 193–197. (In Russ.).
4. Bondarenko M.S. Innovative and scientific infrastructure as legal categories: concept and content. *Aktual'nyye problemy grazhdanskogo prava*. 2023; 1(21): 197–207. (In Russ.).
5. Zaverza E.V. Model for the development of regional innovation infrastructure based on the development of infrastructure and systematization of innovation activity. *Alleya nauki*. 2019; V. 2, No. 1(28): 549–555. (In Russ.).
6. Klimenko T.I. Methodological approaches to managing innovative infrastructure services. In: *Aktual'nyye issledovaniya i razrabotki v oblasti sotsial'no-ekonomicheskikh i tekhnicheskikh nauk: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. CHUDPO «Nauchno-issledovatel'skiy i obrazovatel'nyy tsentr», Chistopol', April 24, 2020. Kazan: OOO PK «Astor i YA», 2020; 78–83. (In Russ.).*
7. Kirichenko D.A. Innovations and innovative infrastructure of the enterprise: essence, current state. *Akademicheskiiy vestnik Rostovskogo filiala Rossiyskoy tamozhennoy akademii*. 2023; 2(51): 70–75. (In Russ.).
8. Yakovleva N.O. Regional innovative network infrastructure as a component of the education system: essence, significance and characteristics. *Pedagogical perspective*. 2023; 4(12): 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81) (In Russ.).
9. Atlas O.I. Organizational mechanisms for creating a regional platform for network interaction. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; 1(55): 69–72. (In Russ.).
10. Gaidukova V.V., Bukhtiyar E.S. Effective mechanisms for supporting the activities of innovative platforms in the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2024; 1(13): 48–57. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_48) (In Russ.).
11. Kiseleva O.O. Organization of the activities of the internship site as a form of advanced training for teachers. In: *Upravlencheskiye, pravovyye i sotsial'nyye aspekty ekonomicheskogo razvitiya Rossii i zarubezhnykh stran*. Moscow: Infra-M, 2022; 201–213. (In Russ.).
12. Maksudov R.R. *From local experiments to innovative regions. Stages of creating pilot sites as part of the development of a restorative juvenile justice model in Russia*. Moscow: Informpoligraf, 2010. 89 p. (In Russ.).
13. Pristinskaya T.V. Methodological support for the professional growth of teachers in the conditions of internship sites. *Pedagogical perspective*. 2024; 1(13): 25–32. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_25](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_25) (In Russ.).
14. Khuzagaripov A.G. Practical application of the innovative platform “information and communication platform “Experimental site 5.0”. *Narodnoye obrazovaniye*. 2021; 4(1487): 168–173. (In Russ.).

15. Gaiduk T.A., Butova V.V. Development of network innovation infrastructure of the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2021; 3: 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47 (In Russ.).

Информация об авторах

Екатерина Сергеевна Бухтияр – методист центра методической поддержки и инновационного развития системы образования ГБОУ Институт развития образования Краснодарского края

Вера Васильевна Гайдукова – старший методист центра методической поддержки инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

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

Vera V. Gaidukova – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Methodological Support and Innovative Development of the Education System, senior methodologist.

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 11.04.2024; принята к публикации 12.04.2024.

The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 11.04.2024; accepted for publication 12.04.2024.



Научная статья

УДК 378+ 159.99

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_64)

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Азлецкая¹, Н.В. Князева²

^{1,2} Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

¹ eazletskaia@mail.ru

² tativ952@gmail.com

Аннотация. Рассматривается важность развития конструктивных психологических защит у педагогов-психологов в контексте современных вызовов, стоящих перед системой образования в России. Особое внимание уделяется роли педагога-психолога, от профессионализма которого напрямую зависит успешность образовательного процесса. Учитывая требования федеральных документов к психологическому сопровождению субъектов образовательного процесса, обсуждается расширение компетенций психолога в сфере образования за пределы традиционных функций. Важным аспектом становится наличие конструктивной системы психологической защиты личности для эффективной работы в условиях стрессов и испытаний. Приводится краткий обзор исследований различных аспектов психологической защиты, её роли в развитии личности и профессиональной деятельности. Рассматриваются как деструктивные, так и конструктивные аспекты психологических защит, подчёркивается важность умения балансировать между ними для личностного роста и эффективной работы психологом в сфере образования. Отмечается важность адекватного использования защит как ресурса для преодоления трудностей и поддержания психологического баланса в профессиональной деятельности педагога-психолога. На основе результатов исследования психологических защит по методике Э.Р. Пилюгиной и Р.Ф. Сулейманова предлагается повышать компетентность педагогов-психологов на специальном курсе, направленном на выявление внутренних резервов и развитие конструктивного подхода к преодолению профессиональных трудностей.

Ключевые слова: психологическая защита, конструктивная психологическая защита, развитие конструктивной психологической защиты, педагог-психолог

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Князева Н.В. Развитие конструктивной психологической защиты у психологов в сфере образования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 64–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_64)

DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE PSYCHOLOGICAL DEFENSE AMONG EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

E.N. Azletskaia¹, N.V. Knyazeva²

^{1,2} Kuban State University, Krasnodar, Russia

¹ eazletskaia@mail.ru

² tativ952@gmail.com

Abstract. The importance of developing constructive psychological defenses among educational psychologists is considered in the context of modern challenges facing the education system in Russia. Particular attention is paid to the role of the educational psychologist, on whose professionalism the success of the educational process directly depends. Considering the requirements of federal documents

for psychological support of subjects of the educational process, the expansion of the competencies of a psychologist in the field of education beyond traditional functions is discussed. An important aspect is the presence of a constructive system of psychological protection of the individual for effective work under stress and challenges. A brief overview of studies of various aspects of psychological defense, its role in personal development and professional activity is provided. Both destructive and constructive aspects of psychological defenses are considered, and the importance of the ability to balance between them for personal growth and effective work as a psychologist in the field of education is emphasized. The importance of adequate use of defenses as a resource for overcoming difficulties and maintaining psychological balance in the professional activities of an educational psychologist is noted. Based on the results of a study of psychological defenses using the methodology of E.R. Pilyugina and R.F. Suleymanov is proposed to improve the competence of educational psychologists in a special course aimed at identifying internal reserves and developing a constructive approach to overcoming professional difficulties.

Keywords: psychological protection, constructive psychological protection, development of constructive psychological protection, educational psychologist

For citation: Azletskaia E.N., Knyazeva N.V. Development of constructive psychological defense among educational psychologists. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 64–73. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_64](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_64) (In Russ.).

Современное образование в России сталкивается с множеством вызовов, которые влияют на качество образовательного процесса и развитие личности подрастающего поколения. Одними из главных являются процессы глобализации, утверждает Т.С. Соловьева [1], которые оказывают воздействие на образовательную систему, подвергая её влиянию разнообразных испытаний – технологических, демографических, социальных, экологических, экономических и политических. Они заставляют пересматривать устоявшиеся образовательные парадигмы и порождают различные проблемы, такие как необходимость обеспечения доступа к качественному образованию всех детей, интеграции эвакуированных детей из Донецкой и Луганской Народных Республик, формирования толерантности, увеличения конкуренции между образовательными системами, соответствие современным требованиям и пересмотр содержания и методик образования и так далее.

Вызовы современного образования в России, безусловно, затрагивают всех участников образовательного процесса: руководителей, педагогов, методистов, обучающихся и их родителей, в том числе и педагогов-психологов.

В настоящее время роль педагога-психолога в системе образования

претерпела значительные изменения, приобрела новые аспекты и функции, а их профессионализм напрямую влияет на результаты образовательного процесса. В документах федерального уровня, таких как ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты для всех уровней обучения, предъявляется требование к психологическому сопровождению субъектов образовательного процесса. Роль педагога-психолога в современном обществе предполагает активное влияние на развитие индивидуальных и групповых отношений с целью повышения их продуктивности и самоудовлетворения. Аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога включают стабилизацию и развитие конструктивных черт личности обучающихся. Вместе с традиционной консультативно-диагностической работой психолога в образовательных учреждениях всё чаще появляется необходимость реализации ими экспертно-аналитических, методических и проектировочных функций. Именно на педагога-психолога возложена функция обеспечения психологически безопасной и комфортной образовательной среды, учитывающей потребности и интересы различных категорий обучающихся, формирования психологической культуры всех субъек-

тов образовательного процесса. Как отмечают Е.Н. Волкова и её соавторы [2], педагог-психолог сегодня не только исполняет роль диагноста и консультанта, но также воплощает в себе методиста, эксперта и исследователя в контексте образования.

Это новое видение роли педагога-психолога в образовательном процессе демонстрирует его универсализм и многогранный подход к проблемам субъектов образовательного процесса. Психолог в сфере образования становится не просто исполнителем определённых профессиональным стандартом функций, а активным участником процесса обучения и развития образовательной системы. Его компетенции расширяются за рамки традиционных задач, позволяя педагогу-психологу вносить существенный вклад в оптимизацию образовательной среды и поддержку индивидуального развития каждого участника образовательного процесса.

Безусловно, современные требования, стоящие перед образовательной системой, влияют на увеличение не только объёма и содержания работы, но и социальной ответственности педагогов-психологов за эффективность профессиональной деятельности. Эти вызовы требуют от них глубокой самоотдачи, широкого кругозора и готовности к постоянному обучению и развитию. Собственные личностные качества педагога-психолога играют ключевую роль в успешности проводимых мероприятий.

Исследователи отмечают, что особое внимание следует уделять формированию необходимых личностных черт у педагога-психолога во время его обучения в вузе и в процессе повышения квалификации [3; 4; 5; 6; 7 и др.]. В период обучения психологам в сфере образования важно не только усвоить широкий круг научных знаний, но и овладеть навыками организации конструктивного взаимодействия, преодоления сложностей профессиональной деятельности.

В свете вышесказанного становится очевидным, что педагогу-психологу необходимо обладать помимо высокого уровня профессионализма и внутренней зрелости развитыми личными качествами, способными обеспечить быструю адаптацию к изменяющимся условиям и особенностям профессиональной деятельности. Важным аспектом здесь является наличие конструктивной системы психологической защиты личности, которая направлена на уменьшение или полное исключение травматических переживаний, связанных с внутренними или внешними конфликтами и состояниями тревоги. Эта система позволит педагогу-психологу эффективно справляться с испытаниями и стрессами, с которыми он может столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Современная психология раскрывает перед нами большое количество теоретических и эмпирических данных, которые подчёркивают сложность и разнообразие явления психологической защиты. В этом обширном и многогранном поле исследований проявляются как глубокие внутренние механизмы человеческой психики, так и противоречивые аспекты защитного поведения.

Изучение психологической защиты личности занимает центральное место в трудах многих зарубежных и отечественных исследователей. Среди них Ф.В. Бассин, Р.М. Грановская, Г.В. Грачев, Л.Р. Гребенников, Е.Л. Доценко, В.Г. Каменская, Г. Келлерман, Э.И. Киришбаум, Х. Конте, Р. Лазарус, И.М. Никольская, Р. Плутчик, И.Д. Стойков, А. Фрейд, З. Фрейд, Н. Хаан, В.А. Штроо и многие другие. Их труды открывают перед нами глубину и сложность механизмов психологических защит, рассматривая их как ключевые компоненты психической жизни человека. Эти учёные не только классифицируют защитные механизмы, но и исследуют их взаимосвязь с личностными особенностями, социокультурным

контекстом, а также психологическими расстройствами.

В исследованиях таких учёных, как Е.Ю. Галицына, Е.Р. Исаева, Л.В. Мазурова, А.В. Соловьева, Л.Ю. Субботина и ряда других авторов, представлены практические аспекты механизмов психологической защиты в различных социальных, профессиональных и возрастных группах. Их исследования показывают важность анализа и понимания того, как люди применяют разнообразные стратегии защиты в различных жизненных контекстах. Работы упомянутых авторов помогают лучше понять, каким образом механизмы психологической защиты проявляются у представителей разных групп населения, в том числе в разных сферах деятельности и в разных возрастных периодах. Их исследования расширяют наши знания о том, как люди справляются со стрессом, конфликтами и другими фрустрирующими ситуациями, используя различные защитные механизмы для поддержания психологического равновесия и благополучия.

Исключительную важность в теоретическом плане приобретают концепции, которые выделяют развивающую функцию и конструктивное воздействие психологических трудностей на процессы осуществления деятельности, как это предполагают А.К. Маркова, Р.Х. Шакуров, Н.А. Подымов и другие. Их работы позволяют увидеть, как конфликты и вызовы, возникающие в психологической сфере, могут способствовать активному развитию личности, стимулировать творческий потенциал и способствовать профессиональному росту. В их подходе уязвимости и препятствия воспринимаются как возможности для самопознания и преодоления, открывая новые перспективы в понимании внутренних ресурсов и потенциала каждого человека.

Исследованию личности специалистов широко уделяется внимание в рамках субъектно-деятельностного подхо-

да, представленного такими учёными, как А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и другими. В этих работах изучается динамика профессионального развития личности, профессионально важные качества специалистов и факторы, влияющие на их формирование. Важным направлением является также анализ стрессовых состояний, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности. Основные аспекты исследований личности педагогов-психологов в системе образования включают профессиональную идентичность, формирование концепции «Я», рефлексивные процессы и другие ключевые моменты. Стрессоустойчивость педагогов-психологов исследовалась А.А. Абрамовой, О.А. Белобрыкиной, А.А. Деркач, Е.С. Романовой.

В современной психологии существует разнообразие точек зрения на роль психологической защиты в личностном развитии. Ф.Е. Василюк, Ю.Б. Захарова, И.И. Ильясков, В.С. Роттенберг, Е.Т. Соколова, В.А. Ташлыков, Т.С. Яценко и другие отмечают, что психологическая защита может привести к неадекватным способам адаптации, патологическим формам общения и ослаблению реального контакта личности со средой, что, в конечном счёте, может препятствовать полноценному развитию личности. В то же время, Ф.В. Бассин, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, Т.Г. Григорьева, Е.С. Романова и другие высказывают мнение о необходимости использования защиты для сохранения позитивного образа «Я» личности, переживания фрустрирующих ситуаций, предотвращения дезорганизации поведения. Исходя из этого, отметим, что споры о том, какие формы психологической защиты являются благоприятными, а какие негативными, являются важным аспектом в изучении этого явления. Различные точки зрения позволяют рассмотреть психологическую защиту с разных сторон и указать

как её потенциально деструктивное, так и конструктивное воздействие на личностное развитие. Важно уметь балансировать между защитными механизмами, которые помогают личности справиться с трудностями, и способами приспособления, которые способствуют её развитию и росту.

Таким образом, исследование психологической защиты в контексте деятельности педагога-психолога является актуальным из-за разнонаправленности отношения к этому явлению. С одной стороны, есть убеждение в деструктивном влиянии психологической защиты на преодоление трудностей и создание ложного чувства целостности личности. С другой стороны, выделяются нормальные, профилактические формы защиты, а некоторые исследователи утверждают о конструктивном характере определённых форм защиты [8; 9; 10 и др.].

Мы поддерживаем точку зрения исследователей о том, что психологическая защита может стать ресурсом для педагога-психолога, позволяющим конструктивно преодолевать психологические трудности в профессиональной деятельности. Вместо того чтобы рассматривать защиту как мешающий фактор, можно посмотреть на неё как на инструмент самосохранения и саморегуляции, способный помочь эффективно справляться с испытаниями и стрессами работы в образовательной среде, основой для развития профессионально значимого совладающего поведения. Важно определить различия между разрушительными и конструктивными аспектами психологической защиты, чтобы использовать её потенциал в пользу улучшения профессиональной работы педагога-психолога.

Психологическая защита является механизмом, обеспечивающим психологический баланс и защиту сознания от негативных воздействий, сохраняя тем самым психологическое равновесие и комфорт личности в сложных си-

туациях [11; 12; 13 и др.]. Применение психологической защиты позволяет снять эмоциональное напряжение, предотвратить дезорганизацию поведения, адаптироваться к новым условиям, но в то же время может привести к застою в личностном развитии, постоянному конфликту и дезорганизации поведения, в зависимости от того, какие формы защиты активируются [14]. Защитные механизмы действуют в основном на неосознаваемом уровне, помогая восстановить эмоциональное равновесие при столкновении с трудностями. Стратегии совладающего поведения, напротив, представляют собой осознанные действия, направленные на преодоление проблем. Вместе они образуют сложную систему адаптивных процессов и реагирования на стрессовые ситуации, включающую как пассивные, так и активные методы приспособления к изменяющимся условиям. Личностная защита оказывает определённое влияние на то, как человек переживает трудности и как эффективно справляется со стрессом, поэтому важно различать деструктивные и конструктивные проявления этого явления для того, чтобы научиться использовать его потенциал с пользой и развиваться, не застывая на пути личностного роста [11].

Взгляд О.А. Соболевой [15] на психологическую защиту представляет собой следующее понимание этого явления. По её словам, психологическая защита может быть конструктивной, если она соответствует общественным нормам и правилам, основана на процессах мышления и воображения, а также включает в себя разнообразные механизмы защиты. Кроме того, конструктивная защита, по мнению автора, должна способствовать адаптивности к социальной среде и успешному решению жизненных задач, а также стимулировать прогрессивное развитие личности и её социализацию через межличностное взаимодействие. Такое понимание психологической за-

щиты отображает сложность и многогранность этого процесса в контексте социокультурных и индивидуальных особенностей. Мы солидарны с данной точкой зрения и считаем, что важно уметь использовать адекватные механизмы защиты, которые помогут человеку успешно адаптироваться к окружающей среде, преодолевать трудности и обеспечивать не только внутреннюю гармонию, но и взаимодействие с внешним миром на благоприятных условиях. Исследования О.А. Соболевой дают пищу для размышлений о возможности использования психологической защиты в позитивном ключе, чтобы сделать жизнь более осмысленной и успешной.

Проведённое нами исследование среди педагогов-психологов ($n=73$) при использовании методики измерения психологической защиты, разработанной Е.Р. Пилюгиной и Р.Ф. Сулеймановым [16], выявило доминирование групп защиты, таких как проекция (у 24% респондентов), замещение (у 18% респондентов) и регрессия (у 15% респондентов).

Проекция как защитный механизм предоставляет личности возможность переносить неприемлемые чувства, желания и мотивы на окружающих людей. Это может приводить к чрезмерной критике, осуждению, предвзятости, высокой степени подозрительности и контролю над теми, кто предположительно «владеет» этими качествами и тем самым якобы «нарушает» её права. Важно отметить, что субъект, на которого направлена проекция, не обязательно соответствует тем чертам, которые на него спроецированы. Процесс проекции чаще всего связывается с инфантильной группой психологических защит, где личность слишком сильно подвержена своим эмоциям из-за функционирования на эмоциональном уровне. Такое поведение может быть связано с эмоциональной незрелостью и склонностью перекладывать ответственность на окружающих. Такие люди могут иметь

потребность контролировать любую ситуацию и других, чтобы сохранить чувство безопасности и контроля над своей жизнью.

Механизм замещения в психологии связан с переносом чувств с настоящего объекта на объект-заместитель. Отличие между замещением и переносом заключается в том, что при замещении эмоции обычно переносятся с эмоционально значимого человека в настоящем времени (как правило, руководителя или другого лица, кто нанёс травму) на объект-заместитель. В случае переноса реальный субъект обычно является значимым из прошлого, отношения к которому сохраняются и влияют на отношения с другими людьми. Этот механизм проявляется в неожиданном и неадекватном поведении, например, в проявлении агрессии по отношению к невинному субъекту или, наоборот, в выражении привязанности, которая не соответствует реальным отношениям. Как и перенос, замещение свойственно инфантильному уровню психологических защит, так как характерно для людей, занимающих эмоционально незрелую и подчинённую позицию в отношениях. Они чаще реагируют эмоционально и рационализируют свои действия, смещая свои эмоции с опасного субъекта на более безопасный.

В психологии регрессия имеет две разновидности: ретрогрессивная и примитивизационная. Ретрогрессивная регрессия предполагает возвращение к более ранним возрастным стадиям поведения человека, в то время как примитивизационная регрессия связана с проявлением более примитивных форм физической активности, характерных для наших далёких предков. Регрессия обычно относится к психотическому уровню психических процессов, поскольку её проявлениями являются самые примитивные формы моторной стимуляции и двигательной активности, связанные с отвлечением от реальности и эмоциональным стрессом. Этот

механизм психической защиты помогает индивиду справиться с психологическим дискомфортом и стрессовыми ситуациями, перенося их на более примитивные уровни выражения.

Полученные данные отражают реальные неразрешённые внутренние и внешние конфликты респондентов. Согласно исследованиям Л.Ю. Субботиной [17] и других учёных, наиболее продуктивными психологическими механизмами защиты являются компенсация, сублимация и рационализация, которые связаны с осознанностью человека. С другой стороны, наиболее деструктивными механизмами защиты считаются проекция и вытеснение, которые связаны с дезадаптацией и предполагают отрицание реальности и вытеснение нежелательных мыслей и эмоций.

Полученные результаты пилотажного исследования делают акцент на важности предупредительных мероприятий. В настоящей системе обучения специалистов особенно ценятся целевые курсы и программы, направленные на раскрытие внутренних резервов и развитие конструктивного подхода к преодолению профессиональных трудностей. Для достижения данной цели будущим педагогам-психологам и психологам в сфере образования, повышающим квалификацию, предлагается внедрение специализированного курса, который познакомит их с аспектами психологической устойчивости и стратегиями решения трудностей. Реализация поставленной цели включает в себя выполнение следующих задач:

1) предоставление общих теоретических знаний о психологических трудностях в рамках профессиональной деятельности педагога-психолога;

2) развитие навыков диагностики различных видов психологических трудностей;

3) подготовка студентов (слушателей) к конструктивному преодолению психологических проблем.

Содержание курса может быть структурировано в двух основных направлениях:

1) изучение теорий психологических барьеров, механизмов защиты, управления психоэмоциональным напряжением, предотвращения эмоционального выгорания и других;

2) изучение индивидуальных особенностей студентов (слушателей) и формирование конструктивных подходов к решению психологических проблем.

В рамках первого направления важно обсудить научные подходы к психологическим трудностям, позволяющим рассматривать профессиональные проблемы как осознанный процесс, направленный на развитие потенциала и сохранение целостности личности специалиста. Теоретическая составляющая курса может включать разделы «Психология психологических барьеров», «Психологическая защита и совладающее поведение», «Проблема эмоционального выгорания», что обеспечивает необходимую теоретическую базу для осознанного отношения к проблеме.

В рамках второго направления предлагается применение диагностики ключевых аспектов системы психологических барьеров, механизмов защиты, стратегий совладающего поведения и проведение тренингов, направленных на развитие конструктивных способов преодоления трудностей в различных сферах профессиональной деятельности личности: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

Также студентам (слушателям) предлагается дополнительно изучать узкоспециализированные темы, связанные с различными видами психологических барьеров, анализом профессиональных деструкций, уровнями функционирования психологической защиты. В рамках такого самостоятельного обучения могут быть разработаны программы по конструктивному прео-

долению различных психологических трудностей с использованием совладающих стратегий, релаксационных техник, супервизии и других методов.

Введение такого специализированного курса обусловлено влиянием как осознаваемых, так и скрытых аспектов психологической защиты на работу педагогов-психологов. Он направлен на развитие навыков эффективного управления стрессовыми ситуациями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, с целью сохранения физического и психического здоровья и предупреждения развития невротических расстройств среди специалистов. В конечном итоге внедрение подобного курса должно способствовать увеличению эффективности и результативности труда педагогов-психологов.

Итак, наше исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Расширение роли педагога-психолога как ключевого участника образовательного процесса подчёркивает необходимость его профессионального совершенствования.

2. Конструктивная система психологической защиты личности играет значительную роль в успешном преодолении профессиональных трудностей и поддержании позитивного самовосприятия специалиста.

3. Введение в образовательный процесс курса, направленного на актуализацию внутреннего потенциала и раскрытие имеющихся резервов по конструктивному преодолению профессиональных трудностей будет способствовать профессиональному совершенствованию педагогов-психологов.

Необходимо отметить, что наше исследование носило пилотажный характер. Возможно в дальнейшем необходимо учесть дополнительные факторы, например, возраст, стаж работы педагогов-психологов. Существуют данные А.Г. Петровой, что «для каждого этапа профессионализации характерны моде-

ли защитного поведения, связанные с критериями профессионализации. На этапе профессиональной адаптации с критерием профессионализации связана «Эмоциональная» модель, на этапе первичной профессионализации – «Регрессионная» и «Реакционная» модели, на этапе вторичной профессионализации «Эмоционально-регрессионная», «Рациональная» и «Коммуникационная», на этапе профессионального мастерства – «Поливариативная» модель» [7]. Исследования М.А. Мельниковой и И.В. Чебыкиной [4] указывают на необходимость развития у студентов педагогического направления подготовки навыков критического мышления, анализа альтернатив развития ситуаций и антиципационной компетентности. Они выделяют важность обучения контролю над собой, методам релаксации и саморегуляции, а также формирования уверенности в себе, способности к поиску конструктивных решений и развития коммуникативных навыков через тренинги, деловые игры и другие активные формы обучения. Работа Н.Г. Гайфуллиной и Н.И. Исмаиловой [3] указывает, что у студентов-психологов, проходящих обучение с первого по четвёртый курс, не выявлено существенных различий в использовании психологических защитных механизмов. Кроме того, авторами выявлено, что наибольшую выраженность имеет механизм защиты «Проекция». Это выделяет важность формирования необходимых навыков и компетенций у педагогов-психологов для успешной профессиональной деятельности.

Безусловно, в целях развития условий для повышения профессиональных компетенций важно продолжать исследования, расширять знания и добиваться новых открытий в сфере профессиональной психологии. Актуальность исследований в данной сфере обусловлена не только современными тенденциями в образовании, но и необходимостью оптимизации процессов подготовки и адаптации педагогов-психологов к новым условиям.

Список литературы

1. Соловьева Т.С. Глобальные вызовы Российской системы образования // Вестник ЧелГУ. 2019. № 9(431). С. 201–209.
2. Волкова Е.Н., Кошелева А.Н., Богдановская И.М., Хороших В.В. Модель оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Вестник Мининского университета. 2017. № 4(21).
3. Гайфуллина Н.Г., Исмаилова Н.И. Механизмы защиты и совладания как показатели резильентности будущих педагогов-психологов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 258–261.
4. Мельникова М.А., Чебыкина И.В. Копинг-стратегии и защитные механизмы личности студентов-педагогов // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 84–98.
5. Мышко Ф. Г., Чернега Е. В. Психологические особенности обучения будущих педагогов и педагогов-психологов // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 6. С. 382–384.
6. Ушатикова И.И., Асхадуллина Н.Н., Халиуллина Л.Р. Факторы формирования резильентности будущего педагога в системе вузовской профессиональной подготовки // Вопросы педагогики. 2022. № 5-1. С. 358–361.
7. Петрова А.Г. Психологическая защита как профессионально важное качество педагогов-психологов в процессе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 250 с.
8. Долгова В.И., Кондратьева О.А. Развитие конструктивной психологической защиты студентов-волонтеров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 8. С. 53–58.
9. Богданович Н.В. Анализ основных профессиональных стандартов, предполагающих работу психологов в трудных жизненных и юридически значимых ситуациях // Психология и право. 2016. Т. 6. № 2. С. 1–12.
10. Сулейманов Р.Ф., Пилюгина Е.Р. Психологические защиты, их связь с психологическим здоровьем и развитием личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 4. С. 80–85.
11. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 220 с.
12. Ким Ф.Х. Механизмы психологической защиты // ORIENSS. 2022. № 8. С. 218–323.
13. Домырева Е.А. Психологическая защита как ресурсосберегающая стратегия деятельности педагога // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1(21). С. 275–280.
14. Бассин Ф.В. О «силе Я» и «психологической защите» // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 3–12.
15. Соболева О.А. Формирование конструктивной психологической защиты будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 171 с.
16. Пилюгина Е.Р., Сулейманов Р.Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 2. С. 194–209.
17. Субботина Л.Ю. Психологическая защита. М.: Юрайт, 2024. 195 с.

References

1. Solovyova T.S. Global challenges of the Russian education system. *Vestnik ChelGU*. 2019; 9(431): 201–209. (In Russ.).
2. Volkova E.N., Kosheleva A.N., Bogdanovskaya I.M., Khoroshikh V.V. A model for assessing professional competencies and the level of qualifications of educational psychologists based on the professional standard “teacher-psychologist (psychologist in the field of education)”. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; 4(21). (In Russ.).
3. Gaifullina N.G., Ismailova N.I. Mechanisms of protection and coping as indicators of resilience of future educational psychologists. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 76-3: 258–261. (In Russ.).
4. Melnikova M.L., Chebykina I.V. Coping strategies and personal protective mechanisms of student teachers. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2020; 2: 84–98. (In Russ.).
5. Myshko F. G., Chernega E. V. Psychological features of training future teachers and educational psychologists. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2021; 6: 382–384. (In Russ.).

6. Ushatikova I.I., Askhadullina N.N., Khaliullina L.R. Factors in shaping the resilience of a future teacher in the system of university professional training. *Voprosy pedagogiki*. 2022; 5-1: 358–361. (In Russ.).
7. Petrova A.G. *Psychological protection as a professionally important quality of educational psychologists in the process of professionalization*. Dis. ... cand. of sciences (Psychology). Yaroslavl, 2014. 250 p. (In Russ.).
8. Dolgova V.I., Kondratyeva O.A. Development of constructive psychological protection of student volunteers. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. 2017; 8.: 53–58. (In Russ.).
9. Bogdanovich N.V. Analysis of basic professional standards that require the work of psychologists in difficult life and legally significant situations. *Psikhologiya i pravo*. 2016; V. 6, No. 2: 1–12. (In Russ.).
10. Suleymanov R.F., Pilyugina E.R. Psychological protections, their connection with psychological health and personality development. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2020; 4: 80–85. (In Russ.).
11. Subbotina L.Yu. *Psychology of protective behavior*. Yaroslavl: YarGU, 2006. 220 p. (In Russ.).
12. Kim F.H. Mechanisms of psychological defense. *ORIENSS*. 2022; 8: 218–323. (In Russ.).
13. Domyreva E.A. Psychological protection as a resource-saving strategy for a teacher's activities. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 1(21): 275–280. (In Russ.).
14. Bassin F.V. About the “power of the Self” and “psychological defense”. In: *Samosoznaniye i zashchitnyye mekhanizmy lichnosti: khrestomatiya*. Samara: Bakhrakh-M, 2000. pp. 3–12. (In Russ.).
15. Soboleva O.A. *Formation of constructive psychological defense of future educational psychologists*. Dis. ... cand. of sciences (Psychology). Kursk, 2006. 171 p. (In Russ.).
16. Pilyugina E.R., Suleymanov R.F. Methodology for measuring psychological protection. *Ekspperimental'naya psikhologiya*. 2020; V. 13, No. 2: 194–209. (In Russ.).
17. Subbotina L.Yu. *Psychological protection*. M.: Yurayt, 2024. 195 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Наталья Витальевна Князева – магистрант кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета.

Information about the authors

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

Natalia V. Knyazeva – Kuban State University, Department of Pedagogy and Psychology, master's student.

Статья поступила в редакцию 27.03.2024; одобрена после рецензирования 11.04.2024; принята к публикации 12.04.2024.

The article was submitted 27.03.2024; approved after reviewing 11.04.2024; accepted for publication 12.04.2024



Научная статья

УДК 37.078

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_74)

ВЕРИФИКАЦИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.О. Яковлева¹, Е.В. Яковлев²

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

¹ noyakovleva@mail.ru

² yakovlejev@mail.ru

Аннотация. Верификация представляет собой процесс установления истинности научных утверждений путём их эмпирической проверки. Авторы предлагают и обосновывают минимальную структуру верификационной модели педагогических процессов, включающую три основных блока. Предметный блок предназначен для фиксации компонентов системы, в отношении которых будет производиться процедура подтверждения результативности. Операционный блок представляет инструментарий, необходимый для осуществления данной процедуры в отношении указанных компонентов. Регламентирующий блок обеспечивает координацию действий по верификации.

В статье представлена верификационная модель развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры, построенная в соответствии с вышеизложенными позициями и апробированная в рамках реализации федерального инновационного проекта по теме «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывное повышение профессионального мастерства учителя». Дана подробная характеристика составляющих её блоков, обеспечивающих корректное подтверждение эффективности работы всей инновационной инфраструктуры и внедрения результатов её деятельности в целях повышения качества образования.

Ключевые слова: верификация, верификационная модель, региональная инновационная сетевая инфраструктура, компоненты верификационной модели, эксперимент, экспериментальные планы

Для цитирования: Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Верификация развития инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 74–85. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_74)

VERIFICATION OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE INFRASTRUCTURE OF THE REGIONAL EDUCATION SYSTEM

N.O. Yakovleva¹, E.V. Yakovlev²

^{1,2} Institute for Educational Development of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia

¹ noyakovleva@mail.ru

² yakovlejev@mail.ru

Abstract. Verification is the process of establishing the truth of scientific statements through empirical testing. The authors propose and justify the minimal structure of the verification model of pedagogical processes, which includes three main blocks. The subject block is intended to fix the system components in relation to which the procedure for confirming the effectiveness will be carried out. The operating unit

represents the instruments necessary to carry out this procedure in relation to the specified components. The regulatory block ensures coordination of verification activities.

The article presents a verification model for the development of regional innovative network infrastructure, built in accordance with the above positions and tested within the framework of the federal innovation project on the topic "Scientific and methodological support of regional innovative network infrastructure that ensures continuous improvement of teacher professional skills." A detailed description of its constituent blocks is given, providing correct confirmation of the effectiveness of the entire innovation infrastructure and the implementation of the results of its activities in order to improve the quality of education

Keywords: verification, verification model, regional innovation network infrastructure, components of the verification model, experiment, experimental plans

For citation: Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Verification of the development of innovative infrastructure of the regional education system. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 74–85. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_74](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_74) (In Russ.).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя», утверждённой приказом Минобрнауки № 28 от 19.01.2024

Развитие инновационной инфраструктуры, выполняющей в региональной системе образования важнейшую функцию, связанную с генерированием и аккумуляцией инноваций, нуждается в постоянном контроле, проверке результативности и верификации эффективности применяемых подходов. В общенаучном смысле верификация (от латинского *verificatio* – подтверждение, доказательство) рассматривается как процесс установления истинности научных утверждений путём их эмпирической проверки. Данный термин в последние десятилетия получил широкое распространение и вошёл в научный оборот современной философии, медицины, криминалистики, юриспруденции, лингвистики, истории, экономики, психологии, педагогики и др.

Верификация бывает прямой, т.е. непосредственно выходящей к фактам, и опосредованной – выходящей к ним через другие проверенные положения. Проведённый нами анализ научной литературы (С.В. Дубровин, В.В. Картунов, В.Б. Куликов, И.А. Наумов, Е.В. Неборский, Г.А. Печников, Д.И. Рахмонова, В.Ю. Яковлев и др.) показал, что авторы, как правило, комбинируют прямые и опосредованные способы верификации. Это определя-

ется спецификой педагогики и является общей особенностью подтверждения её теоретических положений. При этом верификация осуществляется следующим образом:

1) из педагогической системы выделяются ключевые компоненты или положения, отражающие сущность её работы, и имеющие выход в область эмпирических данных;

2) проверяется эффективность их функционирования;

3) результаты проверки переносятся на всю систему.

Данный метод, безусловно, не лишён недостатков, однако, по нашему мнению, является вполне продуктивным, если его применять на основе систематического анализа и теоретико-методологического обоснования каждого последовательного перехода от этапа к этапу.

Верификация педагогической системы обладает определённой спецификой, вызванной, прежде всего, высокой теоретизацией содержания и абстрактным характером большей части выводов и положений, полученных в результате теоретического анализа и обобщений. Аналогичная ситуация наблюдается в философских, психологических, исторических, политологических и других

гуманитарных концепциях. Попытки их верифицировать привели учёных к пониманию, что не каждая позиция может, и, что самое главное, должна быть эмпирически проверена. Несмотря на то, что все компоненты и положения системы взаимообусловлены, опытным путём подтверждается только часть из них, что лишь косвенно свидетельствует об её истинности в целом.

Как справедливо отмечают современные исследователи [1; 2; 3; 4; 5 и др.], для организации верификационных мероприятий необходимо добиться достаточной чёткости содержания построенной системы, выбрать эмпирический базис, разработать математические схемы, позволяющие формализовать оцениваемый феномен, а также определить адекватные методы измерения релевантных переменных. При этом возникают определённые трудности при верификации именно педагогических явлений, сложность и многоаспектность которых не всегда позволяет получить объективную информацию об их состоянии и перспективах дальнейшего развития.

Анализ возможностей и особенностей верификации результативности педагогической системы привёл нас к выводу, что она должна осуществляться через эмпирическую проверку от-

дельных компонентов с точки зрения достижения общей цели. Для этого необходимо разработать соответствующую верификационную модель. В современной науке такие модели являются предметом разработки в области теории измерений (А.А. Баринов, С.М. Дмитриев, А.Е. Хробостов и др.), системного программирования (Е.В. Козлова, В.П. Котляров, Ю.В. Юсупов и др.), математического моделирования (Д.А. Балакин, Е.В. Керский, М.В. Мозголов и др.) и т.д. В социальной сфере основное назначение верификационной модели мы видим в представлении своего рода руководства, технического задания по организации научно-обоснованного подтверждения корректности авторских выводов и позиций, отражённых в педагогических системах или реализуемых процессах. Она должна давать общее представление о предстоящей процедуре подтверждения результативности педагогической системы и содержания её проведения.

Как показало наше исследование, верификационная модель должна включать, как минимум, три основных блока: 1) предметный; 2) операционный; 3) регламентирующий (рис. 1). Раскроем более подробно содержание каждого из них.

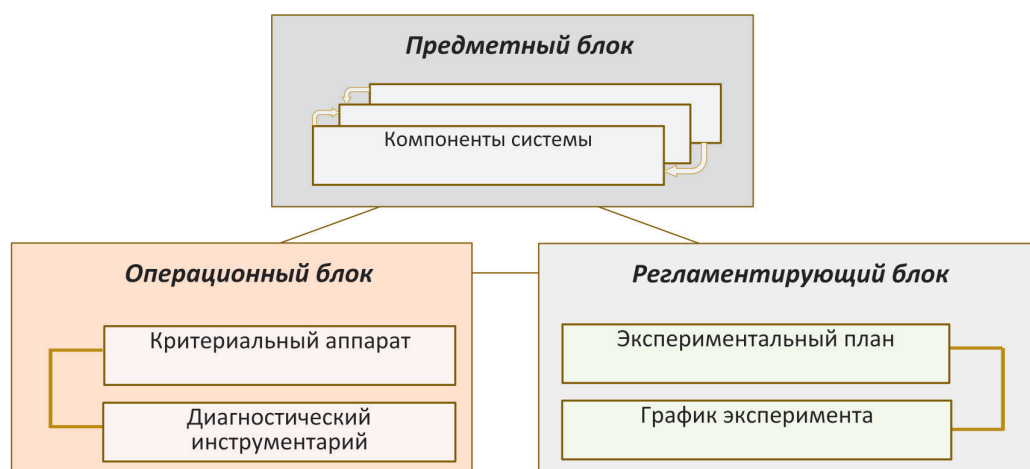


Рисунок 1. Общая схема верификационной модели

Предметный блок предназначен для фиксации компонентов системы, в отношении которых будет производиться процедура подтверждения результативности. Приведённый перечень рекомендуем дополнять указанием связей между компонентами, которые при дальнейшем проведении педагогического эксперимента позволят вскрыть корреляционные зависимости, значимые для учёта каузальных закономерностей при использовании данной системы в условиях реального образовательного процесса.

Операционный блок непосредственно раскрывает инструментарий, необходимый для осуществления процедуры верификации в отношении указанных компонентов. К ним мы относим критериальный аппарат и диагностический инструментарий.

Критериальный аппарат включает в себя весь комплекс количественных и/или качественных показателей, свидетельствующих о результативности реализации каждого компонента системы. Критерием традиционно называется признак, по которому в ходе эксперимента осуществляется оценивание характеристик изучаемого явления. Выявление адекватных критериев – непростая задача даже для опытных исследователей, поскольку они должны соответствовать требованиям полноты, достаточности, обоснованности, надёжности, понятности и обладать потенциалом для проведения измерений.

Диагностический инструментарий включает в себя совокупность исследовательских методов и диагностических методик (в том числе стандартизированных), которые позволяют провести оценку степени проявления каждого из указанных критериев. Сегодня в педагогике исследовательский метод трактуется как «совокупность способов действий по изучению педагогического процесса в многообразии факторов его эффективного функционирования для решения

научной проблемы учебно-воспитательного характера» [6, с. 118].

Методы научного исследования относятся к тем объектам, которые непрерывно эволюционируют и развиваются. Следовательно, необходимо учитывать объективные тенденции в их развитии, связанные с обогащением их аппарата достижениями других наук, а также их интеграцию, обусловленную диалектическим единством и комплементарностью.

В эмпирической деятельности используются не только общеизвестные методы (наблюдение, регистрация, обобщение, абстрагирование и др.), но и новые или модифицированные участниками инновационной деятельности. К ним мы относим методы теоретико-методологического, каузально-функционального анализа, дискурсивной рефлексии, педагогической экстраполяции, диверсификационного планирования и др. Их характеристика приведена в нашей монографии [6, с. 125–127].

Наряду с этими и другими теоретическими методами, в рамках верификации используются практические методы (тесты, анкеты, наблюдение, экспертиза и др.), а также методы статистической обработки данных (критерии Фишера, Кендэлла, Спирмена, Пирсона, Колмогорова, методика Манна-Уитни, корреляционный анализ, метод регрессионного анализа, критерий омега-квадрат и др.). Их подробная характеристика представлена в современных изданиях [7; 8 и др.].

Проблема выбора методов исследования, обеспечивающих их корректное использование и достижение заданной цели, решалась многими исследователями. Мы считаем, что отбор исследовательских методов определяется, прежде всего, объективными факторами, к которым относятся предмет инновационной деятельности, достижения науки и др., а также субъективными факторами, включающими компетентность субъектов инновационной деятельности в об-

ласти применения методов, их научный интерес, кругозор и др.

Регламентирующий блок верификационной модели обеспечивает координацию действий по верификации. В его состав включается помимо описания рекомендуемого для использования экспериментального плана, ещё и график проведения педагогического эксперимента в целом.

Экспериментом в современной науке принято называть метод исследования, заключающийся в активном воздействии на явление через создание особых условий в соответствии с поставленными целями. Экспериментальный план представляет собой общую схему реализации эксперимента. Это своего рода тактика экспериментальной деятельности, воплощённая в конкретной системе операций планирования эксперимента.

Экспериментальные планы классифицируются по разным основаниям. Наиболее простая из них предусматривает разделение на планы с участием контрольной группы или без неё. Планы с участием контрольной группы обладают большей валидностью и надёжностью и потому получили наибольшее распространение. К ним относятся экспериментальный план без исходного сравнения с одноразовой оценкой результатов воздействия проверяемого инновационного фактора, план с начальным и итоговым сравнением групп, план с предварительным и итоговым оцениванием и несколькими экспериментальными группами, план с предварительным и итоговым оцениванием, несколькими экспериментальными группами и разными проверяемыми факторами, план с несколькими контрольными срезами и экспериментальными группами, план с несколькими контрольными срезами, экспериментальными группами и разными проверяемыми факторами, а также план Соломона для четырёх групп, который считается наиболее валидным.

Для второго типа планов использование контрольной группы не предусмотрено. Эти планы считаются менее валидными, но тем не менее они также распространены в инновационной деятельности, особенно на начальных стадиях работы, пока в пилотном формате ведётся самооценка и «отладка» разрабатываемого новшества. Кроме того, к данным планам прибегают в тех случаях, если нет возможности на определённой стадии инновационной работы собрать необходимое количество участников. Данную группу представляют экспериментальные планы с предварительным и итоговым оцениванием на одной группе, план временных серий, план серий временных выборок.

Более подробный анализ используемых в педагогических исследованиях экспериментальных планов представлен нами в работе [9].

Как показало наше исследование, помимо экспериментальных планов, верификационная модель должна включать график их применения. В зависимости от особенностей инновационных результатов, подвергающихся верификации, экспериментальные планы могут чередоваться в определённой последовательности, иметь разовый, краткосрочный или пролонгированный характер. Как правило, в таком графике указывается не только наименование верификационных действий, но и сроки проведения контрольных срезов.

Представим верификационную модель развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры, построенную нами в соответствии с вышеизложенными позициями и апробированную в рамках реализации федерального инновационного проекта по теме «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывное повышение профессионального мастерства учителя» (рис. 2).

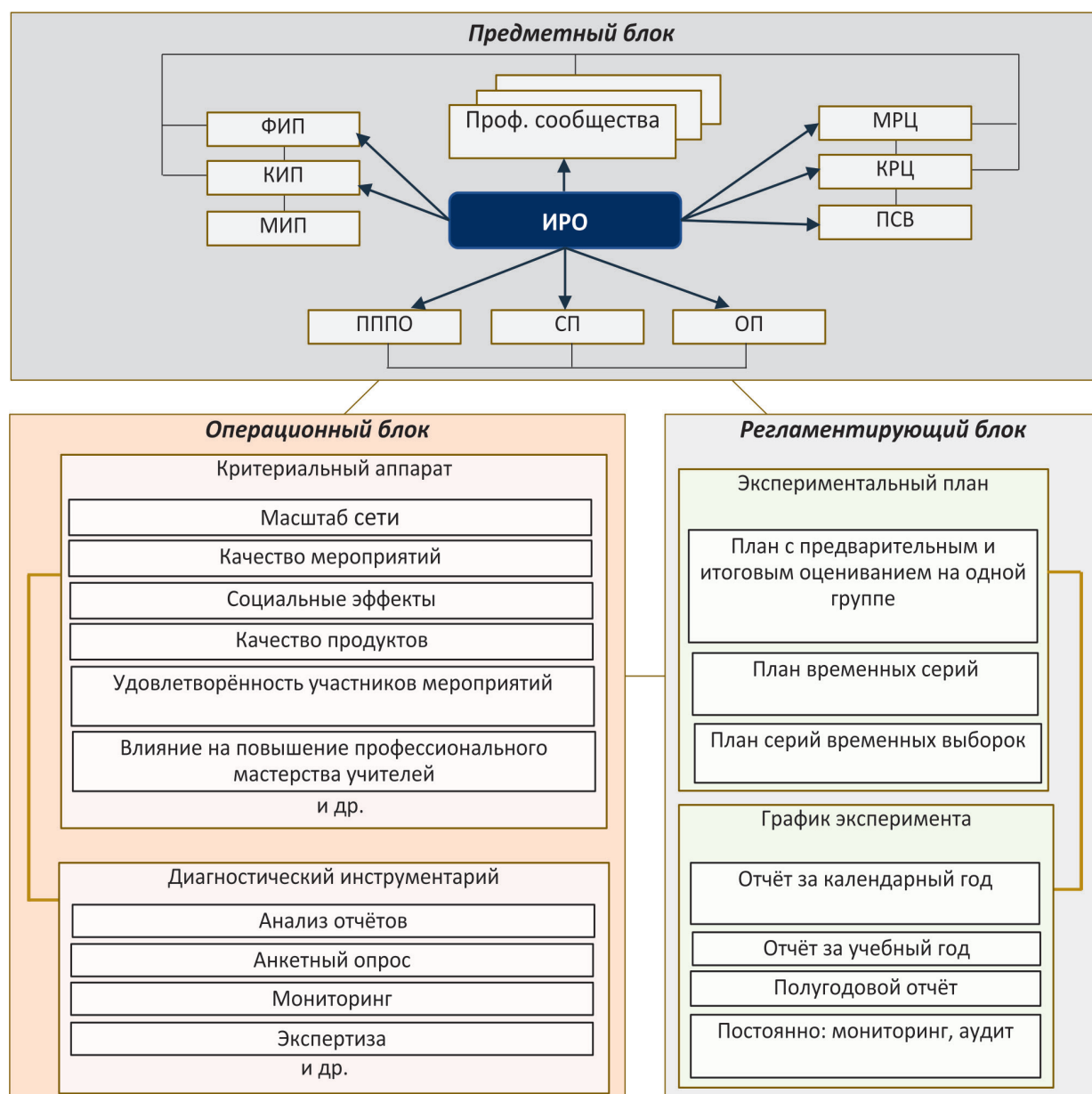


Рисунок 2. Схема верификационной модели развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры

Напомним, что под региональной инновационной сетевой инфраструктурой мы в нашем проекте понимаем «совокупность организаций, реализующих в соответствующем статусе инновационные проекты, значимые для региональной системы образования, а также их сетевых партнёров по инновационной деятельности» [10, с. 5]. Не погружаясь в детали интерпретации сущности, содержания и особенностей функционирования региональной инновационной

сетевой инфраструктуры (они достаточно подробно освещены в научных статьях по проекту [10; 11; 12; 13 и др.]), акцентируем внимание на самих верификационных процедурах.

Содержание предметного блока верификационной модели развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры представляет перечень компонентов, в отношении которых проводится подтверждение их результативности. В нашем случае это федеральные,

краевые и муниципальные инновационные площадки, площадки передового педагогического опыта, стажировочные и опорные площадки, краевые и межрегиональные ресурсные центры, площадки сетевого взаимодействия, а также профессиональные сообщества.

Помимо решения разнообразных задач, все они объединены инновационной деятельностью, выполняемой в управляемом формате с целью обеспечения непрерывного повышения профессионального мастерства учителей. При этом каждый субъект находится в непосредственном взаимодействии с остальными участниками региональной инновационной сетевой инфра-

структуры, и в процессе верификации должен рассматриваться в контексте не только персональной результативности, но и системных отношений, связей, достигаемых синергетических эффектов, свидетельствующих о развитии инновационной инфраструктуры в целом.

Операциональный блок включает критериальный аппарат и систему диагностик, рекомендованных для организации верификационных процедур.

Критериальный аппарат содержит параметры для оценки результативности работы каждого субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры и эффективности её развития в целом. Перечень критериев приведён в таблице 1.

Таблица 1

Критериальный аппарат развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры

Субъект региональной инновационной сетевой инфраструктуры	Критерии
Федеральные инновационные площадки	– Значимость проекта для развития системы образования; – Достижение целей и задач проекта; – Практическая и инновационная значимость проекта; – Объем и результативность работы сетевых партнёров; – Оценка реализации программных мероприятий; – Качество подготовки научных и (или) учебно-методических разработок по теме проекта; – Внешние (социальные) эффекты от реализации проекта; – Качество внедрения и апробации результатов проекта; – Влияние на повышение профессионального мастерства педагогов и др.
Региональные инновационные площадки	
Муниципальные инновационные площадки	
Площадки передового педагогического опыта	– Оценка реализации программных мероприятий / количество часов учебных занятий и мероприятий, проведённых на базе площадки; – Качество подготовки продуктов по тематике работы площадки; – Влияние на качество образования в регионе и рост профессионального мастерства педагогов; – Интенсивность расширения сети, обеспечивающей работу площадок др.
Стажировочные площадки	
Опорные площадки	
Краевые ресурсные центры	– Оценка реализации программных мероприятий; – Масштабность сетевого участия в программных мероприятиях; – Качество подготовки методических продуктов по тематике работы ресурсных центров; – Удовлетворённость участников программных мероприятий качеством их проведения; – Влияние на повышение профессионального мастерства педагогов; – Интенсивность расширения сетевого взаимодействия (в том числе с системами образования других регионов) и др.
Межрегиональные ресурсные центры	
Площадки сетевого взаимодействия	
Профессиональные сообщества	– Количество участников профессиональных сообществ; – Оценка реализации программных мероприятий; – Удовлетворённость участников программных мероприятий качеством их проведения; – Эффективность информирования участников сообщества о решениях Президиума и др.

Критериальный аппарат развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры

Общие критерии развития всей региональной инновационной сетевой инфраструктуры мы разделяем на количественные и качественные.

Количественными показателями являются увеличение количества:

- организаций, отнесённых к региональной инновационной сетевой инфраструктуре;

- работников, включённых в инновационную деятельность;

- участников сетевого взаимодействия, в том числе из систем образования других регионов и отраслей экономики и социальной сферы;

- инновационных проектов, направленных на решение актуальных проблем;

- инновационных продуктов, подтвердивших свою эффективность в реальном образовательном процессе и подготовленных для массового использования;

- публикаций о работе региональной инновационной сетевой инфраструктуре и др.

К качественным показателям относятся повышение:

- востребованности её результатов и интерес к работе со стороны педагогической общественности в масштабах региона и страны;

- инновационной активности субъектов региональной системы образования;

- уровня и эффективности инновационных образовательных событий, проводимых субъектами инновационной инфраструктуры в региональной системе образования;

- статуса её субъектов благодаря накоплению опыта выполнения инновационных проектов и достижению все более значимых результатов для развития региональной системы образования;

- масштабов сетевого взаимодействия;

- сложности реализуемых инновационных проектов, связанных с решением проблем, наиболее актуальных для системы образования Краснодарского края;

- заинтересованности педагогической общественности в апробации и внедрении продуктов инновационной деятельности и сформированного опыта решения актуальных проблем;

- профессионального мастерства учителей и др.

В отношении диагностического инструментария отметим следующее: для проведения верификации целесообразно использовать как теоретические, так и эмпирические методы. Из системы теоретических методов рекомендуем сравнение, каузально-функциональный анализ, диверсификационное планирование, экстраполяцию, формализацию и др. Отслеживание работы каждого субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры осуществляется преимущественно через анализ предоставляемых отчётов (ежегодных и промежуточных), анкетные опросы, мониторинги, экспертизу качества мероприятий и продуктов деятельности, аудит информационных платформ, отражающих работу субъектов, а также методы математической статистики, позволяющие установить связи между наблюдаемыми событиями и характеристиками объектов. Это эмпирические методы, рекомендованные для включения в верификационную модель развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры.

В регламентирующий блок верификационной модели мы включаем перечень экспериментальных планов и график проведения эксперимента. Для целей рассматриваемой модели мы считаем наиболее продуктивными планы без контрольной группы, поскольку каждый субъект региональной инновационной инфраструктуры – это самостоятельное учреждение, обладающее тем или иным статусом, или крупный кол-

лектив педагогов, объединённых в профессиональное сообщество (в настоящее время в Краснодарском крае сообщество учителей начальных классов объединяет 5 627 участников, сообщество классных руководителей – 3 764, учителей математики – 2 516 и т.д.).

В ситуации, когда каждый субъект инфраструктуры обладает абсолютной уникальностью и нет возможности организации корректного сопоставления результатов инновационной деятельности одного учреждения с другим, оказываются наиболее продуктивными экспериментальные планы, предусматривающие ретроспективное сравнение участника с самим собой на фоне реализации экспериментального фактора. Таким экспериментальным фактором в работе субъектов инновационной инфраструктуры является реализуемый инновационный проект и его продукты.

Таким образом, оптимальными для использования в процессе верификации развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры являются:

- экспериментальный план с предварительным и итоговым оцениванием на одной группе,

- экспериментальный план временных серий,

- экспериментальный план серий временных выборок.

При этом план с предварительным и итоговым оцениванием на одной группе носит универсальный характер и может применяться в отношении работы любого субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры, план временных серий – для площадок сетевого взаимодействия, апробирующих те или иные инновации межрегиональных и краевых ресурсных центров, и опорных площадок, осуществляющих инновационную деятельность по техническому заданию министерства, а план серий временных выборок – для стажировочных площадок и профессиональных сообществ.

График эксперимента определяет порядок выполнения его контрольных срезов и периодичность их осуществления. Так, оценка развития региональной инновационной сетевой инфраструктуры и эффективность работы её субъектов, требующих учёта в графике эксперимента, может осуществляться в следующем формате (таблица 2).

Таблица 2

Периодичность проведения контрольных срезов

Субъект региональной инновационной сетевой инфраструктуры	Периодичность контрольных срезов
Федеральные инновационные площадки	годовой отчёт (отчётный период: с октября до сентября)
Региональные инновационные площадки	промежуточный отчёт годовой отчёт (отчётный период: с октября до сентября)
Муниципальные инновационные площадки	годовой отчёт (календарный год)
Площадки передового педагогического опыта	годовой отчёт (учебный год)
Стажировочные площадки	годовой отчёт (календарный год)
Опорные площадки	годовой отчёт (учебный год)
Краевые ресурсные центры	годовой отчёт (учебный год) мониторинг качества мероприятий и продуктов (постоянно)
Межрегиональные ресурсные центры	годовой отчёт (учебный год) мониторинг качества мероприятий и продуктов (постоянно)

Площадки сетевого взаимодействия	годовой отчёт (учебный год) мониторинг качества мероприятий и продуктов (постоянно)
Профессиональные сообщества	полугодовой отчёт годовой отчёт мониторинг качества мероприятий и продуктов (постоянно) мониторинг расширения сети профессионального сообщества (постоянно) аудит гарантированного информирования участников сообщества (постоянно)

Таким образом, построение верификационной модели, включающей совокупность необходимых и достаточных блоков (предметный, операционный и регламентирующий), является обязательным компонентом инновационной деятельности в мас-

штабах региональной системы образования, и обеспечивает корректное подтверждение эффективности работы всей инновационной инфраструктуры и внедрения результатов её деятельности в целях повышения качества образования.

Список литературы

1. Горбунов А.В. Верификация и валидация: содержание, объекты, формы // Контроль качества продукции. 2022. № 3. С. 24–28.
2. Кончагина Т.И. Перспектива применения технологии NFT в верификации индивидуально-образовательных курсов // Новизна. Эксперимент. Традиции (Н.Экс.Т). 2023. Т. 9. № 1(21). С. 20–31.
3. Кузнецов И.Б. Верификация педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалиста // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7(148). С. 87–92.
4. Самохвалова А.Г., Шипова Н.С., Тихомирова Е.В., Вишневская О.Н. Методика оценки психологического благополучия студентов: верификация и валидация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 76–83.
5. Шестерина А.М. Формирование навыков верификации информации как элемент педагогической деятельности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 3. С. 95–99.
6. Яковлева Н.О. Диссертация как результат педагогического исследования: монография. Краснодар: Изд-во Краснодарского государственного института культуры, 2019. 304 с.
7. Смирнов В.А., Антонова И.И. Статистические методы в управлении качеством: учебник. М.: Юрайт, 2024. 245 с.
8. Леньков С.А., Рубцова Н.Е. Статистические методы в психологии: учебник и практикум. М.: Юрайт, 2023. 311 с.
9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 1. С. 52–63.
10. 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)
11. Гайдукова В.В., Бухтияр Е.С. Эффективные механизмы сопровождения деятельности инновационных площадок в региональной системе образования // Педагогическая перспектива. 2024. № 1(13). С. 48–57. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_48)
12. Яковлева Н.О. Региональная инновационная сетевая инфраструктура как компонент системы образования: сущность, значение и характеристики // Педагогическая перспектива. 2023. № 4(12). С. 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81)

13. Яковлева Н.О. Система принципов функционирования региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя // Педагогическая перспектива. 2024. № 1(13). С. 3–14. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_3)

References

1. Gorbunov A.V. Verification and validation: content, objects, forms. *Kontrol' kachestva produktii*. 2022; 3: 24–28. (In Russ.).
2. Konchagina T.I. Prospects for using NFT technology in the verification of individual educational courses. *Novizna. Eksperiment. Traditsii (N.Eks.T)*. 2023; V. 9, No. 1(21): 20–31. (In Russ.).
3. Kuznetsov I.B. Verification of the pedagogical concept of the formation of professional responsibility of a specialist. *Global'nyy nauchnyy potentsial*. 2023; 7(148): 87–92. (In Russ.).
4. Samokhvalova A.G., Shipova N.S., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N. Methodology for assessing the psychological well-being of students: verification and validation. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 2022; V. 28, No. 1: 76–83. (In Russ.).
5. Shesterina A.M. Formation of information verification skills as an element of pedagogical activity. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2022; 3: 95–99. (In Russ.).
6. Yakovleva N.O. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Izd-vo Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kultury, 2019. 304 p. (In Russ.).
7. Smirnov V.A., Antonova I.I. *Statistical methods in quality management: textbook*. M.: Yurayt, 2024. 245 p. (In Russ.).
8. Lenkov S.L., Rubtsova N.E. *Statistical methods in psychology: textbook and workshop*. M.: Yurait, 2023. 311 p. (In Russ.).
9. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogical experiment in dissertation research. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 2011; 1: 52–63. (In Russ.).
10. 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.).
11. Gaidukova V.V., Bukhtiyar E.S. Effective mechanisms for supporting the activities of innovative platforms in the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2024; 1(13): 48–57. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_48](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_48) (In Russ.).
12. Yakovleva N.O. Regional innovative network infrastructure as a component of the education system: essence, significance and characteristics. *Pedagogical perspective*. 2023; 4(12): 81–92. [https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4\(12\)_81](https://doi.org/10.55523/27822559_2023_4(12)_81) (In Russ.).
13. Yakovleva N.O. A system of principles for the functioning of a regional innovative network infrastructure that ensures the continuous growth of a teacher's professional skills. *Pedagogical perspective*. 2024; 1(13): 3–14. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1\(13\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_1(13)_3) (In Russ.).

Информация об авторе

Надежда Олеговна Яковлева – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, руководитель центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Евгений Владимирович Яковлев – доктор педагогических наук, профессор, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, руководитель информационно-издательского ресурсного центра Института развития образования Краснодарского края.

Information about the author

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.

Evgeniy V. Yakovlev – 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, Information and publishing resource center, Head of the Center.

Статья поступила в редакцию 28.03.2024; одобрена после рецензирования 12.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 28.03.2024; approved after reviewing 12.04.2024; accepted for publication 15.04.2024



Научная статья

УДК 37.078

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_86](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_86)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СЕТЕВОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ

Н.А. Бегзадян¹, Я.Ю. Лозовая²

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

¹ Rumetrikkan_kan@rambler.ru

² yana.lozovaia@gmail.com

Аннотация. Проектная компетентность педагога представляет собой совокупность знаний, умений, опыта, профессионально-значимых личностных качеств, обеспечивающих эффективность организации и участия в реализации проектов для системы образования. Наиболее успешно её формирование происходит в региональной инновационной сетевой инфраструктуре за счёт постоянного участия педагога в инновационном поиске и выполнении инновационных проектов, обеспечивающих решение проблемы повышения качества образования. Обеспечение высокой эффективности данного процесса требует использования следующих системных механизмов: 1) его построение на основе холистического, акмеологического, качественного, праксиологического подходов; 2) выделение целевого, методологического, содержательного, технологического, критериально-оценочного, результативного и ресурсного компонентов; 3) соблюдение принципов активности и творческой самореализации, диагностической обеспеченности, единства управления и самоуправления, интерактивности, информационно-профессиональной мобильности, ориентации на профессионально-личностные ценности, креативности; 4) использование методов проблемного обучения, коллективного взаимообучения, баскет-метода, метода партнёрской и обратной связи; 5) комплексное применение традиционных и инновационных форм (стажировка, проектная сессия, образовательный салон, хакатон, лаборатория) и средств обучения (тренажёры, средства компьютерного моделирования, виртуальные практикумы).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, проектная компетентность педагога, региональная инновационная сетевая инфраструктура, педагогическая деятельность, инновационная деятельность, инновация, проект

Для цитирования: Бегзадян Н.А., Лозовая Я.Ю. Формирование проектной компетентности педагога как субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 86–93. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_86](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_86)

FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF A TEACHER AS A SUBJECT OF REGIONAL INNOVATIVE NETWORK INFRASTRUCTURE

N.A. Begzadyan¹, Ya.Yu. Lozovaya²

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

¹ Rumetrikkan_kan@rambler.ru

² yana.lozovaia@gmail.com

Abstract. The project competence of a teacher is a set of knowledge, skills, experience, professionally significant personal qualities that ensure the effectiveness of the organization and participation in the

implementation of projects for the education system. Its most successful formation occurs in the regional innovation network infrastructure due to the constant participation of the teacher in the innovative search and implementation of innovative projects that provide a solution to the problem of improving the quality of education. Ensuring high efficiency of this process requires the use of the following system mechanisms: 1) its construction on the basis of holistic, acmeological, qualitative, praxeological approaches; 2) identifying target, methodological, content, technological, criteria-evaluative, effective and resource components; 3) adherence to the principles of activity and creative self-realization, diagnostic availability, unity of management and self-government, interactivity, information and professional mobility, orientation to professional and personal values, creativity; 4) the use of problem-based learning methods, collective mutual learning, the basketball method, the method of partnership and feedback; 5) integrated use of traditional and innovative forms (internship, project session, educational salon, hackathon, laboratory) and training tools (simulators, computer modeling tools, virtual workshops).

Keywords: professional competence, project competence of a teacher, regional innovative network infrastructure, pedagogical activity, innovative activity, innovation, project

For citation: Begzadyan N.A., Lozovaya Y.Yu. Formation of project competence of a teacher as a subject of regional innovative network infrastructure. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 86–93. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_86](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_86) (In Russ.).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки по проекту «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя», утверждённой приказом Минобрнауки № 28 от 19.01.2024

Решение проблемы повышения качества образования в настоящее время невозможно без сформированной проектной компетентности современного педагога, которая призвана обеспечить создание новых способов эффективно-го решения профессиональных задач. Проектная компетентность относится к тем личностным и профессиональным характеристикам педагога, которые могут развиваться в результате его трудовой деятельности. Считаем, что особенно эффективно процесс формирования проектной компетентности происходит, когда педагог является субъектом инновационной инфраструктуры, работает в инновационном поле, а его деятельность связана с проектированием инноваций.

Инновационная инфраструктура, функционирующая в сетевом формате, в настоящее время существенно увеличивает возможности и для оптимальной работы педагога, и для получения более высоких профессиональных результатов, поскольку именно проектная деятельность помогает педагогу разрабатывать значимые продукты. В свою очередь, сетевое взаимодействие обеспечивает оперативную апробацию и масштабное

распространение инновации в системе образования. Таким образом, проектная компетентность становится для современного педагога необходимым инструментом, способствующим личностному росту и формированию результативного профессионального опыта, а её совершенствование в условиях региональной инновационной сетевой инфраструктуры – актуальной проблемой, требующей изучения и решения.

Под региональной инновационной сетевой инфраструктурой в современной научной литературе понимается «совокупность организаций, реализующих в соответствующем статусе инновационные проекты, значимые для региональной системы образования, а также их сетевых партнёров по инновационной работе» [1, с. 5].

Проектная компетентность рассматривается современными учёными и практиками как актуальная и значимая для большинства сфер профессиональной деятельности. Её исследованием занимаются М.А. Агаджанова, О.Г. Артёмова, М.А. Безуленко, Т.Е. Белякова, Н.А. Бухтоярова, М.П. Габова, А.А. Гавриков, Т.С. Донникова, С.А. Зайцева,

Л.В. Иванова, В.К. Игнатович, К.А. Калыкина, И.А. Маханова, О.И. Нагель, М.С. Раева, Л.Б. Рылова, П.В. Смирнов, В.Н. Софьина, М.А. Федорова, Н.Д. Хлебодарова, В.В. Целикова, А.А. Шрейдер, В.В. Якимова и др.

Несмотря на достаточно продолжительную историю изучения феномена проектной компетентности, в научно-педагогическом сообществе до сих пор не сформировалось единого взгляда на её формулировку. Она определяется как:

- система проектировочных умений, основанных на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования образовательного процесса (Г.Е. Муравьева);

- умение проектировать материально-пространственную среду для развивающихся процессов труда, быта и общественной жизнедеятельности по законам целесообразности и красоты (В.П. Фалько);

- мотивированное желание будущего педагога, его готовность и способность к самостоятельной и творческой деятельности по планированию, разработке, реализации, методическому и организационному сопровождению проектов в различных образовательных, научных и социальных сферах (С.А. Зайцева, П.В. Смирнов);

- проектное мышление, осознание интегративных связей между дисциплинами, способность к самообразованию, профессиональному росту и личностному развитию, повышению уровня конкурентоспособности с помощью проектной деятельности (Н.А. Берднева) и др.

Анализ научных публикаций [2; 3; 4; 5 и др.] привёл нас к следующему определению: проектная компетентность педагога – это его интегративная характеристика, включающая совокупность знаний, умений, опыта и профессионально-значимых личностных качеств, обеспечивающих эффективность организации и участия в реализации проектов для системы образования. Наше исследование показало, что формирова-

ние проектной компетенции педагога в условиях региональной инновационной сетевой инфраструктуры обладает следующими особенностями:

- обладает творческой, системной и практико-ориентированной природой;
- реализуется в инновационном процессе;

- сопровождается созданием актуальных для системы образования продуктов;

- осуществляется в рамках коллективного взаимодействия;

- повышает профессиональное мастерство педагога.

Прежде, чем охарактеризовать наши предложения по формированию проектной компетентности педагога как субъекта региональной инновационной сетевой инфраструктуры, рассмотрим имеющиеся в научных изданиях точки зрения на данный процесс.

Методологические основы в общей теории формирования проектной компетентности рассматривались многими российскими учёными. Так, В.С. Ермоленко [6, с. 18], Д.А. Семёнова [7, с. 15], Е.С. Чеботарев [8, с. 17] предлагают использовать компетентный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, Е.Г. Иванова [9, с. 16], С.Ю. Щепул [10, с. 15] – средовой подход и т.д. Очевидно, что такой комплексный феномен должен рассматриваться с разных сторон, с учётом его имманентных характеристик и специфики функционального контекста, в котором он будет реализован. В нашем случае – это пространство, создаваемое региональной инновационной сетевой инфраструктурой. Учитывая вышеизложенное и принимая во внимание особенности формирования проектной компетентности в условиях инновационного процесса, на наш взгляд, будет продуктивным использование следующих подходов:

- холистического (ориентация на творчество в инновационной деятельности);

- акмеологического (достижение профессионального совершенствования);
- квалитативного (обеспечение и оценка качества);
- праксиологического (нацеленность на эффективность деятельности).

В соответствии с методологическими подходами, современными учёными (Е.Г. Ивановой, Т.А. Парфеновой, А.А. Пикаловой, Т.М. Щегловой и др.) обосновываются принципы формирования проектной компетентности. К ним, в частности, отнесены принципы системности, непрерывности, комплексности, единства, последовательности, практико-ориентированности [10; 11; 12; 13 и др.]. Проведённое нами исследование позволяет утверждать, что для эффективного формирования проектной компетентности педагогов как субъектов региональной инновационной сетевой инфраструктуры совокупность принципов, помимо общенаучных, должна включать следующие специфические принципы:

- активности и творческой самореализации;
- диагностической обеспеченности;
- единства управления и самоуправления;
- интерактивности;
- информационно-профессиональной мобильности;
- ориентации на профессионально-личностные ценности;
- креативности.

Столь сложное и многоаспектное явление как проектная компетентность, обладающее потенциалом для формирования и развития, требует осуществления системных воздействий на личность. Подтверждение мысли о необходимости создания особых педагогических систем, обеспечивающих эффективное формирование проектной компетентности, мы находим у большинства отечественных учёных (Ю.И. Лебедева, А.А. Пикалова, Д.А. Семенова, С.Ю. Щепул и др.), которые разрабатывают, апробируют и пред-

ставляют в своих трудах разнообразные по набору структурных компонентов и их наполнению системы. Принимая во внимание педагогическую природу процесса формирования проектной компетентности и его структурное строение, большинством исследователей определяются следующие компоненты системы: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный, результативный.

Соглашаясь, в целом, с данной точкой зрения, считаем необходимым дополнить указанный перечень ресурсным компонентом, который позволяет аккумулировать интеллектуальные, информационные, методические и другие ресурсы, необходимые для формирования и развития проектной компетентности в условиях работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры и предусматривает наличие информационной платформы для хранения продуктов инновационной деятельности.

Идея этапного формирования проектной компетентности реализована В.С. Ермоленко [6, с. 18], Д.А. Семёновой [7, с. 15], Т.М. Щегловой [12, с. 16]. Они выделяют информационный (формирование знаний), исследовательский (формирование умений) и прикладной (приобретение опыта практической деятельности) этапы. Ю.И. Лебедева [14, с. 15] различает ориентирующий, стимулирующий, информирующий, организующий и экспертирующий этапы создания и развития проектной компетенции. Т.А. Парфёновой [13, с. 17], С.Ю. Щепул [10, с. 15] предложены мотивационно-формирующий, комплексно-формирующий, рефлексно-оценочный этапы. Е.С. Чеботарева [8, с. 17] выделяет ещё и особый предварительный – пропедевтический этап развития компетенции, реализуемый в условиях проектной деятельности. В своём понимании этапов формирования проектной компетентности у педагога мы солидарны с точкой зрения С.В. Белогурова, который выделяет следующие этапы:

концептуализации и проблематизации, аналитико-моделирующий, конструктивно-формирующий, коррекционно-диагностический, презентационно-обобщающий [15, с. 18]. Однако, при этом, считаем необходимым включить в список экспертно-оценочный этап, в рамках которого проводится экспертное исследование инноваций как результата проектной деятельности и прямого показателя сформированности у педагога проектной компетентности.

Практико-технологическая сторона процесса формирования проектной компетентности традиционно определяется исследователями используемыми методами, формами и средствами.

Интерактивные и активные методы, соответствующие содержательной специфике формируемого вида компетенции, такие как метод проектов, исследовательский метод, метод проблемного, дуального обучения, дискуссии, анализ ситуаций, выполнение практических заданий и др., рассматривались Е.Г. Ивановой [9, с. 16], Е.А. Новиковой [16, с. 18], А.А. Пикаловой [11, с. 16], Т.М. Щегловой [12, с. 16]. По результатам нашего исследования формирование проектной компетентности в рамках региональной инновационной сетевой инфраструктуры успешно осуществляется с использованием методов проблемного обучения, коллективного взаимообучения, баскет-метода, метода партнёрской и обратной связи. Полагаем, что их совокупность гармонично сочетается с инновационным процессом и позволяет эффективно решать проектные задачи.

Современными учёными работу по формированию проектной компетенции предлагается вести с применением индивидуальной, парной, групповой и коллективной организованных форм. А.А. Гавриков [17, с. 17], В.С. Ермоленко [6, с. 18], Д.А. Семенова [7, с. 15] и др. выстраивают процесс формирования проектной компетентности через научно-методическое, информационное, андрагогическое, социально-коммуни-

кативное сопровождение. Учитывая специфику работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры, в рамках которой формирование проектной компетентности осуществляется на рабочем месте, в условиях профессиональной деятельности через профессиональное взаимодействие, считаем эффективным применение таких современных форм как стажировка, проектная сессия, образовательный салон, хакатон, лаборатория и др.

В направлении отбора средств для формирования проектной компетентности Е.А. Новикова [16, с. 18], Д.А. Семёнова [7, с. 15], Т.М. Щеглова [12, с. 16] выделяют традиционные, инновационные средства (тренажёры, средства компьютерного моделирования, виртуальные практикумы). По нашему мнению, указанные средства относятся к современным и действительно формируют проектную компетентность.

Отметим, что, как любая другая система, процесс формирования проектной компетентности требует создания педагогических условий. Задача их выявления решалась Г.М. Вялковой, Е.Г. Ивановой, Ю.И. Лебедевой, А.А. Пикаловой, Д.А. Семёновой, и др.

Наиболее ценными для нас являются следующие условия:

- пролонгированный процесс вовлечения в проектно-конструкторскую деятельность с учётом контекста профессиональной подготовки (Г.М. Вялкова);
- актуализация личностного смысла к овладению проектной компетентностью (Т.М. Щеглова);
- расширение форм сетевого взаимодействия, направленных на приобретение опыта решения проектных задач (Е.Г. Иванова);
- применение современных форм организации проектной деятельности (Д.А. Семенова);
- теоретические условия (освоение слушателями дополнительных профессиональных образовательных программ теоретических основ формирования

проектной компетентности педагога) (Ю.И. Лебедева);

– мониторинг результативности развития проектной компетентности, осуществляемый посредством разработанного оценочно-диагностического инструментария, включающего предложенные критерии и уровни (А.А. Пикалова).

Указанные условия носят универсальный характер и позволяют осуществлять формирование проектной компетентности в реальном инновационном процессе.

В вопросе выявления и обоснования критериев сформированности проектной компетентности среди современных исследователей наблюдается явное единодушие. Так О.С. Вялкова [18, с. 20], В.С. Ермоленко [6, с. 18], Е.Г. Иванова [9, с. 16], Ю.И. Лебедева [14, с. 15], А.А. Пикалова [11, с. 16], С.Ю. Щепул [10, с. 15], Т.М. Щеглова [12, с. 16] выделяют следующие критерии: мотивационный, когнитивный, операционный, деятельностный, рефлексивный. Данный подход рассматриваем как продуктивный, соответствующий нашему пониманию проектной компетентности и специфике процесса, в котором она формируется.

Таким образом, проектная компетентность педагога, включающая знания, умения, опыт, профессионально-значимые личностные качества,

успешно формируется в региональной инновационной сетевой инфраструктуре за счёт постоянного участия педагога в инновационном поиске и выполнении инновационных проектов, обеспечивающих решение проблемы повышения качества образования, при использовании следующих системных механизмов:

1) выстраивается на основе холистического, акмеологического, качественного, прагматического подходов, при соблюдении принципов активности и творческой самореализации, диагностической обеспеченности, единства управления и самоуправления, интерактивности, информационно-профессиональной мобильности, ориентации на профессионально-личностные ценности, креативности;

2) включает целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-оценочный, результативный и ресурсный компоненты;

3) предусматривает использование методов проблемного обучения, коллективного взаимообучения, баскет-метода, метода партнёрской и обратной связи; современных форм, таких как, стажировка, проектная сессия, образовательный салон, хакатон, лаборатория, а также традиционных и инновационных средств (тренажёры, средства компьютерного моделирования, виртуальные практикумы).

Список литературы

1. 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)
2. Ермоленко В.С. Особенности и результативность сопровождения развития проектной компетентности руководителя профессиональной образовательной организации // Научное мнение. 2023. № 3. С. 113–118.
3. Мирошниченко, Е. С. Технология развития проектной компетентности учителя // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 6(64). С. 68–75. <https://doi.org/10.25726/o9231-5981-2499-w>
4. Муллер О.Ю. Сущность и структура понятия «проектная компетентность будущих педагогов в вузовской среде» // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2021. № 12. С. 77–80. <https://doi.org/10.20339/AM.12-21.077>
5. Яковлева Н.О. Проектировочная компетентность как важный фактор профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов // Интеграция методической (научно-мето-

дической) работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. С. 28–29.

6. Ермоленко В.С. Сопровождение развития проектной компетентности руководителя профессиональной образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород. 2023. 24 с.

7. Семенова Д.А. Интернет-технологии в формировании проектной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2021. 24 с.

8. Чеботарева Е.С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности: на материале подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск. 2010. 25 с.

9. Иванова Е.Г. Формирование проектировочной компетентности у бакалавров автомобильного строительства в условиях цифровой образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары. 2022. 23 с.

10. Щепул С.Ю. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 2023. 25 с.

11. Пикалова А.А. Развитие проектной компетентности будущих бакалавров инженерных направлений подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск. 2020. 22 с.

12. Щеглова Т.М. Формирование проектной компетентности будущих специалистов в системе среднего профессионального образования : на материале укрупненной группы специальностей и профессий «Технологии легкой промышленности»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород. 2016. 26 с.

13. Парфенова Т.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара. 2019. 24 с.

14. Лебедева Ю.И. Педагогические условия формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел. 2022. 24 с.

15. Белогулов С.В. Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород. 2016. 25 с.

16. Новикова Е.А. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел. 2013. 21 с.

17. Гавриков А.А. Формирование проектной компетентности будущего военного инженера в процессе научно-исследовательской работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 2015. 26 с.

18. Вялова О.С. Формирование проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск. 2021. 24 с.

References

1. 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.).

2. Ermolenko V.S. Features and effectiveness of supporting the development of project competence of the head of a professional educational organization. *Nauchnoye mneniye*. 2023; 3: 113–118. (In Russ.).

3. Miroshnichenko, E. S. Technology for the development of teacher project competence. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika*. 2023; 6(64): 68–75. <https://doi.org/10.25726/o9231-5981-2499-w> (In Russ.).

4. Muller O.Yu. The essence and structure of the concept “project competence of future teachers in a university environment”. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2021; 12: 77–80. <https://doi.org/10.20339/AM.12-21.077> (In Russ.).

5. Yakovleva N.O. Design competence as an important factor in the professional and pedagogical training of future specialists. In: *Integratsiya metodicheskoy (nauchno-metodicheskoy) raboty i sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. Chelyabinsk: IIUMTS «Obrazovaniye», 2002; 28–29. (In Russ.).

6. Ermolenko V.S. *Supporting the development of project competence of the head of a professional educational organization: abstract of thesis*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Velikiy Novgorod. 2023. 24 p. (In Russ.).

7. Semenova D.A. *Internet technologies in the formation of project competence of bachelors of psychological and pedagogical training*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Kazan. 2021. 24 p. (In Russ.).

8. Chebotareva E.S. *Development of self-educational competence of students in the process of project activities: based on the training of future specialists in the agro-industrial complex*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Kursk 2010. 25 p. (In Russ.).
9. Ivanova E.G. *Formation of design competence among bachelors of road construction in the digital educational environment of the university*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Cheboksary. 2022. 23 p. (In Russ.).
10. Shchepul S.Yu. *Formation of project competence of future teachers in the educational environment of a university*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Moscow. 2023. 25 p. (In Russ.).
11. Pikalova A.A. *Development of design competence of future bachelors of engineering areas of training*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Krasnoyarsk 2020. 22 p. (In Russ.).
12. Shcheglova T.M. *Formation of project competence of future specialists in the system of secondary vocational education: based on the material of the enlarged group of specialties and professions "Light Industry Technologies"*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Belgorod. 2016. 26 p. (In Russ.).
13. Parfenova T.A. *Formation of project competence of future primary school teachers*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Samara. 2019. 24 p. (In Russ.).
14. Lebedeva Yu.I. *Pedagogical conditions for the formation of a teacher's project competence in distance learning of the system of additional professional education*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Orel. 2022. 24 p. (In Russ.).
15. Belogurov S.V. *Didactic conditions for the formation of information and design competence of future engineers at a technical university*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Velikiy Novgorod. 2016. 25 p. (In Russ.).
16. Novikova E.A. *Formation of social-project competence of a bachelor of social work at a university*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Orel. 2013. 21 p. (In Russ.).
17. Gavrikov A.A. *Formation of design competence of a future military engineer in the process of research work*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Chelyabinsk. 2015. 26 p. (In Russ.).
18. Vyalkova O.S. *Formation of design competence of future engineers in the educational process of a university*. Author's abstract dis. cand. of sciences (Education). Krasnoyarsk 2021. 24 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Яна Юрьевна Лозовая – методист центра методической поддержки и инновационного развития системы образования Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

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

Статья поступила в редакцию 03.04.2024; одобрена после рецензирования 19.04.2024; принята к публикации 22.04.2024.

The article was submitted 03.04.2024; approved after reviewing 19.04.2024; accepted for publication 22.04.2024.



Научная статья

УДК 378

[https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_94](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_94)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Любек

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

morendoodnerom@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается использование метода проектов для развития этнокультурной компетентности студентов педагогического направления в Петрозаводском государственном университете. Подчеркивается эффективность данного подхода, который помогает студентам не только углубить свои знания, но и развить навыки планирования и совместной работы. Статья обсуждает структуру учебной проектно-технологической практики, в рамках которой студенты разрабатывают различные проекты с учётом их направления подготовки. Проекты охватывают широкий спектр тем, включая краеведческие исследования, практические работы по знакомству с ремёслами и традициями, а также организацию этнических фестивалей. Обсуждается также важность подачи заявок на гранты для реализации проектов и активное участие студентов в публичных презентациях своих работ. Проекты включают в себя различные темы, связанные с культурным наследием региона. В заключении подчёркивается роль этнокультурного образования в современном мире и его важность для педагогической деятельности.

Ключевые слова: этнокультурное образование, этнокультурная компетентность, проектная компетентность, компетентностный подход, проектная деятельность, проектные технологии, метод проектов, педагогическое образование, высшее образование, этнические проекты

Для цитирования: Любек Д.А. Формирование этнокультурной компетентности в процессе проектной деятельности // Педагогическая перспектива. 2024. № 2(14). С. 94–103. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_94](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_94)

FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY

D.A. Lyubek

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia, morendoodnerom@bk.ru

Abstract. The article discusses the use of the project method for the development of ethnocultural competence of pedagogical students at Petrozavodsk State University. The effectiveness of this approach is emphasized, which helps students not only deepen their knowledge, but also develop planning and collaboration skills. The article discusses the structure of educational design and technology practice, within which students develop various projects taking into account their field of study. Projects cover a wide range of topics, including local history research, hands-on learning about crafts and traditions, and the organization of ethnic festivals. They include a variety of topics related to the cultural heritage of the region. The importance of applying for grants to implement projects and active student participation in public presentations of their work are also discussed. In conclusion, the role of ethnocultural education in the modern world and its importance for pedagogical activity is emphasized.

Keywords: ethnocultural education, ethnocultural competence, project competence, competency-based approach, project activities, project technologies, project method, teacher education, higher education, ethnic projects

For citation: : Lyubek D.A. Formation of ethnocultural competence in the process of project activity. *Pedagogical Perspective*. 2024; 2(14): 94–103. [https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2\(14\)_94](https://doi.org/10.55523/27822559_2024_2(14)_94) (In Russ.).

В условиях глобализации компетентностный подход в образовании приобретает особую значимость. Благодаря увеличению глобальных и миграционных процессов увеличиваются и контакты различных национальных культур, что подчёркивает важность умения сглаживать потенциальные конфликты между различными этносами, присутствующими в составе многонациональной страны, такой как Россия.

Проблематика, связанная с применением компетентностного подхода в сфере образования, привлекает внимание многих учёных и педагогов. Среди них можно выделить таких авторов, как А.В. Баранников, Г.Б. Голуб, В.В. Краевский, Л.О. Филатова, О.Е. Лебедев, П.Г. Щедровицкий и др. Они акцентируют внимание на сложном и многогранном характере, внося свои уникальные взгляды и исследования для более глубокого понимания эволюции данного подхода [1].

Стоит отметить, что компетентностный подход в образовании является динамичным и постоянно развивающимся. Новые исследования, педагогические практики и технологии обогащают его содержание и методики применения. Этот подход активно адаптируется к изменяющимся требованиям современного общества, что позволяет более эффективно подготавливать студентов и обучающихся к жизни и работе в современном мире.

Профессиональное образование активно претерпевает изменения в связи с развитием технологий и требованиями общества. В ответ на современные вызовы развивается компетентностный подход в различных сферах, в том числе сфере этнокультурного образования. Этот подход выделяет важность не только усвоения конкретных навыков, но и способности человека адаптироваться к переменам, сохраняя свои основные

ценности и взгляды на мир, благодаря чему особую актуальность в современном высшем образовании приобретает универсальная компетенция УК–5, заключающаяся в межкультурном взаимодействии [2].

Использование компетентностного подхода в этнокультурном образовании может стать эффективным средством смягчения этнических и культурных конфликтов. Этнокультурологический подход получил одобрение ещё со времён С.Т. Шацкого, который первым предложил рассматривать этнокультуру как образовательное явление.

Основные цели этнокультурного образования включают в себя не только формирование национальной идентичности, но и государственную и региональную интеграцию, а также развитие толерантности к представителям других этносов. Однако, помимо этих задач, важно также учитывать многообразные аспекты этнической культуры, включая её язык, искусство, религию, историю, и т.д. Это глубокое понимание и уважение культурных особенностей способствует формированию более гармоничного общества, где каждый человек может чувствовать себя уважаемым и важным, независимо от своего этнического происхождения [3].

Для достижения поставленных целей эффективное этнокультурное образование должно выполнять несколько ключевых функций. Во-первых, оно должно иметь интегративный характер, способствуя включению этнокультурных аспектов в процессы межкультурного взаимодействия. Во-вторых, это образование должно осуществлять ценностную функцию, передавая базовые этнические и культурные ценности, которые определяют идентичность группы или общности. Третья функция – рефлексивная – направлена на развитие национального самосозна-

ния, позволяя индивидууму осознать свою принадлежность к определённой этнической или культурной группе. И, наконец, образование должно выполнять интерпретирующую функцию, способствуя формированию толерантного отношения к другим культурам и их представителям.

Влияние на формирование этих качеств оказывают социальное окружение, средства массовой информации, а также образовательные учреждения, в том числе колледжи и вузы. Следовательно, процесс формирования этнокультурной компетентности является многоаспектным и требует комплексного подхода со стороны всех участников образовательного и социокультурного процесса. Однако наиболее широкие возможности для развития данной компетентности предоставляются в образовательном процессе высшей школы [4].

Развитие этнокультурной компетентности является процессом постоянного обучения и самосовершенствования. Это включает в себя осознание собственных культурных предрассудков и стереотипов, а также готовность к адаптации к новым культурным средам и ситуациям. Из этого следует, что этнокультурная компетентность играет важную роль в развитии глобального гражданства и культурного разнообразия, способствуя укреплению связей и сотрудничеству между представителями различных этносов и культур.

Учитывая культурное разнообразие, важно расширить определение этнокультурной компетенции, включив в него аспекты культурологии и практической деятельности. Это позволит более полно представить сложность и многообразие этнического взаимодействия и повысить эффективность межкультурной коммуникации.

Более того, широкий спектр культурных и этнических идентичностей создаёт богатую и интересную мозаику социальной действительности. Понимание и признание данного факта по-

могает сформировать толерантное отношение к различиям и способствует развитию общества [5].

Большинством исследователей выделяются три компонента этнокультурной компетентности: когнитивный, аффективный и поведенчески-деятельностный.

Компонент когнитивного аспекта этнокультурной компетентности охватывает широкий спектр элементов, способствующих пониманию и взаимодействию с различными культурами. Этот аспект включает в себя следующие составляющие.

1. Глубокие знания о собственной и различных других культурах, охватывающие не только традиции, обычаи и ценности, но и нормы поведения, правила и распределение ролей в обществе, включающие в себя понимание исторических, социальных и культурных контекстов, формирующих уникальные особенности каждой культуры.

2. Развитые представления о сходствах и различиях между собственной культурой и другими, включая осознание и уважение культурных различий как ценности, способствующей обогащению мировоззрения и культурного многообразия общества.

3. Навык адекватной интерпретации поведения представителей других этнических групп на основе глубоких знаний о собственной и чужой культуре. Это включает умение распознавать и понимать культурные коды и символы, присущие различным культурам.

4. Развитая языковая компетентность, которая не только включает в себя знание языка, но и способность эффективно общаться с представителями других культур, учитывая их лингвистические и культурные особенности, а также понимание невербальных сигналов и жестов, имеющих культурную значимость.

5. Способность адекватно оценивать культурные различия и учитывать культурные нормы и ожидания в раз-

личных ситуациях. Это включает в себя осознание и уважение культурной дистанции, а также гибкость в адаптации к различным культурным контекстам и ситуациям межкультурного взаимодействия.

В дополнение к когнитивным аспектам этнокультурная компетентность также охватывает эмоциональные и поведенческие аспекты, которые играют важную роль в успешном межкультурном взаимодействии. Эмоциональная составляющая включает в себя способность к эмпатии, уважению и пониманию чувств и переживаний представителей других культур [6].

Поведенческий аспект этнокультурной компетентности занимается различными аспектами поведения в контексте межкультурного общения. Во-первых, важно умение адаптировать своё поведение к особенностям другой культуры. Это включает способность адекватно реагировать на традиции, обычаи и нормы поведения, характерные для представителей различных культур, с целью установления гармоничных отношений и успешного взаимодействия. Кроме того, не менее важными являются навыки выражения адекватных невербальных реакций в межкультурном контексте. Это может включать в себя различные элементы невербальной коммуникации, такие как жесты, мимика, интонация и тон голоса, которые могут иметь разные значения и интерпретации в различных культурах. Усвоение и умение использовать эти невербальные сигналы помогает создать атмосферу взаимопонимания и доверия в процессе межкультурного общения.

Эмоциональная составляющая заключается в способности контролировать эмоциональные реакции, связанные с культурными различиями, также важна для эффективного межкультурного взаимодействия. Она включает в себя умение управлять своими эмоциями и не допускать негативные или неадекватные эмоциональные реакции,

вызванные культурными различиями. Способность контролировать уровень тревоги во время межкультурного общения играет ключевую роль в успешном взаимодействии. Это позволяет эффективно управлять напряжёнными ситуациями и разрешать конфликты, которые могут возникнуть из-за различий в культурных практиках и восприятии. Однако, кроме этого, в поведенческом аспекте этнокультурной компетентности также важно сохранять собственную уникальность и аутентичность в момент взаимодействия с представителями разных этнических групп. Это не означает отказ от усвоения и адаптации культурных элементов других групп, а скорее подразумевает способность интегрировать их в свой личный опыт, сохраняя при этом собственные ценности и уникальные черты. Все обозначенные аспекты взаимосвязаны и проявляются на протяжении всего этнокультурного образования личности, в том числе в процессе обучения в высшей школе [7].

Для студентов значимым аспектом является развитие навыков межкультурного общения и способности к конструктивному разрешению конфликтов, возникающих в многонациональном и многокультурном обществе. Не менее важным является сохранение собственной уникальности в контексте межкультурного общения, поскольку это способствует сохранению личной идентичности и поддерживает аутентичные взаимоотношения с окружающими. Но остаётся открытым вопрос о формах этнокультурного воспитания в вузе. Наиболее эффективными представляются те, что будут затрагивать как можно больше сфер или компонентов этнокультурной компетентности. Подобный процесс должен проходить не только через дисциплины и факультативные курсы, но и непременно затрагивать практику студентов, особенно будущих педагогов. Ведь формирование их этнокультурной компетентности непременно скажется на

этнокультурной грамотности их воспитанников в будущем. И здесь стоит обратить особое внимание на практику написания студентами учебных проектов, проходящих в рамках «Учебной проектно-технологической практики», а также других дисциплин, напрямую связанных с проектной деятельностью. Важным представляется отметить взаимопроникновение этнокультурной и проектной компетенций, рассмотрев их общие черты [8].

Раскроем суть проектного обучения в вузе. Проектное обучение является одной из наиболее перспективных направлений в развитии образовательных технологий. Оно не только соответствует современному компетентностному подходу и способствует формированию необходимых студентам профессиональных и культурных компетенций, но и стимулирует их интерес к учебным предметам, мотивируя на дальнейшее обучение. Известно, что мотивация играет важную роль в обучении, что особенно релевантно для этнокультурного образования. Рассматриваемый метод представляет собой инновационный инструмент, объединяющий различные приёмы и действия студентов для достижения поставленных целей.

Технология проектного обучения нацелена на:

- практическое применение усвоенных знаний;
- развитие творческого мышления и способности решать реальные задачи;
- стимулирование желания проводить эксперименты и открывать новые горизонты;
- формирование системного мышления и понимания взаимосвязей между различными областями знаний;
- развитие критического мышления и умения выявлять недостатки проекта для их последующего усовершенствования;
- развитие способности работать как самостоятельно, так и в команде, проявлять лидерские качества и уме-

ние эффективно взаимодействовать в группе.

Этот метод обладает значительной ценностью благодаря тому, что создаёт условия для самостоятельного обучения, включая проблематизацию изучаемого материала, активную деятельность студентов и связь обучения с реальной жизнью. Термин «Проект» происходит от латинского слова, означающего «брошенный вперёд». Под проектом мы понимаем специально разработанный план или замысел для решения определённой проблемы, который должен привести к созданию нового продукта [9].

Также проектом может быть совместная учебно-исследовательская или творческая деятельность студентов, осуществляемая с применением информационно-коммуникационных технологий и направленная на достижение общего результата. Важным условием для развития культуры проектной деятельности является дифференциация образовательного пространства, что предполагает переход от обязательных занятий к самостоятельной работе и созданию собственных проектов.

Большинство проектов, выполняемых студентами, осуществляются самостоятельно с использованием компьютерных технологий. Метод проектов открывает перед ними широкий спектр возможностей, включая стремление к углублённому изучению материалов, развитие навыков коммуникации и исследовательской работы, а также формирование необходимых компетенций, включая проектные и этнокультурные (при написании этнических проектов). Этот метод также способствует закреплению теоретических знаний, развитию практических навыков и формированию способности к саморазвитию [10].

Среди важнейших особенностей метода проектов, подтверждающих его эффективность для этнокультурного образования, можно выделить следующие.

1. Первоначальное внимание уделяется личностному росту студента и формированию значимой для него профессиональной деятельности. Этот метод позволяет студентам не только активно развиваться в качестве индивидуумов, но и осознанно планировать свою карьеру. Карьера будущих педагогов так или иначе связана с формированием этнокультурной компетентности школьников, поэтому знание разнообразия форм её развития является обязательным для студента направления педагогическое образование.

2. Темп работы над проектом индивидуализируется с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Это позволяет каждому студенту работать в удобном для него ритме, учитывая его индивидуальные потребности и особенности. Это, во-первых, позволяет приблизить этнокультурную деятельность к современным условиям, а во-вторых, позволяет сконцентрироваться на наиболее интересном для студента аспекте – будь то традиции родного края, мифы и легенды или же народное художественное творчество.

3. Метод проектов обладает комплексным подходом, способствующим сбалансированному развитию как психических, так и физиологических функций. Он стимулирует развитие различных аспектов личности студента, включая когнитивные, эмоциональные и практические навыки, что делает его более эффективным средством обучения. Как уже упоминалось, комплексность является сутью этнокультурного подхода.

4. Универсальность применения приобретённого студентом опыта в различных ситуациях, что помогает усилить базовые знания и расширить их при необходимости. Это способствует развитию гибкости мышления и адаптивности к изменяющимся условиям. Сегодня студенты приходят совсем не в те школы, в которых учились в

своё время. Стремительные изменения затрагивающие все сферы жизни отражаются сильнее всего на образовании, в том числе этнокультурном.

5. Наличие нового продукта по завершению работы над проектом, представленного в виде презентации или доклада. Это помогает студентам систематизировать полученные знания и навыки, а также поделиться своими результатами с другими. Взаимообмен этнокультурными практиками обогащает представления студентов обо всех аспектах этнокультурного образования [10; 11].

Вернёмся непосредственно к проектной компетентности. Проектная компетентность – это показатель уровня развития личности, достигаемый через активное участие в проектной деятельности на различных уровнях сложности – от освоения содержательных аспектов проектов до управления всем процессом и операционной деятельностью. Оценка этого показателя в значительной степени зависит от поставленных целей и задач, которые ставятся в процессе обучения, где формирование проектной компетентности часто осуществляется путём учебного проектирования.

Проектная компетентность представляет собой синтез как общекультурных, так и профессиональных навыков и знаний. Это не только набор умений, необходимых для выполнения конкретных задач в рамках проектной работы, но и понимание того, как эти навыки могут быть применены в множестве ситуаций и контекстов. Например, она включает в себя способность адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям проекта, умение эффективно коммуницировать и сотрудничать с различными участниками проекта, а также готовность принимать решения в условиях неопределённости и динамичности проектной среды.

Важно отметить, что проектная компетентность не только обусловлена

профессиональными стандартами, но также имеет глубокие корни в культурных и социальных аспектах. Это значит, что она включает в себя не только специализированные знания и навыки, необходимые для работы в конкретной области, но также предполагает понимание культурных особенностей, межличностных отношений и социальных динамик, которые могут повлиять на успех проекта. Таким образом, проектная компетентность выступает важным фактором не только в профессиональной деятельности, но и в широком контексте личностного развития и адаптации к переменам в обществе [11]. Обозначив взаимопроникновение проектной деятельности и этнокультурного образования, представим описание работы, проделанной в данном направлении в Петрозаводском государственном университете.

Исходя из поставленных образовательных целей, в процессе обучения могут быть использованы различные типы проектов, выбор которых определяется содержанием конкретной учебной программы и требованиями к ней. Это напрямую касается учебной проектной технологической практики для будущих педагогов. Организация работы студентов в рамках проекта тесно связана с типом выбранного проекта, который может быть классифицирован по разным критериям, обеспечивая многогранность и гибкость подходов.

1. Виды деятельности в проекте. Этнокультурный проект, как и любой другой, может включать в себя различные виды деятельности, такие как исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, ознакомительно-ориентировочная или практико-ориентированная, в зависимости от поставленных перед ними задач и целей, что обогащает процесс обучения разнообразием подходов и методов.

2. Предметно-содержательная область. Проект может быть как монопроектом, фокусирующимся на определённой области

знаний, так и межпредметным, объединяющим несколько дисциплин для решения комплексных задач, что способствует более глубокому и всестороннему усвоению материала и развитию межпредметных связей. Как раз в поле этнокультурного образования чаще всего необходимо объединять разные сферы, например, для проектирования этно-фестиваля.

3. Характер координации проекта. Координация проекта может быть непосредственной, с прямым участием студентов и жёсткими или гибкими методами управления, или скрытой, с неявным вмешательством и организацией работы, что создаёт широкие условия для саморазвития и саморегуляции учащихся.

4. Характер контактов. Проекты могут быть внутренними (в рамках одного учебного заведения или региона), региональными (с участием студентов из разных учебных заведений одного региона) или международными (с участием студентов из разных стран). В рамках учебной проектно-технологической практики проекты носят внутренний характер. Кроме того, это обусловлено тем, что в проектах затрагивается этнокультура региона, а именно республика Карелия.

5. Количество участников проекта. Проекты могут быть личностными, парными или групповыми, в зависимости от числа участников, задействованных в его реализации. В рамках указанной дисциплины используются все обозначенные формы, в зависимости от опыта обучающихся в проектной деятельности и масштабы задач.

6. Продолжительность проекта. Проекты могут быть краткосрочными (направлены на решение одной конкретной проблемы), средней продолжительности (от нескольких дней до нескольких недель) и долгосрочными (от нескольких недель до нескольких месяцев), что зависит от сложности задачи и объёма работы, требующихся для её выполнения. Как правило сту-

денты разрабатывают длительные проекты для подробного планирования внедрения в общество этнокультурного образования. Поскольку сам этот процесс невозможно отработать в короткий срок [9, 12].

Рассмотрим более подробно этнокультурные проекты студентов педагогического направления подготовки Петрозаводского государственного университета.

Проблему развития этнокультурной компетентности и продуктивного мышления студентов можно эффективно решить с помощью метода проектов. Этот подход позволяет не только использовать наработанные знания, но и развивать навыки планирования, командной работы и достижения результатов.

В процессе прохождения учебной проектно-технологической практики студенты второго и третьего курса направления «Педагогическое образование» готовят от одного до двух проектов за семестр. Начинают с написания группового проекта, в группах по 3–5 человек, на свободную тему. Это необходимо для их ознакомления с проектной деятельностью и такими документами как смета, диаграмма Ганта, дерево проблем и многое другое. Они учатся грамотно составлять описание проекта и писать к нему краткую аннотацию. Далее студенты переходят к написанию этнокультурных проектов. Здесь темы варьируются в зависимости от направления подготовки. Например, у географов и биологов это в большей степени краеведческие проекты, а у будущих учителей технологии и изобразительного искусства это традиционно проекты по ознакомлению с ремёслами. Таким образом филологам ближе песни, поговорки и былины, а спортсменам, например, народные игры и танец. Овладев основными компетенциями в области проектной деятельности, студенты переходят к написанию проектов этнических фестивалей, которые резю-

мируют все полученные ими знания и умения, а также бросают в совершенно новое информационное поле этнокультурного образования их региона [10].

Важным аспектом в процессе реализации проектов является достижение определённого результата. И поэтому необходимо постоянно подавать заявки на грант для реализации разработанных проектов. Но кроме того студенческие инициативы находят выражение в написании программы фестиваля и организации мероприятий в рамках проекта на внутривузовском уровне. Так, например, проект этнического фестиваля «Etno Karjala» включал в себя уроки импровизации на кантеле, изготовление традиционных народных карельских кукол и ознакомление со многими другими карельскими ремёслами. Проект фестиваля «Карельские нити: исследование культуры и наследия» носил в большей степени исследовательских характер, и опирался на углублённое изучение мифов и легенд древних карел. С другой стороны взглянули студенты биологи, организовав проект «Природная гармония Карелии». Их мероприятия по флоре и фауне Карелии имели большой успех и на ярмарке этнофестивалей, согласно студенческому голосованию, они получили первое место.

В целом, сами студенты отмечают эффективность данного формата этнокультурного образования. Согласно проведённому опросу более 70% респондентов ответили «да» на вопрос «Как вы считаете, является ли эффективным для этнокультурного образования создание этнических проектов?».

Кроме того, важным представляется, что около 85% студентов указали, что участвовать в публичной презентации своих проектов им было интересно, а 93% считают, что им это было полезно.

В заключение можно отметить, что педагогическая деятельность требует глубокого осознания того, как культурные особенности взаимодействуют между собой и как они влияют на об-

разовательный процесс. Этнокультурная компетентность включает в себя не только знания о традициях, обычаях и обрядах различных этнических групп, но и умение адаптироваться к разнообразным культурным контекстам. Это подразумевает способность гибко реагировать на культурные различия и адекватно взаимодействовать в различных ситуациях. Участие студентов в

проектной деятельности позволяет осуществить комплексный подход в сфере этнокультурного образования и расширяет наше представление о взаимопересечении проектной и этнокультурной компетентности, что играет ключевую роль в современном мире, где многообразие культурных групп становится всё более явным и важным аспектом социальной динамики.

Список литературы

1. Лахова Б.М. Компетентностный подход в современном образовательном процессе // *Colloquium-journal*. 2020. № 1(53). С. 31–34.
2. Литвак Р.А. Современная парадигма социализации студентов вуза // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2019. № 1. С. 42–47.
3. Любек Д.А. Особенности этнокультурной компетентности будущих учителей технологии // *Непрерывное образование: XXI век*. 2019. № 4 (28). С. 75–85.
4. Карпушина Л.П., Бабушкина Л.Е. Социализация студенческой молодёжи в ходе этнокультурной подготовки в вузах // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2011. № 2. С. 77–82.
5. Кайсарова А.В. Этнопедагогическая компетентность учителя // *Вестник Чебоксарского филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова*. 2005. № 6. С. 53–58.
6. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса // *Интеграция образования: научно-методический журнал*. 2010. № 3. С. 63–66.
7. Мартынов В.В., Мартынова Н.В. Формирование этнокультурных компетенций будущих педагогов-художников в процессе проектно-творческой деятельности в вузе. Опыт реализации этнокультурного проекта «Загадки древнего Приамурья» // *The scientific heritage*. Будапешт, Венгрия. 2020. № 47, Р.5. С. 44–51.
8. Полякова М.В. Проект «Этнокультурный дайвинг»: дизайн, проведение и результаты // *Colloquium-journal*. 2020. № 20(72). С. 38–45.
9. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции // *Актуальные проблемы современной науки*. 2012. № 5. С. 87–92.
10. Любек Д.А. Образовательный модуль «Этнокультура Карелии в контексте формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей технологии» // *Непрерывное образование: XXI век*. 2023. № 2 (42). С. 1–17. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8469>
11. Яковлева Н.О. Проектировочная компетентность как важный фактор профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров*. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. С. 28–29.
12. Строков К.А. Современные технологии подготовки специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. 78 с.

References

1. Lahova B.M. Competence-based approach in the modern educational process. *Colloquium-journal*. 2020; 1(53): 31–34. (In Russ.).
2. Litvak R.A. Modern paradigm of socialization of university students. *Vestnik YUUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2019; 1: 42–47. (In Russ.).
3. Lyubek D.A. Features of ethnocultural competence of future technology teachers. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2019; 4 (28): 75–85. (In Russ.).
4. Karpushina L.P., Babushkina L.E. Socialization of student youth during ethnocultural training in universities. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2011; 2: 77–82. (In Russ.).
5. Kajsarova A.V. Ethnopedagogical competence of a teacher. *Vestnik Cheboksarskogo filiala MGOPU im. M.A. Sholohova*. 2005; 6: 53–58. (In Russ.).

6. Karpushina L.P. Ethnocultural approach to education: to the essence of the issue. *Integratsiya obrazovaniya: nauchno-metodicheskij zhurnal*. 2010; 3: 63–66. (In Russ.).
7. Martynov V.V., Martynova N.V. Formation of ethnocultural competencies of future teacher-artists in the process of design and creative activities at the university. Experience in implementing the ethnocultural project «Mysteries of the Ancient Amur Region». *The scientific heritage*. Budapest, Hungary; 2020; 47, R. 5: 44–51. (In Russ.).
8. Polyakova M.V. Project «Ethnocultural diving»: design, implementation and results. *Colloquium-journal*. 2020; 20 (72): 38–45. (In Russ.).
9. Bredneva N.A. Project activities of students in conditions of interdisciplinary integration. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki*. 2012; 5: 87–92. (In Russ.).
10. Lyubek D.A. Educational module «Ethnoculture of Karelia in the context of the formation of ethnopedagogical competence of future technology teachers». *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2023; 2 (42): 1–17. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8469> (In Russ.).
11. Yakovleva N.O. Design competence as an important factor in the professional and pedagogical training of future specialists. In: *Integratsiya metodicheskoy (nauchno-metodicheskoy) raboty i sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. Chelyabinsk: ИУМТС "Образование", 2002: 28-29.
12. Stokov K.A. *Modern technologies for training artistic and creative specialists for ethnocultural activities*. Tambov: Izd-vo TGU; 2000. 78 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Диана Андреевна Любек – преподаватель института педагогики и психологии, кафедры теории и методики общего и профессионального образования Петрозаводского государственного университета.

Information about the authors

Diana A. Lyubek – lecturer at the Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Theory and Methodology of General and Professional Education, Petrozavodsk State University.

Статья поступила в редакцию 16.05.2024; одобрена после рецензирования 31.05.2024; принята к публикации 03.06.2024.

The article was submitted 16.05.2024; approved after reviewing 31.05.2024; accepted for publication 03.06.2024.

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%.

Для публикации необходимо на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru одним письмом выслать файл со статьёй и файл со сведениями об авторе (на каждого соавтора при наличии), оформленные в соответствии с требованиями.

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

Технические требования к файлу статьи

Объём: не менее 12 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 строки 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, должны быть контрастными и выполненными средствами MS Office без использования сканирования. 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:

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

Авторы: инициалы и фамилия в транслитерации.

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

Ключевые слова (Keywords): точный перевод.

Общие требования к оформлению списка литературы

1. Содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии и т.д.), опубликованных за последние 5 лет.

2. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке упоминания в тексте статьи.

3. Библиографическое описание источников оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018;

4. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.

5. 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 (например, [8, с. 81], [10, с. 14–18]).

Образцы оформления источников в списке литературы

Отдельное издание:

1. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2021. 159 с.

2. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры. 2019. 304 с.

3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П. [и др.]. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. М.: ЦОКО ИОСО РАО, 2001. 94 с.

4. Образовательное законодательство России: новая веха развития / под ред. Н.В. Путило. М.: Юриспруденция, 2015. 470 с.

Статья из журнала:

1. Насипова Д.А. Выявление фасилитирующих и контрфасилитирующих обстоятельств профессионального самоопределения // Педагогика. 2019. № 1. С. 86–96.

2. 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)

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.

Статья из сборника материалов конференции

Ситникова М.И. Интерактивные технологии обучения // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 27 ноября 2019 года. Вологда: ООО «Маркер», 2019. С. 99–109.

Диссертация ... кандидата наук

Радикова Т.И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2016. 178 с.

Диссертация ... доктора наук:

Ахренова Н.А. Доминанты современной интернет-лингвистики: дис. ... д-ра филол. наук. Мытищи, 2018. 363 с.

Автореферат диссертации

Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2015. 56 с.

Нормативно-правовые акты

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ. М.: Просвещение, 2010. 144 с.

2. ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ. 2018. 128 с.

3. О внесении изменений в Положение о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 31.08.2021 г. № 1451 // Собрание законодательства. 2021. № 37. Ст. 6422.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 № 287 // Российская газета. 2021. № 163(8514).

Статья из электронного журнала

1. Неупокоева Е.Е., Чапаев Н.К. Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям // Образование и наука: электрон. науч. журн. 2021. № 23(7). С. 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-11-40>

2. Яковлев А.А. Теоретико-методологические аспекты физкультурно-спортивной деятельности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 2(13). С. 103–109. URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>.

Ссылка на сайт

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 04.12.2023).

2. Собрание законодательства Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.szrf.ru> (дата обращения: 04.12.2023).

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 04.12.2023).

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 04.12.2023).

Ссылка на страницу сайта

Старшекласснику и абитуриенту // Справочно-информационное сетевое издание Учёба.ру: сайт. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (дата обращения 04.12.2023).

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		