ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Под редакцией Куриной В.А., Подкопаева О.А.

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
П24

Авторы монографии: Алексеева М.В., Боровская А.К., Вязовая О.В., Емельянов А.Д., Ерохин В.В., Курина В.А., Менжевицкий М.Е., Моргачева И.Н., Павловский И.С., Рыбак С.В., Сергеева К.И., Сурина Е.Е., Тягина А.В., Шакирова О.В.

Научные редакторы:
Курина Вера Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры
Подкопаев Олег Александрович – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры

Рецензенты:
Неволина Виктория Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
Поддубная Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-культурного сервиса и туризма ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»

П24 **Педагогическая наука как целостная система научного знания и научной деятельности** : монография / [Алексеева М.В., Боровская А.К., Вязовая О.В. и др.]; Под ред. Куриной В.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК; Самарама, 2025. – 320 с.

В монографии «Педагогическая наука как целостная система научного знания и научной деятельности» рассматриваются роль педагогической науки в совершенствовании процессов обучения и воспитания, повышении качества образования; роль цифровых технологий в современном образовании и трансформации педагогики; организационно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов; теоретико-методологическое проблемы повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми людьми; методическое обеспечение разработки и использования цифрового адаптивного ресурса в изменяющихся условиях эксплуатации сложных технических систем. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся педагогической наукой как целостной системой научного знания и научной деятельности.

ISBN 978-5-6054065-3-2

© Авторы исследований, 2025
© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ, ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. Историко-правовые аспекты становления системы правового воспитания в России: от дореволюционного опыта к современным вызовам	6
1.2. Теоретические основы формирования саморегуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр	30
1.3. Концепция формирования пространственных представлений у детей с ОНР в системе логопедических знаний	48
1.4. Медиатехнологии в формировании образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры	64
1.5. Приобщение будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию	86
ГЛАВА 2. РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИКИ	111
2.1. Цифровизация образования как драйвер стратегического развития России: проблемы и риски	111
2.2. Автоматизированная помощь в экспертной систематизации персонального учебного плана	126
2.3. Дополнительная профессиональная программа как вектор формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей	150
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	171
3.1. Теоретические основы разработки организационно-методического обеспечения формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов	173
3.2. Организационные аспекты обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов	191
3.3. Методические подходы к обеспечению процесса формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов	199

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ	223
4.1. Философски-методологические и исторические основы изучения системы повышения квалификации специалистов социономической сферы	223
4.2. Аналитический обзор подходов и технологий повышения квалификации специалистов социономической сферы	243
4.3. Критериально-содержательная характеристика профессиональной компетентности специалистов социономической сферы	256
ГЛАВА 5. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО АДАПТИВНОГО РЕСУРСА В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ЭКСПЛУАТАЦИИ СЛОЖНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ	289
5.1. Этапы разработки информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов по эксплуатации сложных технических систем при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях	293
5.2. Принципы разработки цифровых адаптивных ресурсов для эксплуатации сложных технических систем в изменяющихся условиях вне образовательной организации	300
5.3. Организационно-методические требования к использованию цифровых адаптивных ресурсов в изменяющихся условиях выполнения задач вне образовательной организации	302
5.4. Уровни обученности в области разработки цифровых адаптивных ресурсов в условиях выполнения задач вне образовательной организации и их применения в изменяющихся условиях	306
5.5. Методические рекомендации по обучению будущих инженеров - специалистов по эксплуатации сложных технических систем созданию и использованию цифровых адаптивных ресурсов при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях	310
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	315
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	318

ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Педагогическая наука как целостная система научного знания и научной деятельности» рассматриваются роль педагогической науки в совершенствовании процессов обучения и воспитания, повышении качества образования; роль цифровых технологий в современном образовании и трансформации педагогики; организационно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов; теоретико-методологическое проблемы повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми людьми; методическое обеспечение разработки и использования цифрового адаптивного ресурса в изменяющихся условиях эксплуатации сложных технических систем.

В современном мире педагогическая наука представляет собой целостную систему научного знания и научной практики, направленную на изучение и развитие процессов образования и воспитания. Для педагогической науки характерен поиск новых методов и подходов к обучению. Педагогическая наука охватывает широкий спектр исследований, связанных с педагогическим процессом, оценкой эффективности образовательных программ и развитием педагогической практики. Педагогическая наука активно взаимодействует с другими областями знания, такими как психология, социология, философия, что способствует развитию интегративного подхода к образованию. Педагогическая наука продолжает развиваться, адаптируясь к новым вызовам современности и играя важную роль в формировании образовательной среды.

В монографии особое внимание уделено вопросам применения цифровых технологий в образовании, их влиянию на процессы обучения и воспитания. Авторы сходятся во мнении, что современные образовательные методики связаны с инновационными подходами в педагогике. В этой связи необходимо учитывать влияние развития информационных технологий на процессы обучения и воспитания в современном обществе.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся педагогической наукой как целостной системой научного знания и научной деятельности.

ГЛАВА 1. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ, ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Историко-правовые аспекты становления системы правового воспитания в России: от дореволюционного опыта к современным вызовам[1]

В исследовании рассматривается историческое развитие системы правового воспитания в России, начиная с законодательных инициатив XIX века, направленных на перевоспитание несовершеннолетних правонарушителей. Особое внимание уделяется этапам становления и трансформации правового воспитания, включая создание специализированных воспитательных учреждений и детских судов. Анализируются педагогические, правовые и нравственные аспекты, лежащие в основе гуманистического подхода к работе с подростками, а также влияние социально-экономических условий на процесс правового воспитания. Делается акцент на значимости исторического опыта для совершенствования современных стратегий по правовому воспитанию в условиях усиления роли государства и общества в формировании правосознания и правовой культуры подрастающего поколения.

Изучение исторического опыта правового воспитания, включая использование специализированных воспитательных учреждений, реализацию превентивных мер и введение образовательных программ, может быть полезным при разработке актуальных стратегий. В частности, позитивный исторический опыт детских судов, включавших индивидуальный подход к несовершеннолетним, может быть актуален для современной системы ювенальной юстиции. Также актуальной остается идея интеграции правового, нравственного и трудового воспитания, позволяющая комплексно формировать правосознание молодежи.

Сегодня, в условиях цифровой трансформации и глобализации, роль правового воспитания возрастает. Оно не только защищает общество от роста

[1] Авторы раздела: Алексеева М.В., Рыбак С.В.

правонарушений, но и способствует гуманизации правоприменительной практики. Кроме того, сильная правовая культура позволяет укреплять основы правового государства, развивать гражданское общество и формировать устойчивые нравственные ориентиры.

Правовое воспитание в России, с позиции современной юридической науки, представляет собой одну из приоритетных задач в контексте государственно-правового развития современного общества. Этот процесс имеет глубокие исторические корни и тесно связан с эволюцией правосознания, формированием правовой культуры, а также с адаптацией законодательства к новым социальным вызовам.

Несмотря на значительную теоретическую разработанность данного направления, современные научные исследования в недостаточной мере обращают внимание на концепцию правового воспитания, зачастую отталкиваясь от фундаментальных работ периода советской юридической науки. Значительная часть таких трудов, отличающаяся догматизмом и акцентом на идеологической составляющей, потеряла свою практическую релевантность в условиях радикальных изменений российской правовой системы и общества в целом. Тем не менее, ценность этих научных изысканий нельзя недооценивать ввиду того, что именно в советский период была сформирована основа отечественной теории правового воспитания и правовой культуры.

Современные исследования подчеркивают динамичность подходов к правовому воспитанию, делая акцент на ценностных аспектах, интеграции правовых идей с нравственными установками, что отражает особенности современной государственно-правовой реальности. Сам подход к правовому воспитанию стал более аналитическим, акцентируя внимание на его функциональной направленности и роли в процессе правового регулирования, интеграции граждан в социальное пространство. Одновременно наблюдается усложнение методик формирования и трансформации правосознания в свете новых политических и правовых реалий.

Актуализация темы правового воспитания требует пересмотра традиционных концепций и разработки новых подходов, учитывающих изменившиеся реалии современной юридической практики. В этом контексте особую значимость приобретает деятельностный аспект правовоспитательного процесса, выходящий за рамки исключительно правоприменительной и организационной деятельности и направленный на создание устойчивой ценностной системы правовых ориентиров в обществе. Такой подход был предложен в трудах С.С. Крыгина, который выделял «деятельностный» «компонент как центральный элемент феномена правового воспитания» [5, С.9-10].

Правовое воспитание как особая форма юридической деятельности интегрирует в себя несколько взаимосвязанных направлений: государственную деятельность в рамках реализации правовых норм; формирование правосознания и правовой культуры посредством образовательных и воспитательных воздействий; а также научные исследования, затрагивающие фундаментальные и прикладные аспекты правовой сферы. При этом, ни одно из этих направлений не может быть полностью самостоятельным – их совокупность и взаимосвязь определяют комплексный характер правовоспитательного механизма.

Правовое воспитание как тип юридической деятельности приобрело особое значение в контексте формирования правового государства и гражданского общества в России. «Однако реализация данной функции сталкивается с рядом сложностей, в том числе с необходимостью интеграции правовых и воспитательных мер, обеспечивая их соответствие современным правовым формам и социально-правовой практике. Государство не может ограничиваться чисто правовым регулированием образовательных и воспитательных процессов, поскольку они существенно зависят от социальной динамики и требуют гибкости в адаптации правового инструментария» [9, С. 21].

Особое внимание, в контексте исторического развития правового воспитания, необходимо уделить этапу его становления в России. Первым значительным шагом в этом направлении стало принятие закона 1866 года,

который узаконил воспитательные меры по отношению к несовершеннолетним правонарушителям. Этот законодательный акт изменил подход к несовершеннолетним, отойдя от исключительно карательных мер в пользу их исправления и воспитания. Впрочем, несмотря на ясные образовательные и правовоспитательные цели закона, его реализация на практике была осложнена из-за отсутствия четких механизмов контроля и критериев оценивания степени «исправленности» воспитанников.

Со временем законодательство России продолжало корректировать и развивать правовоспитательную программу. Например, закон 1897 года изменил процесс судопроизводства для несовершеннолетних, определяя для них образовательные и воспитательные меры как альтернативу уголовной ответственности. Эти и другие меры постепенно превратили воспитательно-исправительные учреждения в полноценные образовательные институты, поставив их деятельность на более системную основу.

Особое значение для совершенствования правового воспитания имели изменения, направленные на расширение образовательных программ, вовлечение общественных и частных инициатив, а также создание специализированных учреждений. В законодательстве того времени демонстрировался четкий гуманистический подход, направленный на социализацию несовершеннолетних и их интеграцию в общество на основе правовых и нравственных ценностей. При этом правовоспитательная деятельность получила широкий общественный резонанс, что подтверждается активностью благотворительных организаций, участие которых было закреплено законодательно.

Таким образом, правовое воспитание в дореволюционной России, несмотря на структуру, находилось в фазе активного становления. В образовательных и воспитательных рамках закладывались базовые принципы, впоследствии перешедшие в систему советского правового воспитания. Этот период является важным этапом для изучения, так как он показывает, «как социально-правовые институты трансформировались под влиянием

политических и социальных запросов, формируя подходы к проблеме воспитания с позиций нравственности, законопослушания и правопонимания» [6, С. 54].

В современных условиях необходимость изучения истории правового воспитания обусловлена рядом факторов, включая активное формирование гражданского общества, построение правового государства и поиск новых образовательных методик. Учитывая прошлый опыт, правовое воспитание следует рассматривать как сложный, мультидисциплинарный процесс, связанный с созданием и поддержанием правовой культуры, формированием устойчивого правосознания и адаптацией системы правового регулирования к постоянно меняющимся запросам общества.

Вопрос о юридической деятельности как сфере общественных и государственных отношений отличается своей многогранностью и комплексностью. При этом принципиально важно помнить, что любая юридическая деятельность неразрывно связана с фактической, и ее невозможно свести исключительно к юридическим нормам и формам, лишённым конкретного содержания, или, наоборот, к фактическим действиям, оторванным от правовой регламентации. Это утверждение находит своё практическое подтверждение, так как правовая деятельность практически всегда предполагает решение специфических задач, имеющих значимость для государства и общества. Такие задачи, регулируемые разнообразными блоками материальных и процедурно-процессуальных норм, приводят к формированию определённых правовых последствий. Любая иная деятельность государства, включая реализацию законодательных установлений, не может носить исключительно юридического характера, хотя и основывается на действующем праве.

«Не все формы государственной и общественной активности требуют строгого юридического оформления, особенно когда они не связаны с изданием правоприменительных актов. Именно такая деятельность рассматривается как организационная» [7]. Её характер обусловлен тем, что государство не всегда может оперативно реагировать на динамичные изменения в обществе, закрепляя

их в системе права. Однако это не означает полной свободы от правовых рамок. Организационная деятельность всегда осуществляется в рамках действующего законодательства и в границах компетенции конкретных органов. Отличительной особенностью такой деятельности является её управленческий и текущий характер, который не требует издания специальных юридических актов.

В отечественной юридической науке нередко предпринимаются попытки отнести воспитательное воздействие на общественные отношения к организационным, а не к строго юридическим формам деятельности. Однако очевидно, что организационные меры, равно как и меры воспитательного характера, находятся в неразрывной связи с правовыми способами воздействия на общественные отношения. В условиях построения в России правового государства осознание этой взаимосвязи становится особенно важным для понимания роли правовых регуляторов в формировании правовых основ общества.

«Юридическая деятельность, как особый феномен в системе государственного управления, может быть отнесена к юридически значимой только при наличии определённых характеристик. Во-первых, её официальный характер нашёл отражение в документальной форме: юридическая деятельность чаще всего оформляется посредством актов нормативного, правоисполнительного, правоприменительного или интерпретационного характера» [3, С. 32].

Во-вторых, целенаправленность и предметность действий являются ключевыми аспектами, отражающими конкретные общественные отношения, на которые направлены правовые меры. В-третьих, субъектный состав юридической деятельности включает представителей государства или лиц, уполномоченных действовать от его имени. Наконец, неотъемлемой характеристикой юридической деятельности является её осуществление в установленных правовых и организационных формах с учётом последствий, которые могут быть как правовыми, так и организационными.

Таким образом, правовоспитательная деятельность может быть рассмотрена как специфическая разновидность юридической деятельности, анализ которой полезен как в современном, так и в историко-правовом аспектах. Изучение её эволюции позволяет выделить этапы становления правовоспитательных институтов в России и выявить закономерности их развития.

Принятие закона 5 декабря 1866 года стало важным рубежом в истории правового воспитания в России. Этот акт впервые нацелил государственную систему на воспитание, а не наказание несовершеннолетних преступников. В соответствии с данным законодательным актом несовершеннолетние, осуждённые за преступления, направлялись не в карательные учреждения, а в специальные дома исправительно-воспитательного типа. Тем самым закреплялось новое назначение подобных институтов, которые всё больше утрачивали свою карательную направленность, превращаясь в учреждения для перевоспитания.

Действие закона распространялось на несовершеннолетних в возрасте от 14 до 17 лет, если преступления были совершены без заранее обдуманного умысла, а также на детей от 10 до 17 лет, по решению суда направляемых в такие учреждения до достижения ими 18 лет. Однако на практике соблюдение возрастных ограничений и других норм закона часто нарушалось. В «Тюремном вестнике» за 1911 год указывалось, что «мировые суды зачастую не использовали возможности направить несовершеннолетних в воспитательные приюты, предпочитая применять к ним обычные тюремные наказания на краткие сроки» [8, С. 225].

К началу XX века правоприменительная практика начала меняться под влиянием норм и осознания проблем несовершеннолетних. В циркуляре Уголовного Кассационного Департамента Сената от 10 декабря 1879 года подчеркивалось, что воспитательные приюты должны рассматриваться именно как учреждения для перевоспитания, а не наказания. Главной задачей этих

учреждений Сенат видел не столько наказание, сколько формирование у подростков нового уровня нравственного и правового сознания.

Именно с введением закона 1866 года в России впервые предпринята попытка организовать систему правового воспитания несовершеннолетних. Хотя на первоначальном этапе воспитательная работа велась в отношении осуждённых детей, это положило основу для выделения правового воспитания как самостоятельного направления государственного регулирования [2, С. 195].

В дальнейшие десятилетия система правового воспитания подвергалась существенным корректировкам. Закон от 20 мая 1892 года «Об изменении постановлений, касающихся обращения в принудительные приюты» изменил существующую практику, вводя возможность условного освобождения несовершеннолетних под надзор родителей или других лиц в случае их перевоспитания. Закон также предоставил руководству воспитательных учреждений право самостоятельно решать вопрос о сроках содержания подростков, основываясь на результатах их исправления. Однако критерии, использовавшиеся для оценки «исправленности», законодательно закреплены не были.

Ещё одним важным шагом стал закон от 2 июня 1897 года, изменивший процедуры судопроизводства по делам несовершеннолетних и подходы к их наказанию. Этим документом приоритет отдавался исключительно воспитательным мерам. Простое заключение несовершеннолетних преступников заменялось предоставлением им возможности перевоспитания в специализированных заведениях. Особое внимание уделялось образовательной и нравственной составляющей их воспитания. Закон также закрепил возможность перевоспитания подростков в их семейной среде под ответственным надзором родителей и родственников.

Так, в конце XIX века формируются основы подходов к правовому воспитанию как к государственной деятельности, направленной на профилактику преступности среди несовершеннолетних. Воспитание стало неотъемлемой частью задач государства в отношении подрастающего

поколения, а законодательство стало важным инструментом достижения этой цели. Несмотря на возникавшие проблемы и организационные трудности, сформированные государством механизмы не только обеспечивали перевоспитание несовершеннолетних, но и устанавливали принципы, которые позднее легли в основу системы правового воспитания в России. Как представляется, вопрос воспитания несовершеннолетних в России начала XX века имел не только социально-педагогическое, но и государственно-правовое значение. Утверждение идеи воспитания как важнейшего аспекта социальной адаптации молодого поколения происходило в контексте решения общегосударственных задач по формированию правопослушного, нравственно устойчивого и трудоспособного гражданина. В этом отношении религиозное, нравственное, правовое и трудовое воспитание становились неотъемлемой частью процесса социализации, что позволило государству рассматривать воспитательные аспекты в качестве базового элемента общественного порядка, способствующего утверждению социальных и правовых норм в сознании подрастающего поколения [4, С. 189].

Государство принимало на себя обязанность регулировать воспитательный процесс не только в связи с превентивными мерами по снижению криминогенности среди несовершеннолетних, но и исходя из понимания того, что молодое поколение представляет собой важнейший ресурс общества, обладающий высокой степенью восприимчивости к социальным изменениям. Как подчеркивается в современных исследованиях, молодежь не является по природе ни консервативной, ни прогрессивной, но представляет собой потенциальную общественную силу, которую необходимо направлять в русло достижения общественного блага и укрепления государственных интересов. С этим утверждением трудно не согласиться, поскольку данный подход имеет универсальное значение для социокультурных и правовых систем любого государства.

Таким образом, перед государственной властью всегда стоит практическая задача: как сохранить и развить этот общественный потенциал, а также обеспечить его эффективное использование в интересах общества и государства.

Значительным шагом в области нормативного закрепления воспитательной функции государства стало принятие «Положения о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних». Этот документ не только отражал стремление законодателя поставить нравственно-исправительное воспитание на прочную основу, но и провозглашал принцип гуманного отношения к несовершеннолетним правонарушителям. В рамках данного положения предусматривалась замена уголовного наказания воспитательными мерами для лиц, не достигших 17-летнего возраста. Это шаг был основан на понимании необходимости защиты несовершеннолетних от негативных социальных последствий пребывания в исправительных учреждениях уголовного характера, включая стигматизацию осужденных и отчуждение от общества. Тем самым законодатель стремился создать условия для социальной реабилитации подростков, основываясь на гуманных принципах правосудия.

Объявленная цель воспитательно-исправительных заведений – создание условий для нравственного исправления несовершеннолетних – предполагала реализацию комплекса мероприятий, включавших их религиозное и нравственное воспитание, общее и профессиональное образование, а также физическое развитие. Формировалась система, направленная на подготовку несовершеннолетних к жизни в обществе, не только с точки зрения соблюдения социальных норм, но и в плане их готовности к трудовой деятельности, позволяющей обеспечить их социальную самостоятельность.

Таким образом, «государство стремилось обеспечить не только правовое перевоспитание, но и социально-экономическую адаптацию несовершеннолетних, что подчеркивает системность подхода к решению задачи воспитания как важнейшей функции государственной политики» [1, С. 52].

Принятые меры демонстрировали осознание государством важности социально-правовой адаптации несовершеннолетних и стремление отнести эту задачу к числу приоритетных государственных проблем. Новые формы взаимодействия с несовершеннолетними правонарушителями, основанные на исключении уголовного клейма и обеспечении условий для их возвращения к общественным нормам, свидетельствовали о переходе к более гуманной модели правового регулирования. Эти решения подтвердили готовность государства развивать социальные институты и правовые механизмы для достижения взаимосвязанных целей: сокращения криминальной активности подростков, их нравственного воспитания и обеспечения их социальной адаптации.

Оценка «Положения о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних» в официальных источниках была преимущественно положительной. Основное внимание уделялось закреплению в законодательстве цели подготовки несовершеннолетних к «честной и трудовой жизни», что подразумевало подход к воспитанию как к целостному процессу, включающему духовное, интеллектуальное, профессиональное и физическое развитие. Обеспечение такого подхода на законодательном уровне свидетельствует о признании государством исключительной важности воспитания молодого поколения как ресурса его будущего развития. Эта мера становится ярким примером интеграции гуманистических ценностей в правовые механизмы регулирования социальной политики государства.

Проблема воспитания подростков и их правового осознания приобрела особую значимость в условиях социально-политических потрясений Российской Империи конца XIX - начала XX века. Государство осознало необходимость расширения категорий несовершеннолетних, подпадающих под воздействие системы исправительно-воспитательного процесса. Если закон 1866 года в основном был ориентирован на работу с несовершеннолетними, уже совершившими преступления, новое «Положение» о воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних включало дополнительные категории, такие как «бродяжничающие, нищенствующие и

бесприютные», позволяя им попадать сюда не по решению уголовного суда, а по инициативе родителей или попечителей. Это свидетельствовало о постепенной трансформации направленности подобных учреждений: от исправления уже совершивших правонарушения к предупредительному воспитанию подростков из группы риска.

Создаваемая система воспитания сочетала в себе религиозное, нравственное и правовое воздействие. Целью воспитательных учреждений становилось не только исправление, но и предотвращение попадания детей в криминальные круги, формирование правосознания и закладывание основ для их социальной адаптации. Государство предоставляло этим организациям значительные привилегии, включая налоговые льготы, увеличение дотаций из казны, право принимать пожертвования от частных лиц, земств и общественных организаций, а также организовывать мероприятия с целью дополнительного финансирования. Таким образом, развитие правовоспитательной системы становилось приоритетной государственно-общественной задачей.

Несмотря на положительные отзывы о деятельности подобных заведений, в юридической литературе того времени поднимались вопросы о недостаточности существующих воспитательных учреждений для решения поставленных задач. Согласно статистическим данным, на конец XIX века в Российской империи функционировало всего 49 подобных заведений. Этот факт подчеркивал существенную нехватку специализированных структур, способных обеспечить благоприятные условия воспитания для всех нуждающихся подростков. Ограничение их числа объяснялось в том числе зависимостью от деятельности частных благотворителей, что, как отмечали критики, делало систему менее устойчивой и подверженной внешним факторам, связанным с интересами и активностью отдельных лиц.

В юридических и общественных кругах возникло понимание, что задача воспитания и перевоспитания молодежи должна иметь гораздо более устойчивую основу. Для этого предлагалось расширить роль государственных структур в управлении такими учреждениями. Местные органы самоуправления,

земства и городские общественные управления рассматривались как более стабильные структуры для контроля и организации учебно-воспитательного процесса. При этом государственная инициатива активно дополнялась участием общественных организаций и представителями духовенства.

На рубеже XIX-XX веков правовоспитательный процесс получил качественное развитие. Воспитание начинало строиться на принципах целенаправленности и планомерности, что выражалось в разработке образовательных программ, ориентированных на формирование у подростков навыков, необходимых для их интеграции в общество. Особое место в этой системе занимало религиозно-нравственное воспитание. Помимо преподавания закона Божьего в рамках школьных занятий был представлен педагогический эксперимент, включающий беседы со священниками, занятия ремеслами и сельским хозяйством, а также развитие трудового воспитания в условиях воспитательных колоний.

Одним из наиболее значимых шагов в интеграции воспитательного воздействия стало введение системы детских судов, основанной на принципах социальной защищенности несовершеннолетних. Первые подобные суды появились в США в 1899 году, а уже спустя несколько лет эта практика стала распространяться в других странах, включая Россию. Принципиальное отличие состояло в подходе к несовершеннолетним правонарушителям: вместо наказания приоритет отводился их исправлению и перевоспитанию. Этот подход находил поддержку и в отечественной политике, которая стремилась избавиться от практики содержания подростков в одних учреждениях с взрослыми преступниками.

Важным моментом встроенности воспитательных процессов в государственную политику стало включение концепции исправительно-воспитательных учреждений в план национального развития. Было создано несколько образцовых заведений, таких как воспитательное отделение при Царскосельской тюрьме и Московской исправительной тюрьме. Ключевой задачей таких заведений являлось создание условий, при которых

несовершеннолетние могли бы не только получить базовое образование, но и освоить норму социального поведения.

Несмотря на относительно скромный масштаб таких инициатив, государство активно стремилось к их распространению, создавая целенаправленные программы воспитания и формируя специализированные органические структуры для управления этим процессом. Существенное внимание уделялось подбору и обучению педагогического персонала, который становился носителем идеалов, внедряемых в систему воспитательного процесса.

Правительственная комиссия, созданная для решения вопросов воспитания «порочных детей», подготовила проект реформирования этой системы, связывая его с созданием новых учебно-воспитательных заведений для работы с категориями детей и подростков, которые не поддавались обычным методам воспитания. Планировалось, что такие учреждения будут обеспечиваться общественными и государственными средствами, а подход к воспитанию – интегрировать педагогические, религиозные и трудовые элементы. Предполагалось, что новая система поможет решить две основные проблемы: обезопасить воспитываемых от влияния более успешных воспитанников и создать условия для их перевоспитания через изоляцию и индивидуальную педагогическую работу.

Таким образом, развитие правовоспитательной системы в России конца XIX — начала XX века отражало тенденцию к интеграции педагогического и правового воздействия. Проблемы воспитания молодежи рассматривались как важнейшая часть общего функционирования государства. Создаваемая комплексная система включала взаимодействие государства, общества, церкви и частных благотворителей. Основное внимание уделялось нравственно-правовому воспитанию с акцентом на социальную адаптацию, что позволило поставить воспитание молодежи в центр внимания как государственной, так и общественно-правовой деятельности. Введение элементов правового воспитания в программы образования стало важным шагом к стабилизации

социальной обстановки, а также формированию законопослушного и осознающего свои права и обязанности гражданина.

Необходимость введения специальных правовых норм для несовершеннолетних впервые была провозглашена в «Судебных уставах» 1864 года, в которых подчеркивалось, что в отношении детей закон должен преследовать цели скорее исправительные, нежели наказательные. Наказание для несовершеннолетних, как отмечалось в уставах, должно нести не столь карательный, сколько воспитательный характер. Оно рассматривалось в качестве средства, способствующего исправлению негативных качеств и воспитанию положительных ценностей, закладывая основу для более успешного будущего правонарушителя.

К началу XX века в русской юридической и общественно-политической мысли существенно укрепилась идея о необходимости институциональной защиты детства и подростков. Возник целый ряд исследований, в которых обосновывалась необходимость создания отдельного социального института, ориентированного на защиту детей, их перевоспитание и социализацию. Земельные, судебные и образовательные учреждения начали рассматривать подростковую преступность как следствие неблагоприятной социальной среды, а не врожденной склонности к правонарушениям, что способствовало развитию инициатив по коррекции социального поведения в несовершеннолетней группе.

Особое внимание уделялось созданию детских судов, которые, по мнению теоретиков и практиков того времени, должны были функционировать на основе индивидуального подхода к подростку-правонарушителю, учитывая влияние его окружения и жизненных обстоятельств. Несмотря на скептическое отношение со стороны официальных властей к таким предложениям, они получила значительную поддержку в научных, общественных и педагогических кругах.

К 1917 году в России уже формировалась система особых судебных органов для несовершеннолетних. Важнейшим этапом этого процесса стало учреждение детских судов, обладающих специальной юрисдикцией. Несмотря на ограниченные полномочия таких судебных органов, их влияние на

формирование новой стратегии правового воспитания и социальной адаптации детей оказалось значительным. Акцент здесь сместился с чисто уголовного или карательного воздействия на меры педагогического характера. Социальная терапия стала одним из ключевых подходов в работе с трудными подростками.

Детские суды в России играли важную роль в переломе традиционной системы правосудия, создавая механизмы оценки и воздействия на социальные и психологические аспекты жизни подростков. Судебная деятельность основывалась на превентивно-воспитательных принципах, разработанных, в частности, такими учеными, как А. Ф. Кони и М. Н. Гернетом. Несовершеннолетние правонарушители рассматривались как жертвы социальных обстоятельств, а не как полноценные преступники. Основной задачей суда становился анализ негативных факторов окружающей среды, таких как безнадзорность и криминогенность, с целью их нейтрализации.

Начиная с 1913 года, сфера деятельности детских судов расширилась. Они стали рассматривать дела всех беспризорников в возрасте до 17 лет, что позволило усилить превентивное влияние на распространение подростковой преступности. Это привело к положительным результатам: в ряде регионов снизились темпы роста числа осужденных несовершеннолетних, усилились меры социальной защиты и реабилитации трудных подростков.

Заметное внимание общественности привлекли и публикации по данной тематике. В 1914 году начал выходить специализированный журнал «Особые суды для малолетних и борьба с детской беспризорностью», в котором обсуждались вопросы усовершенствования воспитательной работы, профилактики правонарушений и обеспечения законности при защите детства. На страницах журнала предлагались конкретные идеи, такие как создание научных центров при судах, которые занимались бы исследованием причин подростковой девиации и разрабатывали образовательные, воспитательные и культурные программы.

Формирование концепции правового воспитания в начале XX века связано и с развитием юридического образования и включением основ правовых знаний

в школьные программы. Несмотря на изъятие "Законоведения" из школьного курса в 1872 году, в обществе шли активные дискуссии о необходимости изучения правовых основ в рамках общего образовательного процесса. Ученые и педагоги, такие как профессор Ивановский, подчеркивали значимость правовых знаний для воспитания правосознания и формирования у молодежи уважения к законам.

Вопросы правового воспитания были связаны не только с развитием образовательной системы, но и с более широкими общественными задачами нравственно-педагогического воздействия. Образование должно было способствовать социализации и адаптации молодежи, формировать у нее базовые представления о праве и справедливости, что рассматривалось как важнейшая составляющая государственной политики.

К 1917 году в России были сформированы основы системы правового воспитания, которая, хотя и оставалась на стадии становления, все же начала превращаться в инструмент государственной молодежной политики. Эта система развивалась по нескольким направлениям: от перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей до массового юридического и нравственного образования, включающего формирование правосознания и культуры в подростковой среде.

Эти достижения, несмотря на последующие революционные изменения, оказались важным этапом в истории молодежной политики и правового воспитания, заложившим фундамент для его последующего развития в новых исторических условиях.

После Октябрьской революции 1917 года страна переживала коренную перестройку политической, экономической и социальной систем, что неизбежно сказалось на концепции правового воспитания. Среди ключевых изменений этого периода была ликвидация дореволюционных институтов, в том числе ювенальных судов и воспитательных учреждений. Вместо этого сформировалась новая ориентация на коллективистские ценности и идеологическую направленность в воспитательной работе.

Правовое воспитание в этот период приобретает ярко выраженный классовый характер, а его основной задачей становится формирование законопослушности, основанной на социалистической морали. В 1920–1930-е годы одним из центральных учреждений, занимающихся проблемами молодежи, был комсомол, а юные поколения воспитывались в духе приверженности государственным интересам и уважения к советским законам. Работу по предотвращению подростковой преступности выполняли "комиссии по делам несовершеннолетних", созданные в 1918 году. Эти органы придавали большое значение единообразному воспитанию детей в соответствии с идеологией партии, что включало критическое отношение к буржуазным взглядам и воспитание преданности Советскому Союзу.

Особым аспектом правового воспитания в СССР было активное использование образовательных учреждений, таких как школы, внешкольные учреждения и специализированные коллективы (пионерские дружины и трудовые коммуны). Уроки по изучению Конституции и законов играли ключевую воспитательную роль, а образ идеального советского гражданина формировался через приоритеты коллективного труда, товарищества и дисциплины. В 1960-е годы вводятся тематические школьные занятия, посвященные основам советской правовой системы — это первый опыт массового внедрения правоведения в школьную программу.

Распад СССР стал радикальным переломом для всех составляющих общественной жизни, включая образовательные и воспитательные процессы. В условиях разрушения социалистической идеологии и экономической нестабильности начала 1990-х годов правовое воспитание оказалось в упадке. Во многих регионах прекратили работу учреждения, занимавшиеся профилактикой подростковых правонарушений.

Вместе с тем в правовое воспитание начали проникать новые концепции, связанные с развитием правового государства. В этот период укрепляется идея о том, что правосознание и правовая культура молодежи не могут развиваться в изоляции от демократических ценностей, уважения к правам и свободам

человека, что нашло отражение в образовательных реформах. В школах появляются факультативные курсы по праву, вводятся занятия по изучению прав человека, Конституции Российской Федерации и основ законодательства.

Особым аспектом этого периода становится возрождение ювенальной системы, хотя её развитие шло крайне медленно. В 1993 году стала формироваться концепция ювенальной юстиции, ориентированной на защиту прав несовершеннолетних и применение к ним специализированных правовых и воспитательных мер.

С начала 2000-х годов реформирование системы правового воспитания выходит на новый уровень. Ключевую роль начинает играть государственная политика в области молодежи, получающая юридическое и концептуальное закрепление. Приняты стратегии, направленные на укрепление правового государства, развитие гражданского общества и создание позитивной правовой культуры среди молодежи.

Особое внимание уделяется развитию школьных программ и созданию условий для изучения права в рамках общего образования. В 2000-е годы вводятся стандарты изучения основ граждановедения и правоведения, в том числе обязательные для школьников курсы «Обществознание», включающие основные положения Конституции и права человека.

Важным элементом становится цифровизация правовоспитательной деятельности. В условиях повсеместного распространения цифровых технологий создаются онлайн-ресурсы, образовательные платформы и государственные программы, позволяющие интегрировать юридические знания в повседневную жизнь подростков. Особенной востребованностью пользуются интерактивные уроки, дистанционные курсы по правовому образованию, инициативы по поддержке молодежных правозащитных объединений и школьных правовых клубов. Опыт советского и дореволюционного периода становится важным источником при разработке гуманистических подходов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

В последние годы правовое воспитание становится составной частью государственной стратегии по укреплению патриотизма и гражданской самосознательности молодежи. Акцент смещается на формирование правосознания, основанного на интеграции правовых знаний с воспитанием нравственных норм. Публикации современных исследователей, таких как, например Юцис А.Э., подтверждают необходимость нового подхода, ориентированного на развитие критического правового сознания и формирование устойчивых правовых навыков у школьников [10].

Также усиливается роль междисциплинарного подхода, при котором правовое воспитание рассматривается в связи с нравственным, социальным и трудовым. Новая концепция делает акцент на индивидуальной работе с молодежью, использовании современных технологий и включении молодежных инициатив в процесс формирования государственной политики. Однако слабая экономическая база и отсутствие четкой государственной политики в области правового воспитания привели к тому, что проблемы подростковой преступности и девиантного поведения начали усиливаться. Среди причин высоких показателей правонарушений — сокращение финансирования образовательных и воспитательных программ, внутренняя нестабильность школ, снижение социальной роли семьи, а также быстрое разрушение централизованных институтов, ранее ответственных за воспитание подрастающего поколения.

В условиях современной России правовое воспитание сталкивается с новыми вызовами, включая ускоряющиеся социальные изменения, интенсивное развитие цифрового пространства, снижение влияния традиционных институтов социализации, а также рост социальной поляризации. Особую тревогу вызывает снижение уровня правосознания у молодежи, что связано с отсутствием системного подхода к обучению и воспитанию гражданским и правовым знаниям в школе, а также недостаточной интеграцией правового воспитания в образовательные программы.

Современные исследования подтверждают, что правовое воспитание должно осуществляться как во взаимодействии с государственными структурами, так и в рамках гражданского общества. Государственная политика в области правового воспитания должна носить межотраслевой характер, интегрируя право, образование, социальную работу и психологию. Это требует систематизации законодательства, создания специализированных программ, а также использования ресурсов как государственных, так и общественных институтов, включая образовательные учреждения, семью, гражданские объединения и цифровые платформы.

Изучение исторического опыта правового воспитания, включая использование специализированных воспитательных учреждений, реализацию превентивных мер и введение образовательных программ, может быть полезным при разработке актуальных стратегий. В частности, позитивный исторический опыт детских судов, включавших индивидуальный подход к несовершеннолетним, может быть актуален для современной системы ювенальной юстиции. Также актуальной остается идея интеграции правового, нравственного и трудового воспитания, позволяющая комплексно формировать правосознание молодежи.

По нашему мнению, для эффективной реализации правового воспитания в современных условиях необходимо:

1. Создание системной правовоспитательной стратегии, а именно следует разработать и юридически закрепить национальную программу правового воспитания, которая охватит различные возрастные и социальные группы, начиная с раннего детства. Такой документ должен включать формирование обязательной правовой грамотности на уровне школьного и профессионального образования, развитие специализированных программ для социальных и возрастных групп риска, а также воспитание фундамента правовой культуры граждан.

2. На основе исторического опыта рекомендуется вернуться к практике обязательного преподавания основ права в общеобразовательных школах, но с

поправкой на современные реалии. Учебные курсы должны быть ориентированы на практическое применение правовых знаний, учитывая развитие цифрового общества, механизмов защиты интеллектуальной собственности, электронной коммерции и использования современных технологий в праве.

3. Цифровизация открыла новые возможности для внедрения правового воспитания. Разработанные государством и общественными структурами интерактивные приложения, образовательные порталы, курсы по правовой грамотности и социальные кампании в интернете способны охватить большое количество людей, в особенности молодежь. Важно массово продвигать такой контент в социальных сетях, где современные подростки проводят значительное количество времени.

4. Историческая практика воспитательно-исправительных учреждений доказала свою эффективность в снижении подростковой преступности. На основе этого опыта предлагается организовать учреждения социально-реабилитационного типа, где несовершеннолетние из «группы риска» смогут не только получать воспитательное и образовательное воздействие, но и адаптироваться социально в безопасной среде. Анкетирование детей, наставничество, а также трудовая и профессиональная ориентация должны стать частью программ таких комплексов.

5. Для успешного осуществления правовоспитательных программ необходима подготовка специалистов нового уровня — учителей-практиков, социальных работников, юристов, психологов, педагогов и социологов, которые будут обладать высокими профессиональными и этическими стандартами. Необходимо предусмотреть в вузах магистерские программы, посвященные практике правового воспитания.

6. Следует утвердить федеральный правовой акт, посвященный вопросам правового воспитания. Он может выступать в форме закона или подзаконного акта, в котором будут закреплены основные цели, задачи, механизмы и участники процесса. Особое внимание следует уделить правам и обязанностям школьных и социальных учреждений в системе правового воспитания.

Законодательные и нормативные акты должны обеспечивать четкое взаимодействие органов государственной власти, образовательных структур и институтов гражданского общества. Это предусматривает разработку правовых механизмов поддержки НКО, занимающихся профилактикой преступности и правовым воспитанием.

7. Необходимо предусмотреть систему мониторинга выполнения правовоспитательных мероприятий на разных уровнях. Предлагается организовать комитеты при органах исполнительной власти (например, в Министерстве просвещения или Министерстве юстиции), которые будут собирать данные об эффективности программ, проводить анализ и аудит результатов.

Современные вызовы, такие как цифровизация, глобализация, миграционные процессы, рост социальной нестабильности и углубление экономического неравенства, формируют новые задачи для правового воспитания. Важнейшей из них становится укрепление правовой культуры молодежи, её способности ориентироваться в сложной правовой системе с глобальными и региональными особенностями.

Правовое воспитание выполняет не только охранительные функции, предотвращая правонарушения, но и становится инструментом интеграции молодежи в гражданское общество. Изучение его истории позволяет выявить успешные стратегии, выявить ошибки предыдущих этапов и адаптировать подходы к новым реалиям. Историческое развитие правового воспитания фиксирует важность индивидуального подхода, интеграции образовательных, правовых и нравственных компонентов, что остается актуальным и в XXI веке. Таким образом, эволюция правового воспитания подтверждает решение основной задачи: формировать законопослушное, социально ответственное поколение с высоким уровнем правовой культуры и правосознания.

Список литературы

1. Беляева, Л.И. Воспитание несовершеннолетних правонарушителей в России: сборник научных статей. Ч. 1. – Москва-Воронеж, 2007. С. 52.

2. Воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних // Тюремный вестник. 1911. № 5. С. 195.

3. Карташов, В.Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность. – Саратов, 1989. С. 32.

4. Корнев, А.В., Борисов, А.В. Правовая мысль в дореволюционной России: учебное пособие. – М., 2005. С.189.

5. Крыгин, С.С. Правовоспитательная функция современного российского государства: автореф. дис. … канд. юрид. наук. – Краснодар, 2009. С. 9-10.

6. Крыгина, И.А., Крыгин, С.С. Становление правовоспитательного процесса в дореволюционной России // Экономические и социально-правовые проблемы России: сборник научных трудов. Ч. 3. – Ростов-на-Дону, 2003. С. 54.

7. Морозова, Л.А. Теория государства и права: учебник. - М., 2005; Малько, А.В. Теория государства и права: учебник. – М., 2004; Сырых, В.М. Социология права. - М., 2001; и др.

8. Тальберг, Д.Г. Исправительные приюты и колонии в России // Журнал министерства народного просвещения. 1882. № 1. С. 225.

9. Шагиева, Р.В. Правовая деятельность в современном российском обществе. Проблемы теории и методологии. – М., 2004. – С. 21.

10. Юцис, А. Э. Практико-ориентированный подход в формировании правового самосознания личности школьника // Вестник науки. 2023. №11 (68). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyy-podhod-v-formirovanii-pravovogo-samosoznaniya-lichnosti-shkolnika (дата обращения: 21.03.2025).

1.2. Теоретические основы формирования саморегуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр[2]

Исследования А.В. Запорожца [8], З.В. Мануйленко [11] и других психологов раскрыли роль игры в формировании произвольного поведения и детских взаимоотношений. Однако современные работы редко затрагивают развитие саморегуляции старших дошкольников в игровой деятельности, хотя именно этот аспект глубоко изучен А.С. Шаровым [19]. Его исследования показывают, что игровое перевоплощение служит ключевым механизмом развития саморегуляции поведения, ценностно-смысловой сферы и рефлексии.

Проблема саморегуляции как способности управлять своим поведением занимает центральное место в психологической науке. Отечественная психологическая традиция, основанная на концепции Л.С. Выготского [4], рассматривает саморегуляцию через призму овладения собственными психическими процессами посредством знаковых систем, а не просто как механизм торможения или активации действий.

Современная психология выделяет два основных подхода к изучению саморегуляции:

- мотивационный, связанный с волевой сферой личности;
- регуляционный, рассматривающий системные аспекты психической активности.

Развитие волевой саморегуляции представляет собой сложный процесс формирования целостной системы осознанного управления поведением. Исследования возрастных особенностей этого процесса позволяют глубже понять механизмы становления произвольной регуляции в детской деятельности.

Теоретический анализ позволил выделить ключевые показатели саморегуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста:

- способность действовать по правилам и проявлять самостоятельность;
- адекватность и дифференцированность самооценки;

[2] Авторы раздела: Сергеева К.И., Боровская А.К.

- произвольность познавательных процессов (особенно мнемической деятельности);

- ориентация во времени как основа темпоральной регуляции.

Как отмечает В.И. Моросанов [15], саморегуляция представляет собой интегративный психический процесс, обеспечивающий самоорганизацию различных видов активности и становление индивидуальности.

Дошкольный возраст является критическим периодом для формирования основ личности (Л.И. Божович [10], Л.С. Выготский [4] и др.). В это время развиваются ключевые механизмы саморегуляции: произвольность поведения и эмоциональных реакций, нравственные представления, иерархия мотивов, самосознание и способность к эмоциональной децентрации. Эти новообразования составляют фундамент для дальнейшего личностного развития.

Успех в любой деятельности во многом определяется физическим состоянием ребенка. Физическое развитие тесно связано с возрастными особенностями детей. Дети развиваются физически и умственно очень быстро и находятся в динамичном процессе роста и развития. Представим понятия «развитие» с точки зрения авторов учебников.

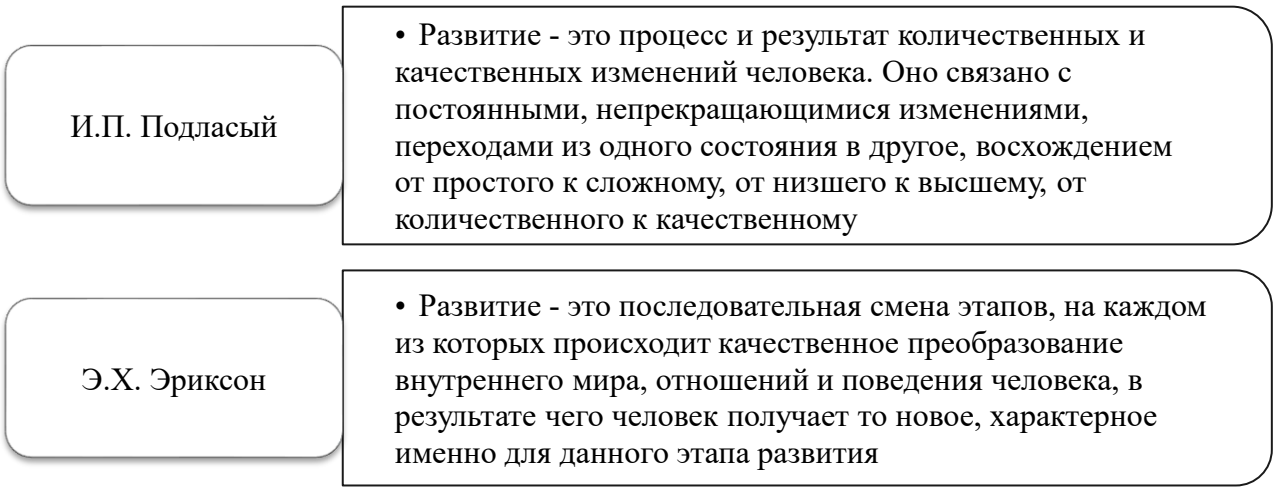


Рис. 1. Основные определения понятия «развитие»

Таким образом, развитие – это процесс закономерных, направленных и необратимых изменений, ведущих к количественным, качественным и структурным трансформациям психики и поведения. В рамках рассматриваемой темы важно также изучить трактовку термина «физическое развитие» в психолого-педагогических источниках.

Л.К. Караулова	• физическое развитие - это совокупность морфологических и функциональных признаков, приобретенных в процессе жизнедеятельности человека на основе наследственной программы
В. В. Бунак	• физическое развитие - это комплекс морфофункциональных свойств, определяющих запас физических сил организма
А.Г. Цейтлиный	• физическое развитие личности - это совокупность морфологических и функциональных признаков в их взаимосвязи в зависимости от окружающих условий внешней среды при руководящей роли центральной нервной системы
Л.П. Матвеев	• физическое развитие как процесс изменения природных морфофункциональных свойств организма в онтогенезе, происходящий по его естественным закономерностям, которые никто не волен упразднить

Рис. 2. Основные определения понятия «физическое развитие»

Физическое развитие представляет собой процесс изменений форм и функций организма, который может происходить естественно или направленно регулироваться через физические упражнения. П.Ф. Лесгафт [20], основоположник отечественной системы физического воспитания, подчёркивал, что гармоничное развитие требует слаженной работы всех систем организма.

Основная цель - формирование здорового образа жизни через:

- Оздоровительные задачи (укрепление опорно-двигательного аппарата, развитие мышц, улучшение работы органов);
- Образовательные задачи (формирование двигательных навыков);

- Воспитательные задачи (развитие интереса к активности).

Как отмечает Л.К. Караулова [24], физическое развитие отражает комплекс морфофункциональных характеристик, определяемых наследственностью и образом жизни. Управление этим процессом составляет ключевую задачу физической культуры.

В педагогической концепции А.С. Макаренко [16] ведущее место занимают вопросы физического и эстетического воспитания детей. Обозначая задачи дошкольных учреждений, ученый исходил из положения о необходимости воспитания здорового подрастающего поколения, способного осмысленно, энергично и успешно участвовать в формировании нового общества.

В педагогической практике ученого широко применялись такие средства физического воспитания, как прогулки, игры, гимнастика, спорт, труд. Физическое воспитание занимает существенное место в системе семейного воспитания, разработанной А.С. Макаренко [16]. В многочисленных работах ученого по актуальным вопросам семейного и общественного воспитания получила развитие и практическое воплощение идея взаимодействия семьи и детского сада с применением средств физического воспитания (подвижных игр).

Подвижные игры занимают важное место в системе семейного физического воспитания. А.С. Макаренко [16], придававший особое значение игровой деятельности, утверждал, что необходимо не только удовлетворять естественную потребность ребёнка в игре, но и наполнять игровыми элементами всю его повседневную жизнь.

По результатам научных исследований и публикаций (А.С. Макаренко [16], В.А. Сухомлинский [12] и др.) развивающие игры демонстрируют, что в детстве происходит труд, в котором дети растут, приобретая необходимые навыки и умения. Через игру удаётся воспитать в ребёнке те свойства характера и поведения, которые так необходимы взрослому человеку. Именно во время игры проявляются способности и наклонности ребенка. Они несут в себе то

ценное и положительное, что было накоплено людьми за многовековую историю.

В.А. Сухомлинский [12] называл игру «окном в мир», через которое ребёнок познает окружающую действительность, и «искрой», пробуждающей любознательность.

Игра как социальный феномен изучается различными науками – от педагогики до культурологии. Как показывают исследования Л. Выготского, С. Рубинштейна и других учёных, игра имеет глубокие социальные корни как в истории общества, так и в индивидуальном развитии человека.

В.А. Сухомлинский [12] отмечал, что детская радость является одним из мощных стимулов в формировании эстетических, нравственных и физических качеств личности. Забота о здоровье – наиболее важная задача воспитателя. От жизнеспособности, энергичности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.

В педагогической теории В.А. Сухомлинского [12] немаловажное место занимает проблема физического воспитания и охраны здоровья детей. Ученый был активным пропагандистом средств физического воспитания и укрепления здоровья, заимствованных из народной педагогики: подвижных игр, хождения босиком летом, купания в открытых водоемах, физического труда и сна на свежем воздухе, правильного питания. Педагог уделял большое внимание конкретным аспектам физического воспитания детей, рассматривая его как неотъемлемый компонент всестороннего становлении личности.

Подвижные игры представляют собой важный социально-педагогический феномен, сочетающий игровую деятельность с развивающими задачами. В дошкольных учреждениях они организуются в двух основных формах. Плановая форма предполагает активное руководство педагога и направлена на решение триединой задачи оздоровления, обучения и воспитания. Внеклассная форма даёт больше простора детской инициативе и самостоятельности.

Эффективная организация игровой деятельности требует тщательной подготовки. Педагогу необходимо учитывать условия проведения, подбирая

соответствующие виды игр: линейные для небольших помещений, подвижные для просторных площадок, сезонные для прогулок. Важными аспектами являются подготовка инвентаря, изучение правил, адаптация к возрастным особенностям детей, дозирование нагрузки и постепенное усложнение игровых задач.

Методика проведения игр включает несколько ключевых моментов. Детей следует расположить так, чтобы они хорошо видели и слышали педагога, избегая положения лицом к солнцу или окнам. Объяснение должно быть кратким и чётким: сначала раскрывается суть игры, затем основные правила, после чего даётся возможность задать вопросы. Особое внимание уделяется учёту индивидуальных психофизических особенностей воспитанников.

Подвижные игры отличаются большим разнообразием. По степени организации они могут быть индивидуальными, переходными или командными. По содержанию выделяют сюжетные, предметные, спортивные и интеллектуальные игры. Существуют также различные виды игр по характеру активности: музыкальные, беговые, с мячом и многие другие.

Исторический экскурс показывает, что физическая активность всегда занимала важное место в развитии человека. От древних промыслов до традиционных славянских игр, таких как "бегунки" и "ходунки", физические упражнения сочетались с культурными традициями и заботой о подрастающем поколении.

Выдающиеся педагоги разных эпох – Я.А. Коменский [7], К.Д. Ушинский [17], П.Ф. Лесгафт [20], – единодушно подчёркивали многогранное значение игр. Они отмечали их роль в физическом развитии, социальном воспитании, познавательных процессах, а также в сохранении культурных традиций. В современных условиях, когда отмечается дефицит двигательной активности у детей, дошкольные учреждения становятся важным звеном в формировании физической культуры, максимально используя богатый педагогический потенциал подвижных игр.

В исследованиях большинства учёных подчёркивается, что подвижные игры являются естественной биологической потребностью, степень удовлетворения которой во многом определяет структурно-функциональное развитие организма детей. В конечном счете правильно выстроенная двигательная активность в детстве создает предпосылки для нормальной жизнедеятельности человеческого организма во взрослом возрасте. Она выполняет роль своего рода регулятора роста молодого организма, выступает необходимым условием формирования и совершенствования ребенка как биологического существа и социального субъекта.

Двигательная активность служит одним из самых главных стимулов для развития структур и функций детского организма и формирования резервных механизмов физиологических систем. Движение существенно влияет на здоровье и работоспособность детей дошкольного возраста.

Е.А. Покровский [5] обосновал необходимость научного изучения подвижных игр как важного элемента физического воспитания. Он подчёркивал их особую ценность для дошкольников, отмечая комплексное влияние на физическое и умственное развитие, а также подготовку к взрослой жизни.

Подвижные игры представляют собой эмоционально насыщенную деятельность с чёткими правилами, обеспечивающую всестороннее развитие ребёнка. Они одновременно способствуют: физическому совершенствованию (развитие силы, ловкости, выносливости); когнитивному развитию через решение нестандартных задач; формированию нравственных качеств и социальных навыков; эстетическому и трудовому воспитанию [3].

Активная игровая деятельность стимулирует физиологические процессы, улучшая работу организма. Дети учатся применять двигательные навыки в изменяющихся условиях, развивая находчивость и адаптивность. Соблюдение правил воспитывает дисциплину, взаимопомощь и волевые качества.

Подготовка к играм (организация пространства, распределение инвентаря) прививает трудовые навыки. Тематические игры («Кот и мыши», «Гуси-лебеди») расширяют знания об окружающем мире. Кроме того, игровая деятельность

формирует культуру поведения и ответственность, одновременно выполняя рекреационную функцию.

Многочисленные исследования и практический опыт подтверждают комплексное значение подвижных игр, охватывающее оздоровительные, образовательные и воспитательные аспекты.

Оздоровительный эффект подвижных игр проявляется в укреплении здоровья, профилактике заболеваний и гармоничном развитии детского организма. Они способствуют формированию правильной осанки, закаливанию и повышению устойчивости к негативным воздействиям. Особенно ценны игры на свежем воздухе, которые улучшают работу дыхательной и сердечно-сосудистой систем, укрепляют опорно-двигательный аппарат и стимулируют обменные процессы.

С образовательной точки зрения подвижные игры развивают важные двигательные навыки – бег, прыжки, метание. В игровой форме эти движения естественным образом совершенствуются и закрепляются. Одновременно развиваются пространственное восприятие, скорость реакции и аналитическое мышление. Игры служат прекрасной основой для освоения элементов различных видов спорта, включённых в школьную программу.

Воспитательная ценность игр заключается в развитии волевых качеств – решительности, настойчивости, смелости. Коллективный характер игровой деятельности формирует такие важные социальные навыки, как дисциплинированность, организованность и умение работать в команде. Как справедливо отмечал В.А. Сухомлинский [12], именно в игре раскрывается детский творческий потенциал и познание окружающего мира.

При всех достоинствах подвижных игр важно учитывать их основной недостаток – сложность точного дозирования физической нагрузки. Интенсивность и продолжительность игры требуют тщательного подбора с учётом возраста детей, их подготовки и условий проведения.

Ключевые преимущества подвижных игр включают: высокую эмоциональную вовлечённость участников; развитие самостоятельности в

решении задач; максимальную активизацию физических и психических возможностей детей.

Подвижные игры служат эффективным инструментом комплексного воспитания, сочетая физическое, нравственное, эстетическое и умственное развитие. Теоретическое обоснование этого феномена представлено как в народной педагогике, так и в современных научных работах, интегрирующих лучший европейский и национальный опыт.

Система дошкольного образования активно использует подвижные игры как одно из ключевых средств гармоничного развития личности. Как отмечал К.Д. Ушинский, даже кратковременная двигательная активность значительно повышает детскую восприимчивость и эффективность обучения: «Дайте ребёнку немного подвигаться, и он одарит вас... больше целой недели полусонных занятий» [6].

Подвижные игры представляют собой эмоционально насыщенную двигательную активность, осуществляемую в изменяющихся условиях. В дошкольной практике используются различные их виды: сюжетные, бессюжетные, игры-забавы, эстафеты и аттракционы. Будучи ведущей деятельностью этого возраста, игры служат важной подготовкой к будущей жизни и делятся на подвижные и спортивные.

В процессе развития игровая деятельность претерпевает существенную трансформацию. Первоначально дети вовлекаются в процессуальные предметные игры, где главное значение имеет сам процесс действий. Однако по мере взросления происходит переход к играм с чёткими правилами, где акцент смещается на достижение конкретного результата.

К старшему дошкольному возрасту наблюдаются значительные изменения:

- игровые объединения приобретают устойчивый характер;
- взаимодействия между детьми начинают моделировать реальные социальные отношения;
- игровая активность постепенно преобразуется в осознанную

потребность в значимой деятельности.

Эти преобразования создают необходимые предпосылки для плавного перехода к учебной деятельности [6]. Важно отметить, что данный процесс происходит естественным образом, отражая закономерности психического развития ребёнка.

Как отмечает Г.К. Селевко [22], подвижные игры являются эффективной педагогической технологией, стимулирующей активность и самостоятельность детей. Однако исследования показывают, что развивающий эффект возможен только при наличии устойчивого интереса у ребёнка, который формируется на основе знаний об играх и умении их организовывать.

Ключевыми компонентами подвижной игры являются: дидактическая задача, соответствующая уровню развития детей, и чёткие правила, требующие волевых усилий. Старшие дошкольники уже способны придумывать собственные игровые действия при соблюдении установленных правил [9]. Главное отличие от физических упражнений – наличие игрового замысла и отношений, ориентированных на результат.

Распространённой ошибкой педагогов является чрезмерный акцент на дидактической составляющей, что превращает игру в физкультурное занятие. Как метод обучения игры делятся на:

- игры-занятия для физического развития;
- автодидактические игры, формирующие интерес к здоровому образу жизни через соревновательные элементы.

В инновационной программе «От рождения до школы» развитие интереса к подвижным играм и физическим упражнениям выделено как ключевая задача физического развития дошкольников. Подвижные игры могут использоваться во всех возрастных группах и выступать как самостоятельная деятельность при условии сохранения детского интереса и усвоения правил. Для поддержания интереса воспитателю важно варьировать и постепенно усложнять игры [18].

При внедрении подвижных игр в образовательный процесс необходимо соблюдать дидактические принципы системности, повторяемости и

наглядности. Системность предполагает постепенное усложнение содержания и правил игр. Повторение помогает детям лучше освоить двигательные навыки и правила. Наглядность повышает эффективность физического развития.

Организация игр требует предварительной работы: чтения литературы, наблюдений, изготовления атрибутов. Объяснение игры строится на кратком образном рассказе, стимулирующем детское воображение. При разделении на команды важно учитывать индивидуальные особенности детей, используя считалки для выбора водящих. В процессе игры воспитатель контролирует соблюдение правил, нагрузку и эмоциональное состояние детей. В завершение отмечаются успехи участников и анализируются трудности.

Эффективность подвижных игр напрямую зависит от их грамотной организации и учёта возрастных особенностей дошкольников. При правильном подходе они становятся мощным инструментом физического и социального развития детей.

Подвижные игры классифицируются по множеству признаков: использованию инвентаря, количеству участников, интенсивности нагрузки, месту проведения, сюжетной линии и системе подсчёта результатов. По способу организации участников различают коллективные игры без разделения на команды (с простым взаимодействием) и командные игры (развивающие коллективные действия). По характеру игрового процесса выделяют три типа: с непосредственным соперничеством, без физического контакта и эстафетного формата.

В дошкольных учреждениях преимущественно применяют элементарные подвижные игры с правилами, а не спортивные соревнования. Основные классификационные группы включают: возрастную адресность, сложность содержания, преобладающий вид движений (бег, прыжки, метание), развиваемые физические качества, приближённость к видам спорта, характер взаимодействия между игроками, наличие сюжета, организационную форму, уровень интенсивности, сезонность, место проведения и способ организации участников.

Подвижные игры выполняют две важнейшие функции в развитии ребёнка. Во-первых, они служат ведущей деятельностью дошкольников, способствуя их физическому развитию и успешной социализации. Во-вторых, требуют чёткой организации, включающей подготовительный этап, объяснение правил, формирование команд, непосредственное проведение и итоговый анализ. Такой комплексный подход делает подвижные игры универсальным средством развития детей с широкими вариативными возможностями.

Современный интенсивный ритм жизни и учебный процесс часто приводят к физическому и психическому утомлению. Как отмечает Л.Д. Морозова [13], утомление проявляется в снижении мышечной силы, ухудшении выносливости, замедлении реакций и увеличении количества ошибок [14]. Это состояние представляет собой дисбаланс между расходованием и восстановлением энергии, сопровождающийся изменениями в работе сердечно-сосудистой системы, дыхания и когнитивных функций.

У детей, в отличие от взрослых, чувство усталости часто не осознаётся, что может приводить к переутомлению и перевозбуждению. Физическая рекреация, понимаемая как активный отдых с использованием физических упражнений, игр и природных факторов, служит эффективным средством восстановления сил и профилактики переутомления. Она не только улучшает самочувствие, но и формирует основы здорового образа жизни.

Для дошкольников особенно важны такие формы рекреации, как утренняя гимнастика, физкультминутки и подвижные игры. Эти мероприятия, по данным нейропсихологов, способствуют переключению активности мозговых центров, улучшая кровообращение и давая отдых участкам мозга, задействованным в учебном процессе.

Основные принципы организации физической рекреации включают:

- использование современных форм активного отдыха;
- развитие интереса к подвижным играм;
- обучение детей пониманию возможностей своего организма;
- личный пример взрослых;

- создание условий для двигательной активности.

Как отмечала Н.И. Бочарова [1], проблема регулирования умственной работоспособности особенно актуальна в условиях современных образовательных программ, требующих длительного статического положения. Теория активного отдыха И.М. Сеченова [21], подтверждённая исследованиями Н.Е. Введенского [2] и П.Ф. Лесгафта [20], показывает, что физическая активность способствует восстановлению нервной системы и повышению общей работоспособности, что особенно важно в дошкольном возрасте.

Понятие «активный отдых» объединяет различные формы физической активности, среди которых особое место занимают малые формы – физкультурные паузы и минутки. Исследования Г.М. Рыженко [23] показывают, что эффективность этих мероприятий напрямую зависит от правильного дозирования нагрузки: максимальный эффект достигается при средней интенсивности, тогда как недостаточная или чрезмерная нагрузка не дают желаемого результата.

Для старших дошкольников применяются различные формы активного отдыха: малые формы (физкультминутки и динамические перемены); физкультурные досуги и праздники; туристические прогулки; дни здоровья.

Эти мероприятия, проводимые преимущественно на свежем воздухе, сочетают оздоровительный и развлекательный компоненты, способствуя психофизическому развитию детей. Оптимальное время их проведения определяется динамикой работоспособности: первые признаки утомления у старших дошкольников появляются через 10-14 минут статической деятельности, что требует своевременного включения физкультминуток.

Особое значение имеет организация динамических перемен между занятиями (кроме музыкальных и физкультурных). После 2-3 минут гигиенических процедур оставшиеся 7-8 минут целесообразно посвятить играм средней подвижности, которые могут быть как организованными педагогом, так и самостоятельными (при наличии необходимых условий: оборудования, пространства и соответствующего опыта у детей).

Конец недели, особенно пятница, является оптимальным временем для проведения более масштабных мероприятий, что связано с естественным снижением работоспособности детей. Такое планирование также создаёт возможности для привлечения родителей к подготовке и проведению мероприятий, укрепляя взаимодействие между семьёй и образовательным учреждением.

Правильно организованный физкультурный досуг требует соблюдения нескольких ключевых условий. В содержание должны входить знакомые, но достаточно сложные упражнения, стимулирующие совершенствование психофизических возможностей. Важную роль играет элемент сюрприза, достигаемый через оригинальное оформление, необычный инвентарь, музыкальное сопровождение и театрализованные элементы. Программа строится на разумном чередовании интенсивной и спокойной активности, фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы с учётом возможностей детей.

Особое внимание уделяется психологическому комфорту участников. При командных соревнованиях необходимо предусмотреть релаксационные паузы (хороводы, песни, игры). Система поощрения должна ориентироваться на личные достижения ребёнка, а не на сравнение с другими. Важно минимизировать регламентацию, создавая простор для детской инициативы и творчества.

Основные форматы проведения:

1. Игровой досуг (4-6 сюжетных игр с учётом динамики работоспособности)

2. Комбинированный вариант (гимнастика + игры), который может иметь тематическую, сюжетную или фольклорную направленность

3. Соревновательный досуг («Весёлые старты», эстафеты)

4. «Малые олимпийские игры» – передвижение по станциям с выполнением различных упражнений

5. Спортивный досуг (сезонные виды активности или командные

соревнования по упрощённым правилам)

Подготовка физкультурного праздника включает разработку сценария, оформление площадки, подбор музыки и реквизита. Важно избегать излишней репетиционности, сохраняя элемент неожиданности и чуда. Праздник должен быть ориентирован на детей, а не на зрителей, допуская естественное общение и экспромт.

Структура мероприятия традиционно включает три части:

1. Торжественное начало (парад, пробежка или театрализованное вступление);

2. Основная часть (игры и соревнования с участием всех детей);

3. Завершение с массовой игрой и награждением.

Особое значение имеет сюрпризный момент – внезапное появление сказочных персонажей с интерактивным представлением. Награждение должно быть торжественным, с вручением памятных сувениров всем участникам.

Такие праздники, как форма физической рекреации, способствуют гармоничному развитию дошкольников, укрепляя их здоровье и восстанавливая силы. Главное - сохранять непринуждённую, праздничную атмосферу, избегая излишней формализации.

На основе теоретического анализа мы установили, что показателями саморегуляции поведения детей старшего дошкольного возраста являются:

- произвольность поведения, проявляющаяся в способности действовать по правилу и степени самостоятельности поступков;

- особенности самооценки, степень адекватности и дифференцированности, обуславливающие качество саморегуляции;

- произвольность познавательных процессов, которая в дошкольном возрасте проявляется в способности к реализации мнемической цели;

- ориентация во времени как база темпорального компонента саморегуляции.

Физическое развитие представляет собой комплекс морфологических и функциональных характеристик, формирующихся в процессе

жизнедеятельности на основе генетической программы. Его главная цель – приобщение детей к здоровому образу жизни.

Дошкольный возраст является фундаментальным периодом для становления личности, когда закладываются базовые двигательные навыки, определяющие всю последующую физическую активность человека. Подвижные игры создают оптимальные условия для развития физических качеств, способствуя:

- улучшению обмена веществ;
- стимуляции работы всех систем организма;
- нормализации аппетита и сна.

Изучение анатомо-физиологических и психологических особенностей старших дошкольников особенно значимо, так как в этом возрасте формируются привычки к систематической физической активности. Физическая рекреация играет ключевую роль в гармоничном развитии, укрепляя здоровье, повышая работоспособность и восстанавливая энергетические ресурсы организма.

Список литературы

1. Бочарова Н.И. Физкультурно-спортивные праздники в детском саду: новые подходы, методические рекомендации / Н.И. Бочарова // Дошкольное воспитание. 2014. № 1. С. 46-51.

2. Введенский, Н.Е. Избранные сочинения по физиологии. В 2 ч. Часть 1 / Н.Е. Введенский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 506 с.

3. Волошина Л.Н. Двигательная деятельность как источник социального опыта дошкольника: монография / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская. – Белгород, ООО «ГИК», 2017. – 180 с.

4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 2007. – 221 с.

5. Детские игры : Преимущественно русские / Е.А. Покровский. – Москва: Изд. центр «Терра» : Кн. лавка-РТР, 1997. – 407 с.

6. Евтин А.Б. Формирование интереса к физической культуре у старших дошкольников в процессе дополнительных занятий спортивной направленности / Евтин А.Б., Соколов В.В., Реутова О.В. // Современные проблемы науки и

образования. – 2018. - №2. – С. 55.

7. Избранные педагогические сочинения Яна Амоса Коменского в переводе Андрея Адольфа и Сергея Любомудрова : С портр. Коменского, очерком его жизни и деятельности и объясн. примеч. – 4-е изд. Ч. 1. – Москва : К.И. Тихомиров, 1912. – XXVI, 308 с.

8. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Академия педагогических наук СССР ; [сост.: Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. – Москва : Педагогика, 1986. – ил., портр., табл.; 22 см. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

9. Кирпиченкова Т.А., Трегубова М.В. Игра и умственное развитие старших дошкольников средствами физического воспитания / Т.А. Кирпиченкова, М.В. Трегубова // Здравоохранение, образование и безопасность. – 2018. – №. 3. – С. 28-40.

10. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.

11. Мануйленко, З В. Руководство играми детей в детском саду [Текст] : (Метод. письмо) / Упр. по дошкольному воспитанию М-ва просвещения РСФСР. – Москва : Учпедгиз, 1953. – 64 с.

12. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.

13. Морозова Л.Д. Организация физической рекреации как средства приобщения дошкольников к здоровому образу жизни / Л.Д. Морозова // Укрепление здоровья дошкольников средствами физической культуры: электрон. сб. материалов круглого стола Ин-та педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, 17 янв. 2018 г. (Сост.: Л.Д. Морозова, М.М. Борисова) – М.: Линка-Пресс, 2018. – С. 47-52.

14. Морозова Л.Д. Физическая рекреация в ДОУ как средство повышения качества дошкольного образования. / Л.Д. Морозова // Современный детский сад. – 2017. – № 1. – С. 10-14.

15. Моросанов В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. - 512 с.

16. Педагогические труды [Текст] / А.С. Макаренко. – Москва : Акад. проект, 2014. – 208 с.

17. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 591 с.

18. Программа «От рождения до школы». Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), исп. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

19. Психология культуры, образования и развития человека [Текст] : учебное пособие / А.С. Шаров ; М-во образования и науки Российской Федерации, Омский гос. пед. ун-т. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. – 298 с.

20. Психология нравственного и физического воспитания [Текст] : избр. психол. тр. / П.Ф. Лесгафт; под ред. М. П. Ивановой; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 410 с.

21. Рефлексы головного мозга : попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы : с биографией И.М. Сеченова / И.М. Сеченов. – Изд. 2-е, стер. – Москва : URSS, 2007. – 123 с.

22. Социально-воспитательные технологии : Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Соц. работа» и «Соц. педагогика» / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – Москва : Нар. образование : Шк. технологии, 2002. – 176 с.

23. Физиологические особенности и режим обучения детей / Г.М. Рыженко. – Киев : о-во «Знание» УССР, 1979. – 19 с.

24. Физиология физического воспитания и спорта [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению бакалавриата «Физическая культура» / Л.К. Караулова, Н.А. Красноперова, М.М. Расулов. – Москва : Академия, 2012. – 296 с.

1.3. Концепция формирования пространственных представлений у детей с ОНР в системе логопедических знаний[3]

Генезис логопедической науки как системы научного знания имеет глубокие корни и связан с развитием психологии, медицины, лингвистики и педагогики. Медицинская проблематика в контексте логопедических знаний находит отражение в работах А.В. Безлюдовой [3], В.И. Селиверстова [19], И.А. Сикорского [23] и др. Анализ трудов перечисленных учёных показывает, что в истории логопедической науки первым формировался термин «нарушение речи». Исторически возникновение данной дефиниции связано с потребностью общества в специальной помощи лицам с речевыми дефектами. Первые попытки систематизации знаний о речевых нарушениях и методах их коррекции относятся к середине XIX века, когда начали появляться первые труды по речевой патологии. Серьёзный вклад в развитии науки о нарушениях речи внесли открытия П. Брока (1861) и К. Вернике (1874), которые на основе клинических наблюдений выявили локализацию речедвигательного и речеслухового корковых центров. Изыскания в области медицины заложили теоретический фундамент для становления науки о нарушении речи как педагогического знания.

Дефиницию «нарушение речи» также следует рассматривать и в рамках лингвистических наук. В трудах отечественных исследователей XVII в. описывались проблемы формирования речи у детей в онтогенезе. К XX в. были сформулированы закономерности формирования речевых норм языка с точки зрения психолингвистики. Благодаря фундаментальным концепциям Л.С. Выготского [4], А.Р. Лурия [13], А.А. Леонтьева [12], Н.Х. Швачкина [26], Н.И. Жинкина [9], Т.В. Ахутиной [2] появились учения о сложной структуре речи, о механизмах порождения, передачи и понимания речевых сообщений. Создаются первые методики коррекционной работы с детьми, имеющими речевые дефекты. Особое место в системе коррекционной работы занимает концепция формирования пространственных представлений у детей с общим

[3] Автор раздела: Моргачева И.Н.

недоразвитием речи (ОНР) [16]. Данный подход определяется необходимостью обеспечения полноценного гармоничного развития ребёнка, учитывая его специфические особенности формирования речевой деятельности.

Пространственные представления представляют собой сложный многослойный конструкт, обладающий интегративным характером. Эти представления охватывают широкий спектр категорий: форму, местоположение, размер, дистанцию, направление и прочие взаимосвязанные пространственные характеристики. Благодаря этому человеку удаётся эффективно взаимодействовать с пространственными сведениями даже в условиях отсутствия непосредственного визуального контакта с объектами реальности.

Владение пространственными представлениями имеет существенное значение в развитии когнитивных и речевых способностей ребёнка, обеспечивая становление сенсорной интеграции и адаптации его к внешней среде. Известно, что процессы интеграции и адаптации основаны на сложной системе знаний, которую ребёнок осваивает и выражает посредством речи, одновременно используя её как инструмент структурирования своего опыта [1, 8, 20]. Этим обусловлена необходимость рассматривать формирование пространственных представлений в детском возрасте как приоритетную задачу развития познавательной сферы [5, 6, 7].

Уровень овладения речью непосредственно коррелирует с качеством пространственного восприятия: чем лучше развита способность воспринимать и оперировать пространственными категориями, тем богаче и разнообразнее становится лексика и грамматическая структура речи ребёнка. В этой связи становятся особо актуальными вопросы усвоения пространственных представлений детьми с ОНР, у которых отмечаются недостатки сформированности всех компонентов языковой системы [10, 11, 22, 24]. Формирование пространственных представлений у детей с ОНР сопровождается стойкими нарушениями. Как правило, наблюдается семантически некорректное использование предлогов, неточное употребление различных предлогов, обозначающих позицию предмета, пропуски предлогов либо замены одних

предлогов другими. Эти особенности имеют тенденцию сохраняться длительное время, оказывая влияние на общее развитие ребёнка. Особые затруднения у этих детей вызывает процесс становления письменной речи. Письмо – сложный психофизиологический акт, требующий скоординированной работы различных когнитивных и моторных функций. Адольф Эксернер предположил существование специального участка мозга, расположенного в лобной доле, который контролирует двигательные процессы, необходимые для письма [15, с.27]. Проведённые исследования, основанные на методике функциональной нейровизуализации, наглядно продемонстрировали, что процесс письма предполагает взаимодействие нескольких корковых и подкорковых структур мозга [18, 28].

Таким образом, психофизиологической базой процесса письма является синхронная работа речедвигательного, речеслухового и оптико-пространственного анализаторов [25, с. 15].

Процессы формирования пространственных представлений, их влияние на становление и развитие письменной речи рассматривается в большей степени в контексте нейропсихологического подхода. При этом формирование пространственных представлений представляется в форме многоуровневой иерархии [21].

На первом уровне функционирования нервной системы происходит первичное восприятие внешней информации — рецепторы реагируют на физические стимулы. Эти сигналы передаются по афферентным нервным волокнам в центральную нервную систему, где они обрабатываются, интерпретируются, что способствует регулировки координации движений, поддержания равновесия и ориентации в пространстве. Этот уровень закладывает основу для дальнейшего развития пространственных представлений. И. М. Сеченов считал, что каждый акт произвольного движения начинается с возникновения рефлекторного возбуждения в центральной нервной системе. Согласно его теории, большинство человеческих движений контролируется автоматически, без участия сознания. Этот механизм

обеспечивает экономичность энергетических затрат и повышает эффективность двигательной активности.

Второй уровень характеризуется способностью человека познавать собственное тело, его структуру, размеры и положение в пространстве (соматогнозис). Этот процесс основан на интеграции информации, полученной от различных сенсорных систем, включая проприоцептивную, тактильную и вестибулярную системы. Благодаря соматогнозису становится возможным исполнение сложных двигательных задач, таких как ходьба по искривлённой поверхности или балансирование на узком мостике.

На третьем уровне происходит понимание пространственных моделей, содержащие геометрические, физические и абстрактные концепции ограниченного взаимодействием тела с определённым объектом. Интегрируются различные сенсорные модальности, такие как зрение, слух, осязание, что создаёт многомерное представление о мире.

На четвёртом уровне формируются координатные представления. Появляются ощущения позиций вверху – внизу, спереди – сзади, слева – справа, что позволяет ориентироваться в трёхмерной среде, определяя положение заданных объектов относительно друг друга и относительно заданной системы координат.

На пятом уровне предполагается появление способности выделять существенные элементы объекта, устанавливать отношения между этими элементами и объединять в единый ментальный образ. Этот образ сохраняется в памяти и используется для последующего узнавания и манипулирования объектом. В результате формируются структурно-топологические представления.

Шестой уровень связывается с формированием проекционных пространственных представлений – формы пространственного мышления, связанной с созданием абстрактных схем и моделей, которые позволяют человеку мысленно ориентироваться в пространстве. В рамках проекционных представлений важно отметить значение вербального и концептуального

обозначения пространства. Это означает, что человек способен описать пространственные отношения и местоположение объектов с помощью слов.

Седьмой уровень отражает зрелый этап когнитивного развития, когда индивид способен эффективно использовать накопленные знания и опыт для адаптации к новым ситуациям для формирования стратегии оптико-пространственной деятельности. На данном этапе человек способен не только реагировать на внешние условия, но и предвосхищать их изменения, что делает поведение более гибким и эффективным.

Становление описанных уровней пространственно-аналитической деятельности происходит в онтогенезе постепенно (табл. 1).

Таблица 1

Формирование пространственных представлений в онтогенезе

Возраст	Уровень	Содержание
До 1 года	Уровень 1. Чувствительность и проприоцептивная система	Врожденная чувствительность к прикосновениям, давлению и температуре. Развитие проприоцептивной системы: ощущение положение тела в пространстве и контроль движения. Бессознательное ощущение мышечной активности и положения конечностей.
1-2 года	Уровень 2. Соматогнозис	Осознание границ собственного тела и его возможностей. Развитие моторных навыков: ползание, ходьба, хватание предметов.
2-4 года	Уровень 3. Метрические и топологические представления	Оценивание размеров, расстояний и пропорций объектов вокруг себя. Первые представления о ближнем и дальнем пространстве, а также понимание метрических характеристик объектов (размер, расстояние, угол).
4-6 лет	Уровень 4. Координатные представления	Вербальное освоение понятий «вверху», «внизу», «спереди», «сзади», «слева», «справа». Понимание пространственной конфигурации предметов окружающей среды и их взаиморасположение относительно собственного тела.
6-8 лет	Уровень 5. Структурно-топологические представления	Восприятие пространственной структуры объектов, их составных частей и цельного образа. Понимание принципов симметрии, пропорций и гармонии в структуре объектов.
8-10 лет	Уровень 6. Проекционные представления	Способность ориентироваться в пространстве, представленном на рисунках, картах и планах. Освоение навыков чтения чертежей, планов местности.
10-12 лет	Уровень 7. Стратегия оптико-пространственной деятельности	Активное познание окружающего мира через внутреннее пространство. Способность адаптироваться к различным пространственным условиям.

Каждый уровень последовательно выстраивается на предыдущем и требует определённого времени для полного формирования. В процессе взросления ребёнок проходит через стадии от простейших телесных ощущений до сложных абстрактных пространственных стратегий, что позволяет ему эффективно функционировать в современном мире.

Согласно данной иерархической концепции, в идеале каждый описанный уровень онтогенеза должен быть не только освоен, но и закреплён двигательными актами дошкольника. До тех пор, пока ощущения от пространственного положения тела не будут доведены до автоматизма, у ребёнка не произойдет осознание себя по отношению к окружающему миру. Отклонение или задержка в становлении процессов развития пространственных представлений в раннем возрасте провоцирует трудности с формированием лексико-грамматического строя, которые влияют на понимание структуры текста, последовательность изложения мыслей как устно, так и в письменной форме. Кроме того, успешность освоения письменных знаков напрямую зависит от понимания ребёнком их форм, пропорций, положения в пространстве. Также письменная графика предусматривает одинаковую высоту букв, выдержанность расстояния между буквами и словами, что требует достаточный уровень зрелости пространственного восприятия, которого нет у детей с ОНР.

Формирование пространственно-аналитической деятельности у детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой их речевого и когнитивного развития. К таким особенностям относятся:

- нарушение когнитивных функций (трудности с восприятием и обработкой информации, включая пространственную ориентацию);
- дефицит внимания и памяти (затруднения при удержании и воспроизведении действий, что так или иначе связано с пространственной ориентировкой);
- недоразвитие лексики (проблемы в освоении понятий, обозначающих пространственные отношения);

- нескоординированность общей и ручной моторики (физическую активность слабо контролируется, в результате чего взаимодействие с окружающим миром недостаточно продуктивное);
- поведенческие особенности (эмоциональная нестабильность, повышенная утомляемость и излишняя тревожность).

Исследователи отмечают, что дети с ОНР имеют проблемы не только с различением правых и левых сторон тела, с затруднением понимания категорий «справа-слева» и предложно-падежных конструкций. У них отмечается невозможность запомнить последовательность действий, а также нежелание исследовать незнакомые пространства. Наблюдаются трудности с восприятием формы, размера и расположения объектов в пространстве. Это проявляется в затруднении при копировании рисунков. Сложности с восприятием целостности объектов и их частей, а также с пониманием пространственных отношений между элементами конструкции. Практически невозможно описание пространственных отношений, использовании соответствующих предлогов и наречий («под», «над», «рядом», «внутри» и т.д.). Отчётливо заметны пространственные нарушения при выполнении графических заданий: характерно хаотичное расположение отдельных деталей изображения, не учитывается их реальное положение в пространстве, зачастую не соотносятся пропорции [17].

Зарубежные исследования обращают внимание на обратное влияние речевой функции на пространственное восприятие. Адаптивное систематическое использование языковых средств способствует формированию пространственных представлений [27]. Языковые конструкции пространственного значения, такие как предлоги, наречия места и направления, помогают ребёнку структурировать и осмыслять окружающее пространство. Эти элементы способствуют созданию ментальных карт, которые позволяют ориентироваться в физическом мире и оперировать абстрактными понятиями пространства.

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа направлена как на коррекцию речи посредством развития пространственно-аналитической деятельности, так и на коррекцию пространственного восприятия посредством языковых средств. Другими словами, использование языковых средств не только совершенствует лексико-грамматический строй ребёнка с ОНР, но и оказывает глубокое воздействие на его способность воспринимать и интерпретировать пространство. Этот процесс является взаимодополняющим: языковые средства организуют пространственные представления, а последние, в свою очередь, влияют на структуру и содержание речи.

Организация и проведение коррекционной деятельности, направленной на формирование пространственного восприятия при ОНР, включает систему взаимосвязанных мер, ориентированных на совершенствование процессов распознавания, интерпретации и осмысления объектов и явлений окружающего мира в пространстве. Этот процесс осуществляется последовательно, проходя ряд этапов, каждый из которых включает конкретные цели и методы воздействия (табл. 2).

Таблица 2

Этапы формирования пространственных представлений у детей с ОНР

Этап	Направление	Цель	Содержание
1.	Развитие сенсомоторики	Формирование базовых двигательных навыков и координации движений тела.	Развитие мелкой моторики: (упражнения на застегивание пуговиц, завязывание шнурков, собирание мелких деталей конструктора). Упражнения на координацию рук и глаз (рисование линий, копирование фигур, выкладывание мозаик).
2.	Развитие ориентировки в собственном теле	Осознание телесной схемы.	Игровые упражнения, в которых ребенок учится определять правую/левую руку, ногу, верх/низ тела и т.д.
3.	Ориентация во внешнем пространстве	Освоение основных направлений движения и расположения объектов вокруг себя.	Прогулки и экскурсии: ориентировка на местности, изучение маршрутов перемещения («дорога ведет направо», «магазин находится слева от дома»). Использование карт и схем помещений: обсуждение местоположений комнат, мебели и других элементов окружающей среды.

4.	Формирование топологичес-ких представлений	Обучение ориентации в расположении объектов относительно друга друга («рядом», «около», «над», «под», «между»).	Игровые задания с использованием предметов и карточек (ребенок размещает предметы согласно инструкции педагога). Упражнения с лабиринтами и дорожками (дети проводят линию по заданному маршруту, развивая понимание взаимосвязей между объектами).
5.	Представление о форме и размере	Усвоение различий между геометрическими фигурами и величинами объектов.	Изучение свойств плоских и объемных форм (распознавание круга, квадрата, треугольника, шара, куба). Работа с дидактическим материалом: сортировка предметов по размеру («больше», «меньше»), сравнению величин («широкий», «узкий», «высокий», «низкий»).
6.	Абстрактное мышление и символическое представление пространства	Умение оперировать понятиями и образами пространства, развивать мыслительные операции.	Создание графических моделей и рисунков: изображение маршрута прогулки, расположение объектов на плане комнаты. Решение головоломок и логических задач, связанных с пространством: пазлы, конструкторы, загадки с элементами анализа положения предметов.
7.	Интеграция пространствен ных знаний в повседневную жизнь	Применение полученных навыков в жизненных ситуациях.	Включение пространственных понятий в бытовую и учебную деятельность.

Перечисленные этапы направлены на постепенное и последовательное развитие всех аспектов пространственного восприятия, начиная с элементарных понятий и заканчивая сложными аналитическими умениями. Помимо формирования самих пространственных представлений, каждое из вышеуказанных направлений тесно связано с развитием языковой компетенции ребёнка и сопровождается формированием лингвистического аппарата, отражающего пространственные взаимоотношения объектов. В данном контексте основная цель заключается в обучении ребёнка с ОНР правильному употреблению специализированных «пространственных» терминов в собственной речи, формировании богатого запаса слов и структурированной

языковой компетенции. Это способствует углубленному пониманию пространственного восприятия и развитию абстрактного мышления.

Когнитивное осмысление взаимосвязей объектов, действий и признаков в объективной реальности материального мира выражается в форме имен существительных в разных падежах. Падежные формы нередко сочетаются с многообразием предлогов, использование каждого из которых существенно углубляет и обогащает семантическое содержание фразовой конструкции, привнося дополнительные смысловые оттенки значения.

Современное научное понимание определяет предлог как специализированную группу служебных единиц, выполняющих важную роль посредника в установлении грамматических взаимоотношений между компонентами высказывания. Его основная функция заключается в экспликации зависимости одного слова от другого, причем первое выступает как господствующее, а второе — подчиненное, представляя собой форму косвенного падежа имени существительного, субстантивного прилагательного, причастия либо местоимения.

Семантическое наполнение предлогов и наречий активно усваивается путем практического взаимодействия с конкретной ситуацией, способствуя укреплению когнитивной основы поведения. Центральная роль в данном процессе отводится интеграции зрительных, тактильных и проприоцептивных образов с вербальным кодированием пространственных категорий.

Коррекционная логопедическая практика традиционно сосредоточивается на изучении предложно-падежных конструкций, начиная с анализа предлогов, фиксирующих пространственные категории. Понимание пространственных предлогов оказывается ключевым этапом в процессе формирования речевых компетенций дошкольников.

Работу над предложно-падежными конструкциями целесообразно разделить на два периода.

Первый период наблюдения и осмысления. Цель данного периода — сформировать у ребёнка с ОНР представление о смысле предлогов, отделяя их

от основного состава предложения и подчеркивая их индивидуальную смысловую нагрузку. Для этого предлагается проводить специализированные упражнения, направленные на укрепление позиции предлогов одновременно в акустическом восприятии и визуальном представлении. Эффективным методом является деление пространственных предлогов на тематические группы (рис.1) согласно близости их лексического значения [16, с. 32].

в, из	на, с (со)	над, под, между	за, из-за
под, из-под	от, до, к	у, при, около, возле	перед, позади, вокруг

Рис. 1. Тематические группы предлогов пространственного значения

Подобные группировки облегчают восприятие и воспроизведение предлогов благодаря выявлению общих закономерностей и контрастных черт их семантики.

Второй период ознакомления с синтаксической функцией предлогов. Данный период направлен на знакомство ребёнка с ОНР с функциональной стороной предлогов, объясняющей их роль в структуре предложения. Здесь акцент делается на дифференцировании предлогов по выполняемой ими синтаксической задаче и правильном сочетании предлогов с определенной формой имени существительного.

Для уточнения и дифференциации предлогов используются педагогические стратегии, направленные на формирование понимания пространственных отношений и их включение в связную речь. Наиболее эффективные подходы, направленные на формирование языковых компетенций в части пространственных ориентировок, следующие:

- обучение, основанное на действиях ребёнка (представление связей и отношений между действиями, совершёнными самим ребёнком);

- выяснение отношений между предметами, используя визуальные материалы (анализ пространственных отношений на плоскостных изображениях, объёмных предметах);
- построение предложений по образцам с опорой на графические схемы предлогов (использование символов, наглядно демонстрирующих взаимосвязи между предметами);
- употребление фраз с предлогами на примерах самостоятельной речи и литературных произведений (рассказы, сказки и стихи, содержащие разнообразные конструкции с предлогами).

Формирование специализированных предложно-падежных конструкций у детей с ОНР реализуется посредством комплексного подхода, включающего развитие восприятия устной речи, расширение активного лексического запаса, овладение правилами грамматики родного языка, формирование чёткого звукопроизношения, обучение основам письма и чтения, а также стимулирование способности выражать мысли связной речью. Ниже представлена модель сформированности пространственных представлений, разделённая на две ключевые компоненты (табл. 3).

Таблица 3

Компоненты сформированности пространственных представлений

Компонент	Содержание
Умение распознавать, анализировать и воспроизводить пространственные отношения	Восприятие формы и размера объектов. Определение положения в пространстве. Оценка расстояния и направления. Анализ пространственных изменений. Практическое моделирование пространственных конфигураций
Умение использовать в речи слова и конструкции, выражающие пространственные отношения и свойства	Пассивное понимание пространственных терминов. Активное использование предлогов и прилагательных. Умение составлять развернутые высказывания, описывающие пространственные взаимоотношения объектов. Применение сложных синтаксических конструкций для передачи точной пространственной информации. Устойчивость в правильном использовании предложно-падежных форм.

Кульминацией коррекционного воздействия становится синтезирование указанных компонентов в единый сенсорно-речевой паттерн локомоций ребёнка

(«локомоторное Я»). Этот образ представляет собой высшую степень синтеза когнитивных, перцептивных и моторных функций, обеспечивающую эффективное восприятие, осознание и реализацию пространственных взаимоотношений как в статическом состоянии, так и в динамике движения. Формируемый комплекс выступает основой адаптивного поведения индивида в пространстве, обеспечивая способность свободно ориентироваться и действовать в окружающей среде, включая успешное овладение речью и коммуникацией посредством вербально-пространственных связей. Эффективная интеграция полученных навыков позволит ребёнку успешно интегрироваться в социум, полноценно осваивать образовательную программу и развивать личностные компетенции, необходимые для полноценной жизни и социализации.

Концепция формирования пространственных представлений у детей с ОНР в современной логопедической науке основывается на глубоком понимании механизмов восприятия и переработки пространственной информации. Центральным положением концепции является представление о пространственном мышлении как сложной структуре, формирующейся на стыке сенсорных процессов, предметных операций и вербальных символов. Разработанная концепция основана на принципах единства организации коррекционно-логопедического процесса и мультисенсорного подхода к формированию пространственных представлений у детей. Она нацелена на комплексное развитие пространственных представлений, коррекцию возникающих нарушений и тесно связанных с ними речевых процессов, таких как расширение лексического запаса, необходимого для вербализации пространственных характеристик, а также улучшение понимания и правильного использования логико-грамматических структур языка.

Реализация данной концепции стимулирует познавательную активность дошкольников с ОНР, способствует эффективному развитию когнитивной сферы и улучшению коммуникативной компетентности. Вместе с тем

проведённое исследование не претендует на полное решение всей проблематики и оставляет перспективы дальнейшего изучения рассматриваемых вопросов.

Список литературы

1. Аирес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – Т.: Теревинф, 2009. – 272 с.

2. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.

3. Безлюдова А. В. Развитие отечественной логопедии на этапе с 1860 по 1880 год // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб.: Образование, 1992. – с. 17-27.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.

5. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 89 с.

6. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

7. Говорова Р. И. Развитие схематизированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста: Дис. канд. психол. наук. – М., 1974. –128 с.

8. Еливанова М. А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. – СПб.: Златоуст, 2006. – 94 с.

9. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

10. Лалаева Р. И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. 2005. – № 1. – С. 511.

11. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. –133 с.

12. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 364 с.

13. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: МГУ, 1975. – 253 с.

14. Ляпидевский С. С. Невропатология. Естественные основы специальной педагогики: Учебник для дефектол. фак. пед. ин-тов – 4-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1969. – 335 с.

15. Михайлов С. Н., Иванова Е. О. Нейропсихологический подход в образовательном процессе: теоретические аспекты // Magister. – 2024. – № 1 (9). – с.23–28 [Электронный ресурс]. URL: http://magister-spb.ru/ (30.03.2025).

16. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.

17. Моргачева И. Н. Формирование графических навыков как средство коррекции пространственно-аналитической деятельности детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 110-113.

18. Романчук Н. П., Пятин В. Ф., Волобуев А. Н. Позитронно-эмиссионная томография и электроэнцефалография: современная диагностика и коррекция когнитивных нарушений // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – Т. 18, №2. – С. 7-12.

19. Селиверстов В. И. Первые упоминания о речевых расстройствах в литературных памятниках Древнего Востока и Азии // Нарушение речи и голоса у детей. – М.: Просвещение. 1975. – С. 124-135.

20. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Технология оценки сформированности базовых, составляющих психического развития / Руководство по психологической диагностике: дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Изд-во АПРКиПРО РФ, 2000. – С. 39-62.

21. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: «Академия», 2002. – 232 с.

22. Серебрякова Н. В., Парамонова Л. Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. – С. 68-73.

23. Сикорский И. А. Древнейшие медицинские писатели о болезнях речи // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учеб. пособие для ст-в высших и ср. спец. пед. уч. зав В 2 тт. Т.II // Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М: Владос, 1997. – С. 512-516

24. Филичева Т. Е., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М: Айрис пресс, 2004. – 224 с.

25. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. – М., 2012. – 77 с.

26. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР Вып.8. – М., 1948. – С. 101-132.

27. Miller, H., H. Vlach, and V. Simmering. Producing Spatial Words Is Not Enough: Understanding the Relation Between Language and Spatial Cognition // Child Dev. – 2017. –Nov;88(6). – P. 1966-1982.

28. Thulborn Keith R., Carpenter Patricia A., Just Marcel A. Plasticity of language-related brain function during recovery from stroke // Stroke. – 1999. – № 30. – P. 749-754.

1.4. Медиатехнологии в формировании образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры[4]

Информатизация всех сфер жизнедеятельности человека предполагает использование современных технологий, которые обеспечивают быструю коммуникацию, трансляцию большого объема информации, применение разнообразных источников для создания содержания информационного потока.

Особое место в работе с информацией в современном обществе занимают медиатехнологии, включающие различный инструментарий при создании баз медиа данных и каналов их распространения. Внедрение медиатехнологий в систему профессионального образования повлияло на модель преподавания, трансформировало процесс подготовки будущих специалистов. Медиаехнологии позволили создавать условия продуктивной деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса, основанного на использовании совокупности средств визуальной коммуникации и включающего комплекс всевозможных форм информации.

Интерес к проблеме использования медиатехнологий в образовательном пространстве проявляют ученые разных научных направлений.

Анализ методологических подходов к исследованию сущности информатизации образования представлен в работах В.Г. Вагановой, Ю.В. Закиосовой, В.А. Куриной и др.

Образовательная среда и электронное образовательное пространство рассматривается в исследованиях В.А. Козырева, Г.М. Малухиной, С.В. Тарасова, Т.Н. Щербаковой и др. А.И. Бондаревская в своих работах раскрывает особенности культурно-образовательного пространства вуза.

Информационное коммуникативное медиапространство и внедрение медиа характеризуется в публикациях Нерода Т.В. и Касперук, А.А., где раскрываются пути развития образовательного пространства на основе медиатехнологий.

---

[4] Автор раздела: Курина В.А.

Однако в приведенных исследованиях не рассматриваются конкретные теоретико-методологические основания применения медиатехнологий формирования образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры.

Обзор публикаций показал необходимость исследовать практику внедрения возможных направлений медиатехнологий в процессе профессиональной подготовки студентов вуза культуры. Определены следующие объективно существующие противоречия между:

- уровнем профессиональной подготовки студентов вуза культуры и требованиями, предъявляемыми к ним ФГОС ВО;

- требованиями образовательного стандарта и недостаточной разработанностью в отечественной педагогической науке теоретических и методических положений, касающихся вопросов применения медиатехнологий формирования образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры.

Стремление разрешить имеющиеся противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая в теоретическом плане связана с обоснованием применения медиатехнологий формирования образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры, а в практическом плане – это проблема разработки психолого-педагогических условий профессиональной подготовки студентов вуза культуры, содержания и средств, включающих медиатехнологии. Результатом решения проблемы является создание образовательного медиапространства вуза.

Аналитический обзор публикаций указывает на разнообразие используемых понятий, отражающих тему предлагаемого исследования: «учебная среда», «образовательное пространство», «информационная образовательная среда» и т.д. Уточнение основных понятий позволит раскрыть суть образовательного пространства вуза культуры.

Понятие «среда» в философии и социологии (от фр. Milieu) ввел И. Тэн. Учёный раскрывает это понятие как окружающий мир [29, с. 10].

В современном научном пространстве категорию «среда» интерпретируют как способность человека в любой ситуации выстраивать свой путь во времени и пространстве, что способствует развитию личности; рассматривают как природные условия, в которых происходит жизнедеятельность общества [30].

И.Б. Крылова под средой понимает окружающее человека социальное пространство, зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия [20; 21, с. 67-103].

Во многих работах исследователей и практиков подчеркивается значение образовательного пространства, где происходит становление будущих профессионалов, где создаются условия для более качественного процесса обучения. В большинстве случаев образовательная среда демонстрирует взаимодействие субъектов учебно-воспитательной деятельности, интеграционные процессы, проявляющиеся в субъект-субъектных отношениях.

Проблемы, связанные с созданием и использованием образовательного пространства, рассматриваются различными авторами (философами, психологами, педагогами). В исследованиях представляются механизмы становления личности, целевые и функциональные подходы к этому процессу, а также исток образовательной среды, заключающийся в предметной стороне культуры социума.

Образовательное пространство можно определить как специально организованную среду, способствующую эффективному и плодотворному взаимодействию между педагогами и учащимися, направленному на получение последними необходимых знаний, умений и навыков [26].

В связи с этим возникает понятие «образовательная среда», которая может рассматриваться как психолого-педагогическая действительность [2].

Важно подчеркнуть, что создание благоприятных для учебного процесса психолого-педагогических условий влияет на качество образовательной деятельности, на организацию профессиональной подготовки, на становление будущего специалиста.

В других научных исследованиях образовательную среду рассматривают как в широком, так и в узком смысле. Так, в широком смысле образовательную среду понимают, как «любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с разной степенью организованности реализуется процесс развития личности» [32].

Предполагается, что в социально-культурном пространстве образовательная среда является структурным элементом, в котором психолого-педагогические условия становятся определяющими для формирования целостной личности обучающегося.

В узком смысле среда рассматривается как непосредственное окружение индивида, которое может значительно влиять на становление и развитие человека [32].

В работах Крыловой Н.Б. раскрывается сущность образовательного пространства, которая характеризуется как совокупность определенным образом связанных между собой факторов, условий, которые могут оказывать влияние на человека, как единство действий всех субъектов образования и всех сопряженных с образованием сфер (культуры, медицины, экологии), как специально организованная педагогическая сфера, структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [20; 21, с. 67-103]. Автор подчеркивает, что характерными признаками пространства являются протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость его элементов. Функциями пространства являются социально-адаптационная, культурологическая, воспитательная, гуманистическая, проективная. Качество образования зависит от такого важного показателя как культура образовательною пространства, которое организуется педагогом вместе с учениками [20; 21, с. 67-103].

Таким образом, образовательная среда учитывает психолого-педагогические условия, определяющие результат учебно-воспитательного процесса и обеспечивающие профессиональное становление личности.

В исследованиях представлены не только сущностные характеристики понятия «образовательная среда», но и её структура.

Так, некоторые авторы рассматривают учебную среду как условия, в которых организуется процесс обучения. Э.Г. Азимов предлагает определять структуру учебной среды можно представить в виде нескольких элементов:

- условия обучения,
- окружение обучения,
- атмосфера обучения и ряд других [1].

С.В. Тарасов подчеркивает, что в общем виде среда любого образовательного учреждения может иметь следующие структурные компоненты [28, с. 133-138.]:

- *пространственно-семантический компонент*, который предполагает архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.); символическое пространство (герб, гимн, традиции и др.) [28];
- *содержательно-методический компонент*: содержательное пространство (концепции обучения и воспитания, учебно-методическое обеспечение: образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.); формы и методы организации образования (уроки, дискуссии, конференции, экскурсии, исследовательские сообщества, структуры самоуправления и др.) [28];
- *коммуникационно-организационный компонент*: особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.); организационные условия (особенности управленческой

культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.) [28].

Г.А. Ковалёв выделяет *социальный компонент* образовательной среды, который по содержанию соответствует такой характеристике учебной среды, как «человеческий фактор», к которому он отнес пространственную и социальную плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость обучающихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретного учебного заведения, распределение статусов и ролей обучающихся и учителей и т. п. [15].

Кроме социального Г.А. Ковалёв определяет *технологический компонент* образовательной среды, который представляет взаимосвязь социального и пространственно-семантического компонентов или, другими словами, педагогическое обеспечение развивающих возможностей. По Г.А. Ковалёву в технологический компонент входят [15]:

1. содержание программ обучения;
2. деятельностный подход к структуре образовательного процесса;
3. стиль преподавания;
4. характер социально-психологического контроля;
5. кооперативные или конкурентные формы обучения [15].

От технологического компонента образовательной среды зависят последовательность и логика учебного процесса, построение содержания любой дисциплины и включенных в неё разделов. Значимым при организации учебного процесса является применение современных педагогических технологий, как одного из средств улучшения психолого-педагогических условий и достижения более высокого уровня подготовки будущих специалистов, обладающих необходимой системой профессиональных знаний.

Таким образом, можно сказать, что среда как непосредственное окружение индивида, влияющее на становление будущего специалиста, определяется социальным, коммуникативным, культурным и специальными аспектами.

В.А. Козырев отмечает, что в настоящее время образование реализуется с учётом конкретных характеристических признаков образовательной среды [16]:

- образование рассматривается как целостная система (логика формирования у обучающихся багажа знаний согласуется с логикой процесса познания) [16];
- интегративность – соединение, взаимопроникновение знаний и эффективных способов деятельности [16];
- многоаспектность (неоднозначность) является следствием характеристики «целостность» [16];
- универсальность получаемого образования связана с процессом формирования у обучающихся универсальных способностей добывать и перерабатывать новые знания, которые необходимы для решения неизвестных пока проблем [16];
- обширность (перенасыщенность) важна для личностного выбора обучающимся необходимого для него содержания и способа получения образования на основе их потребностей и целей [16];
- лингвистическая ориентация. В педагогическом процессе важную роль играет передача знаний и как средство трансляции – язык, который может быть представлен как объединяющее поле всей образовательной среды [16].

Рассматривая образовательное пространство вуза культуры, важно учитывать особые психолого-педагогические условия, необходимые для обеспечения творческого процесса. Однако невозможно не принимать во внимание, что современное профессиональное образование должно идти «в ногу» со временем и использовать инновационные технологии при создании образовательного пространства вуза.

Формирование образовательного пространства вуза культуры имеет свои особенности, включающие «универсум ценностей культуры и культурных форм жизни, необходимых для профессионально-личностного становления и саморазвития студента» [5, с. 5].

А.И. Бондаревская определила некоторые характеристики такого пространства:

- интеграция учебного, воспитательного и научно-исследовательского процессов [6];
- ориентация на личностно-ориентированный тип образования. Он создаёт условия для развития студентов и полноценного удовлетворения их образовательных, духовных и культурных потребностей и запросов [6];
- создание условий для свободного выбора студентами способов самообразования, самореализации в культурно-образовательной среде [6];
- стимулирование саморазвития личности студента, поддержка его индивидуального развития, актуализация ценностно-нравственного, когнитивного, коммуникативного, творческого видов деятельности [5, с. 5].

В требованиях ФГОС ВО к реализации программы бакалавриата 51.03.03 Социально-культурная деятельность подчеркивается значение создания и использования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в вузе, которая должна обеспечивать индивидуальный доступ ко всем видам учебной информации, используя современные информационно-коммуникационные средства [31].

Ваганова В.Г. рассматривает информационно-образовательную среду (ИОС) вуза как педагогическую систему, которая объединяет информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приёмы, методы и технологии [8]. Автор выделила *содержательно-предметный блок* ИОС, связанный с наполнением среды электронными ресурсами, например, с помощью электронного учебно-методического комплекса дисциплины [8]. Также как и Г.А. Ковалёв она подчеркивает значение технологического подхода в ИОС. *Технологический блок* представляет собой совокупность современных интегрированных педагогических и информационных технологий смешанного обучения, таких как модульно-рейтинговая технология, технология «перевёрнутого» обучения, проектного обучения [8].

Таким образом, можно сказать, что в структуре образовательного пространства вуза имеются следующие компоненты:

- пространственно-семантический компонент;
- содержательно-методический компонент;
- коммуникационно-организационный компонент;
- социальный компонент;
- технологический компонент.

ЭИОС предоставляет возможность рационального использования информации студентами. Особое внимание она приобрела в связи с цифровизацией образовательного процесса, с реализацией требований ФГОС ВО 3++, с необходимостью использования современных информационно-коммуникативных технологий [31].

Учитывая представленные выше компоненты образовательной среды необходимо сказать, что анализ содержания учебных дисциплин учебного плана направления подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность показал, что значительная часть учебной информации в ЭИОС вуза культуры – это справочно-информационные материалы, такие как программы дисциплин, методические указания по выполнению заданий, списки рекомендуемой литературы и источников, а также и фонды оценочных средств, вопросы к экзаменам и зачетам, контрольные и проверочные работы, тестовые материалы. Однако полный объем учебной информации студентам не предоставляется.

Разработка и активное использование ЭИОС, соответствующей требованиям современности, зависят от субъектов учебно-воспитательного процесса (администрации вуза, преподавателей, обучающихся), так как значимым является умение работать с образовательными платформами и программами, которые позволяют проводить учебные занятия со студентами, конференции, семинары, практикумы. Кроме того, обучающимся нередко требуются консультации по отдельным вопросам. Т.е. всё то, что необходимо для осуществления как on-line, так и of-line форматов обучения.

В современных публикациях нет единой классификации электронных (компьютерных) материалов учебного назначения (ЭМУН). В научных исследованиях встречается множество терминов: электронные образовательные издания, электронные ресурсы, электронные издания, электронные учебные курсы, электронные средства учебного назначения и другие.

Учебно-методическое сопровождение процесса подготовки бакалавров рассматривается как система, включающая нормативную и учебно-методическую документацию, а также разнообразные (традиционные и инновационные) средства обучения и контроля, что позволяет проектировать образовательную среду в соответствии с требованиями ФГОС ВО и квалификационными характеристиками профессионала определенной области деятельности [17, с. 162-166].

В современном образовательном пространстве системы профессионального образования используется различный учебно-методический инструментарий: электронные и печатные учебные и методические пособия, справочно-энциклопедические материалы, практикумы, индивидуальные и самостоятельные задания.

Электронными учебными материалами являются программные средства (комплексы), предназначенные для решения поставленных дидактических задач в конкретной предметной области и направленные на реализацию взаимодействия с обучающимися.

Закиосова, Ю.В. выделила следующие виды электронных материалов учебного назначения:

- *сервисные программные средства общего назначения* применяются для автоматизации рутинных вычислений, оформления учебной документации, обработки данных экспериментальных исследований [9];
- *программные средства для контроля и измерения уровня знаний обучающихся* позволяют многократно и более часто контролировать знания, в том числе и самоконтроль, что стимулирует повторение и закрепление учебного материала [9];

- *электронные тренажёры* предназначены для отработки практических умений и навыков [9];
- *программные средства для математического и имитационного моделирования* позволяют расширить границы экспериментальных и теоретических исследований, дополнить физический эксперимент вычислительным экспериментом [9];
- *программные средства лабораторий удалённого доступа и виртуальных лабораторий* предоставляют возможность обучающемуся провести эксперименты с оборудованием и материалом, которыми он не имеет возможности воспользоваться из-за отсутствия реальной лаборатории [9];
- *автоматизированные обучающие системы* представляют собой обучающие программы сравнительно небольшого объёма, обеспечивающие знакомство учащихся с теоретическим материалом, тренировку и контроль уровня знаний [9];
- *электронные учебники* создаются на высоком научном и методическом уровне и полностью соответствуют составляющей дисциплин [9].

Формы предоставления информации также могут быть разными, что зависит в основном от возможностей преподавателя и его способностей в использовании информационно-коммуникационных сетей и программ. Особое место здесь занимают учебно-методические материалы, размещенные на страницах сайта вуза. В практической деятельности преподаватель использует электронное обучение с помощью систем и устройств современной электроники [18, с. 101-104].

Информационно-образовательную среду необходимо обеспечивать надлежащими современными средствами информационно-коммуникационных технологий, обслуживание которых осуществляют квалифицированные сотрудники.

В вузе культуры для организации процесса обучения также используются своеобразные электронные средства и формы. При работе со студентами направления подготовки 51.03.03 Социально-культурная деятельность

преподаватели используют различные доступные образовательные платформы и программы [18, с. 101-104]. Кроме того, применяют различные формы коммуникации. Например, вебинары, которые успешно применяются в образовательной среде вуза культуры. Преподаватели вуза активно создают собственные конференции, обучающие курсы или семинары на любую тему и для любой аудитории.

Примером вебинара являются онлайн-семинары, которые удобны и ведущим, и слушателям. Такой формат онлайн-мероприятий становится все популярнее. Это связано еще с тем, что любой человек может участвовать в вебинаре, не покидая рабочего места или находясь дома, в командировке или отпуске. Такая форма часто используется для работы со студентами заочной формы обучения, а также для слушателей факультета дополнительного образования [18, с. 101-104].

Электронное обучение может быть:

а) рецептивным, когда восприятие и усвоение знаний передается с помощью аудиовизуальных средств (разнообразных проекторов, телевидения и т. д.);

б) интерактивным, когда взаимодействие человека с компьютером осуществляется в диалоговом режиме, в экспертных и других обучающих системах.

Материально-техническое обеспечение учебных аудиторий должно быть представлено современными техническими средствами, компьютерной техникой и подключением к сети «Интернет» с учётом требований реализуемых вузом образовательных и рабочих программ [17].

В содержание электронной образовательной среды вуза культуры включены следующие учебно-методические материалы: учебные и рабочие программы; планы-графики лекционных и практических занятий; теоретический материал (электронные учебники, пособия, справочники, хрестоматии и т. д.); разнообразные электронные системы контроля и качества усвоения полученных знаний; мультимедийные занятия [18].

Потребность в объединении огромного количества образовательных ресурсов привела к необходимости создания информационно-образовательной среды, обеспечивающей организацию образовательного процесса на основе информационных и коммуникационных технологий в пределах учебного заведения. Объединение информационных ресурсов учебных заведений в единый унифицированный комплекс всей системы образования ведет к формированию информационно-образовательного пространства [18].

Перспективным является пополнение информационно-образовательной среды электронными пособиями и применение современных образовательных технологий (скайп, социальные сети) для предоставления студентам учебных заданий и на основе электронных дидактических средств обучения [17].

Существует мнение, что образовательное пространство вуза культуры совершенствуется через цифровизацию учебного процесса. Информационная инфраструктура такого пространства состоит из персональных компьютеров, серверов, объединённых в общую сеть компьютерных классов, мультимедийных аудиторий, научных библиотек с доступом к интернету [22, с. 228-230].

Цифровизация учебного процесса вуза культуры предполагает использование цифровых технологий для улучшения качества обучения, повышения востребованности и конкурентоспособности будущих специалистов [11].

Необходимо выделить некоторые проблемы, которые могут возникать при совершенствовании образовательного пространства вуза культуры через цифровизацию: недостаточная цифровая компетенция педагогического состава и обучающихся, отсутствие единой цифровой платформы и стратегии развития, перераспределение нагрузки преподавателей и другие [22, с. 228-230].

В рамках цифровизации образовательного пространства один из вариантов реализации требований подготовки будущих специалистов являются медиатехнологии. Технологии и методы мультимедийного обучения, которые в настоящее время активно внедряются влияют на систему профессионального образования.

Медиа рассматривается как совокупность средств аудио-, теле- и визуальной коммуникации [3].

Медиа – это то же, что средства массовой информации [23].

Современный учебно-воспитательный процесс любой образовательной организации связан непосредственно с технологическим подходом, который непосредственно связан с созданием образовательного пространства: проектирование, планирование, организация, обеспечение учебной деятельности.

Технология (от др.-греч. Τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – мысль, причина; методика, способ производства) – в широком смысле – это комплекс методов, процессов и материалов, которые применяются в отдельной сфере деятельности; в узком смысле – совокупность организационных мер, операций и приемов, которые связаны с изготовлением, обслуживанием, ремонтом и/или эксплуатацией изделий с номинальным качеством и наиболее приемлемыми затратами, а также соответствующих современному уровню развития науки, технических достижений и социальных требований в целом [27].

В энциклопедии технология (Technology от греч. Techne – искусство + Logos – учение) рассматривается как сложный комплекс знаний, основанный на инновациях и инновационных процессах [4].

Технологии в образовании – это методы и приёмы обучения, которые делают образовательный процесс более доступным, персонализированным и интерактивным [6].

А.В. Киселева определяет медиатехнологии в образовании как сочетание различных средств массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.) для донесения информации с использованием различных способов и приёмов [14, с. 102-108].

Авторы Касперук А.А. и Нерода Т.В. отмечают, что медиатехнологии представляют собой одно из средств деятельности, включающей коммуникационные способы. Медиатехнологии – это технологии работы с информацией [13; 25].

Таким образом, медиатехнологии – это технологии по разработке медиа данных и создания каналов их распространения. Медиа данные рассматриваются как комплекс разнообразных форм данных, которые содержат разную информацию, в том числе и в виде текстов, звуков (аудио) и изображений (видео, графика, иллюстрации, анимация).

В системе образования в настоящее время применяются разнообразные формы медиатехнологий. Особое место среди них занимают Интернет-ресурсы. Использование разнообразных форм и технологий в процессе передачи учебной информации определяют качество и содержательный аспект образовательного пространства. На качественный показатель в такой образовательной среде влияют активное и интерактивное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса. Активность студентов в учебной деятельности, их умение быстро реагировать и находить правильное решение профессиональных задач связаны с действиями преподавателя, другими обучающимися, а также с возможностью получать необходимую информацию в доступной и интересной для них форме. On-line формат передачи учебной информации предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода, но значимым является индивидуализация получения сведений и её обработки, а также скорость самостоятельной работы над заданием. Ценится поисковая деятельность студентов, которая предполагает расширение системы специальных знаний. Этому способствуют подготовленные преподавателями обзоры реализованных социальных и социокультурных проектов, творческих разработок, а также проведение мастер-классов. On-line формат позволяет обучающимся использовать такие материалы неоднократно для просмотра, выбирать интересующий их материал.

Кроме медиаформата учебных курсов, разработок методического характера, указаний по выполнению практических заданий, особое место занимают студенческие практические разработки в виде творческих проектов, реализация которых осуществляется в организациях и учреждениях СКД и СМИ. Такой вид деятельности непосредственно относится к направлению подготовки

51.03.03 Социально-культурная деятельность, обучающие которого как будущие разработчики и организаторы досуговых развлекательных программ, творческих проектов и мероприятий приобретают действительно профессиональный опыт, участвуя в процессе создания шоу-программ, социальных и социокультурных проектов.

Технологический подход осуществляется на основе организационно-управленческой функции образовательного пространства, которая определяет результаты учебной деятельности, позволяет применять научное обоснование в процессе анализа и систематизации педагогического опыта, обеспечивает результативность в решении социальных, образовательных, воспитательных и развивающих проблем, формирует необходимые психолого-педагогические условия для профессионального становления каждого обучающегося, использует традиционные, альтернативные и инновационные методики обучения, базируется на профессиональном кадровом ресурсе, способном разрабатывать наиболее эффективные формы обучения и внедрять современные технологии в образовательный процесс.

Эффективное использование медиатехнологий в образовательном пространстве профессиональной подготовки студентов вуза культуры позволит обеспечить соответствие учебного процесса динамике совершенствования науки в целом и системы образования в частности. При формировании образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза культуры используются интернет-сервисы, цифровые ресурсы, сетевые технологии, средства массовой информации.

Особое место в ЭИОС занимают звуковые средства обучения такие как технические ресурсы и медиатексты, которые предназначены для слухового воздействия и восприятия в образовательном процессе. Это могут быть, аудиозаписи, содержащие пройденный учебный материал, историческую справку, текст литературного произведения... [10].

Кроме того, в обучение используется трансмедийный сторителлинг – это практика рассказывать сразу несколько версий сложной истории, используя разные медиаформаты: одновременно книгу, фильм и компьютерную игру [12].

Можно выделить некоторые преимущества использования медиатехнологий в образовании:

- заинтересованность обучающихся;
- наглядность материала;
- тренировка внимания и памяти.

Таким образом, можно сделать вывод, что возможности использования медиатехнологий в образовательном пространстве характеризуются следующими преимуществами:

- вариативность получения знаний;
- развитие индивидуальных личностных качеств;
- активное участие студентов в процессе обучения;
- интерактивный уровень образовательного процесса;
- повышенный уровень качества изложения материала;
- использование интуитивно понятных методов;
- применение разнообразных современных технологий, форм, методов и средств обучения, позволяющих повысить эффективность процесса обучения;
- творческий подход, погружение в профессиональную среду и прямое взаимодействие с изучаемыми предметами;
- чем интереснее и привлекательней процесс обучения, тем лучше будет результат.

Таким образом, необходимо сказать, что современное образовательное пространство вуза культуры преобразуется с учётом требований времени и потребностей субъектов учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется в получении обучающимися содержательного аспекта обучения не только в аудитории, но и в on-line формате. Одним из возможных путей решения этой проблемы является разработка электронной информационно-образовательной среды, которая позволяет не только хранить, передавать и

активно использовать учебную информацию, но и осуществлять дистанционное взаимодействие субъектов образовательной пространства на основе современных средств, методов и технологий. В условиях цифровизации образовательного пространства особое место в ИЭОС занимают медиатехнологии, позволяющие на достаточно высоком уровне организовывать процесс подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2010. – 446, [1] с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – Санкт-Петербург: Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 272 с.
3. Благодатин, А.А. Финансовый словарь [Электронный ресурс] / А.А. Благодатин, Л.Ш. Лозовский, Б.А. Райзберг. – Москва: Термика: ИНФРА-М, [2004]. – Электрон. опт. диск (CD): зв., цв.; 12 см. – (Проект "Книжный мир").
4. Большая российская энциклопедия [Электронная версия]. – Режим доступа: https://old.bigenc.ru/technology_and_technique/text/4190937 (дата доступа: 20.03.2025).
5. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2004. – 23 с.
6. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Ростов н/Д, 2004. – 186 с.
7. Будущее образования: как технологии меняют учебный процесс — Будущее на vc.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vc.ru/future/1282160-budushee-obrazovaniya-kak-tehnologii-menyayut-uchebnyi-process

8. Ваганова, В.Г. Информационная образовательная среда технического университета как условие выполнения требования ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id =29719 (дата обращения: 25.04.2025).

9. Закиосова, Ю.В. Электронные средства учебного назначения. педагогическая целесообразность использования электронных средств учебного назначения [Электронный ресурс] / Ю.В. Закиосова. – Режим доступа: http://doshkolnik.ru/pedagogika/32362-elektronnye-sredstva-uchebnogo-naznacheniya-pedagogicheskaya-celesoobraznost-ispolzovaniya-elektronnyh-sredstv-uchebnogo-naznacheniya.html (дата доступа: 24.04.2025).

10. Использование современных медиатехнологий в образовательном пространстве школы как эффективное средство повышения успешности школьников [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/ obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2023/03/29/ispolzovanie-sovremennyh (дата доступа: 24.04.2025).

11. Использование цифровых технологии в реализации культурологических дисциплин в вузе (на примере ТГПУ им. Л.Н. Толстого) [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – Режим доступа: https://research-journal.org/archive/2-128-2023-february/10.23670/ IRJ. 2023.128.33 (дата доступа: 23.04.2025).

12. Как и зачем использовать медиатехнологии на уроках? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://urok.hse.ru/news/488815227.html (дата доступа: 24.04.2025).

13. Касперук, А.А. Медиатехнологии в социокультурной сфере [Электронный ресурс] / А.А. Касперук // ЭБ БГУ: Общественные науки: Культура. Культурология. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/handle/123456789/123901 (дата доступа: 23.04.2025).

14. Киселева, А.В. Медиатехнологии как средство формирования знаний и умений в системе среднего профессионального образования / А.В. Киселева //

сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адресная подготовка специалистов среднего профессионального образования в процессе сетевого взаимодействия» (Екатеринбург, 17–18 июня 2019 года). – С. 102-108.

15. Ковалёв, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда [Электронный ресурс] / Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – URL: http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931013.htm (дата обращения: 03.06.2019).

16. Козырев, В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: монография / В.А. Козырев, В.Д. Черняк; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 171 с.

17. Курина, В.А. Методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса направления подготовки социально-культурная деятельность в период перехода на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты / В.А. Курина // Проблемы модернизации образовательных программ при переходе на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++) на основе профессиональных стандартов: XLV научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. Министерство культуры РФ; ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры». 2018. Издательство: Самарский государственный институт культуры (Самара). – С. 162-166.

18. Курина, В.А. Разработка электронной образовательной среды для студентов направления подготовки 51.03.03 социально-культурная деятельность / В.А. Курина // совершенствование учебно-методической работы в условиях изменяющейся образовательной среды: Материалы XLVII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СГИК. Под редакцией С.А. Алашеевой. 2020. Издательство: Самарский государственный институт культуры (Самара). – С. 101-104.

19. Курина, В.А. Учебно-технологическая среда современного вуза культуры как условие формирования профессиональных знаний / В.А. Курина //

Модернизация культуры: знание как инструмент развития: Материалы VII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Том Часть II. Под редакцией С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. 2019. Издательство: Самарский государственный институт культуры (Самара). – С. 219-224.

20. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Электронный ресурс] / Н.Б. Крылова. – Москва: Нар. образование, 2000. – 269 с.; 21. – (Профессиональная библиотека учителя). – Загл. на доп. тит. л.: Culturology of education. – Рез.: англ. – Доступ с компьютеров локальной сети библиотеки. – Adobe Acrobat Reader 6.0 и выше, Adobe Flash Player. – <URL:http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Крылова Ната Борисовна_Культурология образования.pdf>.

21. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. – Москва: Инноватор, 1995. – Вып. – №2. – С. 67-103.

22. Малухина, Г.М. Проблемы совершенствования образовательного пространства вуза культуры через цифровизацию учебного процесса / Г.М. Малухина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-4. – С. 228-230. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovershenstvovaniya-obrazovatelnogo-prostranstva-vuza-kultury-cherez-tsifrovizatsiyu-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 23.04.2025).

23. Медиа: Викисловарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wiktionary.org (дата обращения: 23.04.2025).

24. Медиатехнологии в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ped-kopilka.ru/blogs/oksana-nikolaevna-nikiforova-paize/mediatehnologi-v-sovremenom-obrazovatelnom-procese-ispolzovanija-mediatehnologii-v-nachalnoi-shkole.html

25. Нерода, Т.В. Медиатехнологии компьютеризированной обучающей системы при внедрении инфокоммуникативного пространства экспериментальных исследований / Т.В. Нерода // Труды БГТУ. Сер. 4, Принт- и медиатехнологии. – Минск: БГТУ, 2017. – № 2 (201). – С. 65-70.

26. Образовательное пространство: понятие и уровни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovatelnoe_prostranstvo_ponyatie_i_urovni/ (дата обращения: 23.04.2025).

27. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. - 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.

28. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 133-138.

29. Тэн, И. Философия искусства: [Перевод] / И. Тэн; [Подгот. к изд., общ. ред. и послесл. А. М. Микиша]. – Москва: Искусство, 1996. – 350 с.

30. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.]. – Москва: Изд. дом «ИНФРА-М», 1997. – 574 с.

31. ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 51.03.03 Социально-культурная деятельность, утвержденного приказом Минобрнауки России дата, №1179 от 6 декабря 2017 г.

32. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений [Электронный ресурс] / Т.Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 545-548. – URL: https://moluch.ru/ archive/40/4867/ (дата обращения: 23.04.2025).

1.5. Приобщение будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию[5]

Современное музыкальное образование характеризует наличие ряда трудностей, которые связаны с поиском эффективных средств обучения и созданием условий для профессионального становления и творческой самореализации обучающихся.

Острая проблема российской системы образования настоящего времени заключается в формировании просвещенной, гармонично-развитой личности, для которой характерны широкий кругозор, богатый культурный потенциал и способность к активно-осмысленной деятельности. В решении данной проблемы существенное значение имеет формирование готовности будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию.

Обозначенные проблемы отражены в научных публикациях учёных разных областей знаний. Профессиональное самоопределение рассматривают в своих работах Е.А. Климова, Д.А. Леонтьева, Е.В. Шелобановой; вопросы профессионального саморазвития и самовоспитания раскрываются в трудах А.В. Мироновой, О.С. Мирошниковой, Л.И. Селивановой, Т.В. Сулима; профессиональной самореализации студентов посвящено исследование Л.В. Левицкой; А.И. Смоляр в своих изысканиях характеризует процесс профессионального самосовершенствованию и выявляет особенности профессионального самосознания.

Аналитический обзор публикаций по теме исследования показал, что категория «профессиональное самосовершенствование педагога-музыканта» достаточно обширно и требует более тщательного рассмотрения на основе уточнения понятий, входящих в него: «самосовершенствование», «профессиональное самосовершенствование», «самосовершенствование педагога-музыканта».

Продолжительное время феномены «самосовершенствование», «саморазвитие» и др. являлись предметом исследования философии и

[5] Автор раздела: Тягина А.В.

психологии. Академик И.П. Павлов сформулировал следующую закономерность: человек – это саморегулирующаяся система [20]. Современные научные издания представляют различные толкования понятий «самосовершенствования» и «саморазвития»: спонтанные процессы самореализации индивидов, социокультурные процессы сознательного самообразования личности, активность субъектов по изменению способностей, поиски своего места в жизни общества, восхождение к индивидуальности, развитие общечеловеческого в каждом индивидууме, условия и результаты самообразования, процессы приобщения к культуре, активная самореализация в творчестве [24, с. 47].

Словари термин «самосовершенствование» определяют – как совершенствование своих нравственных, умственных или физических качеств [16]; – как сознательное развитие в себе каких-нибудь положительных (преимущественно нравственных) качеств, способностей, умений [29].

Профессор А.И. Смоляр в своих работах обосновывает, что понятия «саморазвитие» и «самовоспитание» выступают «ядерными», органичными составляющими понятия «самосовершенствование», а последнее носит обобщающий характер, включает в себя момент развития, саморазвития и самовоспитания. Самосовершенствование предполагает труд души и разума человека, его стремление к идеалу, описывающему, «личностную ценность» [26, с. 40].

Целью самосовершенствования является, прежде всего, познание себя и развитие определённых личностных качеств и свойств, реализация собственного предназначения, стремление возвыситься над самим собой. Стремление к самосовершенствованию выражается в стремлении к личностному изменению в виде улучшения себя. Самосовершенствование представляет личностно-социальное явление, что позволяет утверждать его значимость для любого педагога, в том числе для педагога-музыканта.

Исследователь А.С. Зубра самосовершенствование личности представляет, как процесс саморазвития и разделяет на структурные компоненты: самопознание, самонаблюдение, волевая саморегуляция, самоконтроль,

самооценка, самовоспитание, духовно-нравственное самоукрепление, самообладание, самообновление, самоопределение, самоактуализация, самореализация [10]. Достижение высот творческого саморазвития способствует самосовершенствованию личности, «творению себя». По мнению А.С. Зубра, личность необходимо привести к самосовершенствованию для того, чтобы её жизнь становилась процессом саморождения [10, с. 24].

Процесс самосовершенствования личности можно представить в виде совокупности взаимосвязанных процессов, состояний пребывания личности. Характерная особенность данного процесса нашла отражение в овладении отдельными «само»-умениями как движущей силы личностного саморазвития.

Наличие предъявляемых требований выше возможностей человека приводит к возникновению предпосылок к самосовершенствованию, внутренних противоречий в процессе ведущей деятельности специалиста, результат разрешения которых приводит к возникновению процесса целенаправленного развития собственной личности, то есть процесса самосовершенствования.

В работах Л.И. Селивановой идея самосовершенствования представлена как процесс саморазвития личности. Характерная особенность данного процесса нашла отражение в овладении отдельными «само»-умениями как движущей силы личностного саморазвития [24]. Данный тезис представлен ею в таблице.

Таблица 1

Самосовершенствование как саморазвитие личности

с точки зрения диалектики	с точки зрения самообразования	с точки зрения дискретного подхода
Представляет		
широкую категорию, в которую включается любой вид активности человека, осуществляемый спонтанно или направленным влиянием *самодвижение* *развитие*	самостоятельную сознательную деятельность встраивания в социокультурный процесс и развития творческой индивидуальности *самообучение* *самовоспитание* *самостроительство* *самосозидание*	совокупность способностей или отдельные «само»-умения личности в виде структурных элементов или движущих сил саморазвития *самоопределение* *самоорганизация* *самопознание* *саморегуляция и т.д.*

Анализируя самосовершенствование как саморазвитие, исследователь делает следующие выводы:

- первый подход позволяет отождествлять саморазвитие личности с самодвижением и развитием. Опираясь на диалектику, разработки психологической науки психических процессов и сознательно-регулируемых операций, явления детермизма и принцип деятельности, исследования педагогической науки рассматривают в самосовершенствовании как саморазвитии личности любой вид активности человека, который осуществляется спонтанно или под направленным влиянием [24];
- второй подход интерпретирует саморазвитие личности в виде самообразования, самообучения, самовоспитания, самостроительства и самосозидания. Происходит заострение внимания на индивидуальном при акценте на социально-гуманитарные изменения. В одном ряду стоят саморазвитие и самообразование – это способствует объединению социокультурного процесса рационального самообразования и природообусловленного процесса разносторонней самореализации индивида. Самосовершенствование выступает в виде способа сознательного встраивания в социокультурный процесс и в виде средства сохранения самобытности, человеческого достоинства, индивидуальной свободы и развития творческой индивидуальности [24];
- третий – дискретный подход – позволяет использование отдельных умений и способностей личности как движущих сил или структурных элементов саморазвития. Опираясь на концепции психологической науки, педагогические исследования самосовершенствования берут ориентир на личностные потребности позитивного самовосприятия, самоутверждения, самовыражения, самоактуализации, самообновления, обучения целеполаганию, поиска смысла и способов деятельности, формирования творческих способностей и структурирования процесса самосовершенствования и саморазвития. Организация педагогического процесса и повышение роли «само»-процессов

личностного становления могут влиять на механизмы самосовершенствования и саморазвития [24, с. 50].

Таким образом, под понятием «самосовершенствование» рассматриваем осознанную и целенаправленную, непрерывную работу над собой, над развитием навыков и личностных качеств.

Профессиональное самосовершенствование специалистов является сознательным целенаправленным процессом повышения уровня собственной профессиональной компетентности и развития профессионально-значимых качеств согласно внешним социальным требованиям, условиям профессиональной деятельности и личной программой развития индивида.

Темпы современного развития с использованием новейших научных достижений и технологий требуют подготовки высококвалифицированных, профессиональных специалистов, которые свободно владеют знаниями, умениями, навыками, необходимыми для работы. Это должны быть конкурентоспособные специалисты, а не просто компетентные работники. Каждый работающий индивид должен обладать мобильностью, творческой тягой и способностями практического использования ежедневно растущего потока информации. Реализовать данные требования без самостоятельного настойчивого систематического профессионального самосовершенствования невозможно.

Сказанное выше, «профессиональное самосовершенствование» позволяет понимать, как осознанную, целенаправленную и непрерывную работу над собой, над развитием навыков и личностных качеств.

Профессиональная подготовка педагогов-музыкантов в современный период приобретает новые полномочия и задачи, которые отражает Федеральный государственный образовательный стандарт. При этом объект профессиональной деятельности – просвещение, а будущий педагог-музыкант готовится к реализации основных видов профессиональной деятельности: культурно-просветительской и педагогической. Перед будущим педагогом-музыкантом встают задачи в виде:

- изучения и формирования потребностей взрослых и детей в культурно-просветительской деятельности;
- культурно-развивающего пространства;
- разработки и реализации культурно-просветительских программ для различных социальных групп общества; популяризации профессиональной области знаний.

Постоянное самосовершенствование педагога является сознательным целенаправленным процессом повышения уровня профессиональной компетентности (музыкально-педагогической) и формирования важных качеств и условиям профессиональной музыкально-педагогической деятельности и персональной программой развития.

Процесс самосовершенствования педагога-музыканта осуществляется в двух относительно самостоятельных процессах и одновременно взаимосвязанных формах в виде самовоспитания и самообразования, взаимно дополняющих друг друга и оказывающих влияние на характер работы личности над самой собой [30].

Самовоспитание является систематическим сознательным трудом формирования у педагога позитивных и ликвидации негативных качеств и характерных свойств личности.

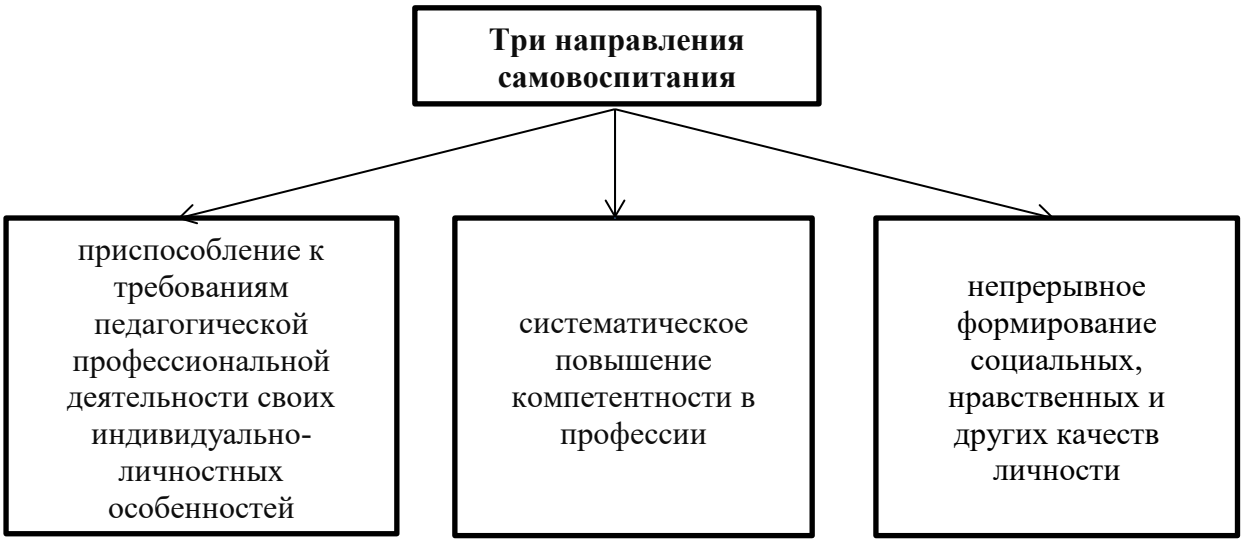


Рис. 1. Три направления самовоспитания [5]

Профессиональное педагогическое самообразование представляет целенаправленную познавательную деятельности по овладению методологическими знаниями, профессиональными навыками и опытом, которые необходимы для улучшения образовательного процесса.

Приобретение знаний в ходе самостоятельных занятий является самообразованием или самостоятельным обучением.

Если самовоспитание понимать, как процесс, то его реализация может осуществляться по следующим направлениям:

- регулярно-систематическое пополнение профессиональных знаний;
- совершенствование профессионального мастерства;
- расширение кругозора;
- нравственное совершенствование;
- физическое совершенствование.

Исследователь В.Д. Симоненко определяет профессиональное самосовершенствование в виде интегративного качества личности педагога-профессионала, условия и предпосылки эффективной педагогической деятельности, обобщённого показателя профессиональной компетентности педагога [19, с. 20-21].

Таким образом, можно сказать, что «профессиональное самосовершенствование педагога-музыканта» – это осознанный целенаправленный процесс повышения уровня профессиональной (музыкально-педагогической) компетентности и формирования профессионально значимых качеств соответственно внешним социальным требованиям, условиям профессиональной музыкально-педагогической деятельности и персональной программе развития; «приобщение будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию» - целенаправленная деятельность педагога вуза по развитию у студентов интереса к себе как будущему педагогу-музыканту, профессиональному самопознанию, изучению музыкально-педагогического опыта; овладению культурой самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Современное общество уделяет много внимания деятельности ВУЗов. Это приводит к возникновению и обсуждению новой системы ценностей и целей высшего образования на основании идей личностно-ориентированной педагогики. В данной системе ценностей предполагается рассматривать студентов как самостоятельных субъектов профессиональной подготовки ВУЗов, способных к саморазвитию, учитывая личные интересы, мотивы и способности.

В результате практической деятельности формируются личностные качества современных студентов в ходе осознанных контактов, обучаемых с определённой социальной средой, средствами которой у них формируются личностные качества, позволяющие добиться успехов учебной и профессиональной деятельности. Именно поэтому профессиональное самосовершенствование студентов высшей школы можно рассматривать в виде осознанного и целенаправленного процесса развития профессионально-значимых качеств совершенствования уровня собственной учебно-профессиональной деятельности.

Предпосылки этого явления проявляются в требованиях общества к личности будущих специалистов, часто завышенных в сравнении с возможностями, которые имеются у конкретных студентов. В итоге у студентов формируются предпосылки к самосовершенствованию за счёт внутренних противоречий, которые ведут к целенаправленному развитию собственной личности и удовлетворения растущего спроса со стороны общества.

Е.А. Климов в работе «Педагогический труд: психологические составляющие» характеризует студента как личность [11]:

- с психологической стороны – это единство психологических процессов и состояний, а также свойств личности. Главным в психологической стороне считаются психические свойства в виде направленности, темперамента, характера и способностей, которые оказывают влияние на ход психических процессов, появление психических состояний и психических образований;
- с социальной стороны – это воплощение общественных отношений и качеств, порождаемых принадлежностью студентов к определённым социальным группам, национальностям;

- с биологической стороны – представляет тип высшей нервной деятельности, с характерным строением анализаторов, безусловных рефлексов, инстинктов, физической силой, телосложением и т.п. Данная сторона в основном предопределяется наследственностью и врождёнными задатками, хотя возможно изменение в известных пределах от условий жизни [11, с. 134-135].

Изучая данные стороны, можно раскрыть качества и возможности студентов, а также их личностные и возрастные особенности. Следует отметить, что именно для юношеского возраста присущи наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решение логических задач и много другое. Для студенческого возраста характерно достижение наивысших результатов с опорой на все предыдущие процессы психологического, биологического, социального развития. Время обучения в вузе представляет второй период юности или первый период зрелости, отличающийся сложностью становления личностных черт. Характерные черты данного периода: активное развитие нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера, формирование полного комплекса социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и иных.

Такие психологические особенности выступают предпосылками самосовершенствования в студенческом возрасте.

Студенческий возраст – это сензитивный период развития основных социогенных потенций. Высшее образование влияет на психику и развитие личности человека. Благоприятные условия во время учёбы в вузе у студентов развиваются все уровни психики, которые определяют направленность ума и формируют склад мышления, характеризующий профессиональную направленность личности [6]. Успешное обучение в вузе предусматривает наличие необходимого довольно высокого уровня общего интеллектуального развития в виде памяти, восприятия, мышления, внимания и уровня владения определёнными логическими операциями.

Это период существенного развития теоретического мышления, умения абстрагировать, делать обобщения, период формирования обобщенной картины мира, индивидуального стиля деятельности [21, с. 184].

Отличительная черта нравственного развития студенческого возраста – усиление сознательных мотивов поведения и укрепления качеств, которых недоставало в старших классах: решительности, целеустремленности, самостоятельности, настойчивости и умения владеть собой. Характерно возрастание интереса к моральным проблемам в виде образа жизни, целей, долга, любви, верности и пр. Ключевой фактор этого периода – адаптация студентов к процессу обучения в вузах.

Социальная адаптация студентов в вузах состоит из: профессиональной адаптации в виде приспособления к содержанию характера, условиям и организации процесса обучения, выработки основных навыков самостоятельности в учебно-научной деятельности; социально-психологической адаптации в виде приспособления индивидов к своей группе, взаимоотношений с ней и выработки собственных стилей поведения [7].

Профессиональная самореализация комплексно и всеобъемлюще влияет на личность студента, предусматривая формирование профессиональной субъектной позиции, в ходе которой происходит актуализация процессов самосовершенствования личности; формирование сознательного и ответственного отношения к учебному процессу и месту себя в нём; стимулирование личностной направленности на учебную и профессиональную самореализацию.

Профессиональная субъектная позиция личности студента, определяя её саморазвитие, самореализацию, успешный и качественный процесс профессионального становления и продуктивного профессионального труда в будущем, представляет собой одновременно условие и результат профессионального развития студента и обеспечивает уровень развития сознания, когда личность устремлена к самосовершенствованию в ходе профессиональной деятельности.

Профессиональная субъектная позиция студента – это детерминирующий фактор профессионального становления субъекта образовательного пространства, ориентирующий на самореализацию и саморазвитие в профессиональном плане [14, с. 4069].

Эффективность педагогических факторов учебной деятельности проявляется в взаимодействии и смягчении условий развития студентов;

активизации способностей к саморазвитию, педагогической мотивации целеустремлённого самосовершенствования студентов. Педагогические факторы, способствуя саморазвитию студентов, нашли отражение в создании условий, при которых студент считает собственную жизнь целостным целенаправленным осмысленным процессом; трудности овладения профессией и знаниями воспринимает в виде повода для своего совершенствования; свои поступки и взаимоотношения с другими людьми анализирует и ищет пути продуктивно-выстроенной стратегии общения и поведения.

Осознанное саморазвитие, как важная задача воспитания личности и подготовки профессионала, является интегративной характеристикой личности, которая требует труда самой личности.

А.В. Миронова в работе «Личностные особенности студентов как субъектов профессионального саморазвития» привела классификацию критериев саморазвития в виде: осознанного самопринятия; осмысленности жизни, восприятия жизни как ценности; доверчивой смелости; эмоциональной мудрости; креативности, определяемой способностями личности к проблематизации, интерпретации и прогнозированию отношений; рефлексивности, определяемой рефлексией личности на себя, других и деятельность; самоорганизации, выраженной во внимании к внутренним процессам, осознании ценностного содержания смысла жизни, а так же толерантности [17, с. 375].

Анализ психолого-педагогических аспектов саморазвития акцентирует внимание на педагогических барьерах, которые обусловлены внутренними и внешними факторами, препятствуя саморазвитию современных студентов. Типичные барьеры саморазвития выражены в несформированности мотивационной основы, механизмов, способов и приёмов саморазвития; неадекватных самооценках, которые порождают неуверенность либо самоуверенность, усложняя постановку жизненных целей, усиливая нежелание заняться самовоспитанием и пр.

Внешние барьеры можно представить в виде: намеренного отказа от создания в вузе условий благоприятного саморазвития и самоактуализации; враждебности, зависти и давления со стороны окружения, наличия конфликтов, что способствует

блокировке стремления конкретной личности к саморазвитию; отсутствия помощи и поддержки со стороны преподавательского состава.

Внутренние барьеры представлены в виде: отсутствия способностей к саморазвитию; приверженности к стереотипам и шаблонам; отсутствия мотивов и потребностей саморазвития; слабого владения технологиями самовоспитания и саморазвития; собственной инертности, лени, неспособности и нежелания мобилизовать себя на изменения и личностный рост; неуверенности в себе; самоуверенности; отрицательного отношения к инновациям, нарушающим привычный уклад и заставляющим работать над собой [17, с. 375].

Личностно-профессиональные компоненты саморазвития студентов в период обучения в ВУЗе представлены в учебной мотивации, самоактуализации, уровне притязания, темпераменте.

У учебной мотивации, как особого вида мотивации, имеется сложная структура, одна из форм которой выражена в структуре внутренней (процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотиваций. Главные черты учебной мотивации выпажены в её устойчивости, связи с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности [8, с. 327].

Теория становления личности самоактуализацию рассматривает как стремление студента к непрерывному развитию индивидуальности, эффективной реализации системы его потенциалов в ходе деятельности с целью достижения признания в обществе.

Темперамент является закономерным соотношением устойчивых индивидуальных особенностей личности, которое характеризует разные стороны динамики психической деятельности.

Студенты, осуществляя профессиональную деятельность, приобретают определённый опыт и качества на базе внутренних потребностей, начинают свободный и самостоятельный выбор целей и средств деятельности, управляя своей деятельностью при одновременном совершенствовании и развитии своих способностей к её осуществлению, изменяют и воспитывают (формируют) себя.

Данный важнейший педагогический факт свидетельствует о том, что человек, развиваясь по заложенной в нём наследственной программе и под

воздействием окружающей среды, зависит от опыта, способностей и качеств, которые складываются в его психике.

Процесс подготовки специалистов как чётко выстроенная и организованная образовательная среду вуза способствует моделированию значимых характеристик саморазвития студентов в виде индивидуальности, стремления к большей свободе, достижения целостности, личностного и профессионального роста, самостоятельности, самоуважения, общественного одобрения или порицания.

Процесс саморазвития будет более эффективным в социально-приемлемых нормах при условии оказания в рамках позитивного сопровождения психолого-педагогической поддержки личности на разных этапах её становления. Реализация идеи сопровождения и организация учебно-воспитательной работы в вузах, нацеливание на самоактуализацию способствует созданию благоприятных предпосылок для работы каждого студента как субъекта взаимодействия над собой, стимулируя индивидуальное самопознание и саморазвитие [17, с. 370-377].

Система подготовки высококвалифицированных специалистов в вузах ориентируется на формирование социально-активной, самостоятельной и уверенной в себе личности с высокой степенью ответственности и профессиональной компетентностью, способной личностно и профессионально самореализовать себя.

Организуется система высшего профессионального образования с опорой на закономерности психического развития и индивидуальные особенности студентов, планомерно направляя процесс личностного и профессионального развития. Главной задачей лиц, которые способствуют вхождению будущих специалистов в конкретную профессию, является обеспечение обучения студентов приёмами формирования профессионализма.

Процесс получения студентами высшего образования эффективен, если взаимосвязан с процессом профессионализации в период обучения в вузе.

Время обучения в вузе – значимый этап личностно-профессионального становления человека. Студенчество является периодом адаптации к новым социальной роли, условиям и требованиям, которые предъявляются к

студенческой самоорганизации, работе над собой на основе новой высокой степени ответственности; периодом активной учёбы и развития, профессионализации, а также возрастного кризиса, который обуславливают изменения, происходящие с личностью.

Один из основных путей управления самосовершенствованием студентов вузов представлен целенаправленным моделированием и развитием ситуаций для самостоятельной познавательной деятельности, когда студенты обязаны, активно расширяя и применяя имеющиеся знания, умения и навыки, проявлять профессионально-важные качества.

Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов непосредственно связана с поиском внутренних условий роста эффективности учебной деятельности. Поэтому главное средство развития мотивационной сферы личности студента – специально-организованная деятельность на основе факторов, которые влияют на активизацию специально-организованной самостоятельной работы студентов. Именно поэтому актуальна проблема выбора метода организации самостоятельной работы студентов.

Обобщая все вышеизложенное, отметим основные особенности студенческого возраста (поздней юности, ранней взрослости), выступающие как предпосылки профессионального самосовершенствования:

1. Поиск смысла жизни;
2. Потребность в самопознании, профессиональном самоопределении и самореализации;
3. Повышенная работоспособность;
4. Переход от внешней детерминации поведения к самодертеминации;
5. Период существенного развития теоретического мышления, умения абстрагировать;
6. Период формирования обобщенной картины миры;
7. Период формирования стиля деятельности;
8. Время от времени, ощущение кризисного состояния, которое является стимулом к самосовершенствованию.

Схема 1

Модель приобщения будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: приобщить будущих педагогов-музыкантов к профессиональному самосовершенствованию.

Задачи:
1. Формирование представления о профессиональном самосовершенствовании, о знаниях и средствах самосовершенствования;
2. Формирование ценностного отношений к профессионально-педагогической деятельности;
3. Формирование эмоционально-оценочного отношения к профессиональному самосовершенствованию, к профессиональной деятельности;
4. Формирование умений самооценки, самоконтроля, самоанализа;
5. Формирование представлений о профессиональных требованиях к педагогу-музыканту.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Содержание понятий «Профессиональное самосовершенствование» и «приобщение к профессиональному самосовершенствованию». **Структура** готовности к самосовершенствованию.

Принципы деятельности преподавателя вуза по приобщению будущего педагога-музыканта:
1. Принцип направленности образовательного процесса на профессиональное субъектное развитие и самосовершенствование будущего педагога-музыканта;
2. Принцип учета возрастных особенностей студентов;
3. Принцип профессиональной направленности обучения и воспитания.

Направления деятельности преподавателя вуза по приобщению будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию:
1. Формирование знаний о профессиональном самосовершенствовании;
2. Формирование ценностного отношения к профессии и профессиональному самосовершенствованию;
3. Формирование личного опыта профессионального самосовершенствования;
4. Развитие рефлексивных умений.

СОДЕРАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Содержание учебно-воспитательной работы:
1. Дополнение раздела дисциплины «Методика работы с хором» знаниями о профессиональном самосовершенствовании педагога-музыканта;
2. Включение в программу практик индивидуальных заданий, побуждающих студентов к самосовершенствованию;
3. Привлечение студентов к участию в музыкальных и педагогических конкурсах.

Педагогические условия приобщения к профессиональному самосовершенствованию:
1. Психолого-педагогическая диагностика и самодиагностика;
2. Инициирование поиска студентами личностных смыслов профессионального самосовершенствования;
3. Формирование мотивов профессионального самосовершенствования;
4. Содействие формированию у студентов личного опыта профессионального самосовершенствования.

Формы: лекция, учебная педагогическая практика

Методы: беседа, дискуссия, репродуктивный метод и др.

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК

Критерии и эмпирически-контролируемые показатели

Характеристика уровней развития профессионального самосовершенствования

Методы исследования: педагогическое наблюдение, самотест «Готовность к саморазвитию», авторский опросник о профессиональном самосовершенствовании

К другим предпосылкам самосовершенствования в студенческом возрасте необходимо отнести:

- становление профессиональной субъектной позиции (профессионализация);
- личностные особенности студентов- барьеры саморазвития (внешние и внутренние), рост уровня притязаний в области будущей специальности;
- особенности темперамента;
- особенности профессиональной идентификации;
- овладение студентами культурой самоорганизации учебной деятельности.

Приобщение педагога к профессиональному самосовершенствованию создает потенциальное поле для развития педагогического мастерства учителя [33, с. 39]. В связи с этим встает вопрос о целесообразности разработки концептуальной модели приобщения будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию.

Разработанная концептуальная модель приобщения будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию представляет собой целостность, открытость, интегративное единство целевой, теоретической, содержательно-технологической, критериально-оценочной составляющих (схема 1) и базируется на идее о необходимости формирования ценностного отношения к профессии педагога-музыканта и педагогической деятельности.

Раскроем основное содержание названных блоков модели.

Целевой блок отражает цель и задачи приобщения будущих педагогов-музыкантов к профессиональному самосовершенствованию. Цель: приобщить будущих педагогов музыкантов к профессиональному самосовершенствованию. Задачи: формирование представления о профессиональном самосовершенствовании, о знаниях и средствах самосовершенствования; формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности, эмоционально-оценочного отношения к профессиональному самосовершенствованию, стремления к самопознанию и профессиональному

самосовершенствованию; формирование умений самооценки, самоконтроля, самоанализа, владения средствами самосовершенствования; формирование представлений о профессиональных требованиях к педагогу-музыканту.

В ходе моделирования теоретического блока принципиальное значение для нас имеет содержание понятий «профессиональное самосовершенствование» и «приобщение к профессиональному самосовершенствованию», направления деятельности преподавателя вуза по приобщению к профессиональному самосовершенствованию, структура готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, а также принципы деятельности преподавателя ВУЗа по приобщению будущего педагога-музыканта.

Содержание понятий «профессиональное самосовершенствование» и «приобщение к профессиональному самосовершенствованию», мы раскрываем в первом параграфе нашего исследования.

В соответствии с содержанием понятия «профессиональное самосовершенствование» выявлена структура готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, состоящая из трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, операционального. Содержание когнитивного компонента образуют знания: самого себя; о профессиональном самосовершенствовании; себя как профессионала; средств самовоспитания и самопознания. Мотивационно-ценностный компонент отображает мотивы, связанные с развитием профессиональной направленности личности, интерес к профессии, отражение эмоционально-оценочного отношения к профессиональному самосовершенствованию. Умения и навыки самоанализа, самоконтроля. Умение изучать себя, способность студента организовать себя, способность к саморегуляции, способность к музыкальной и профессионально-педагогической деятельности, опыт профессиональной рефлексии.

Деятельность преподавателя вуза по приобщению будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию строится в соответствии со следующими принципами.

1. Принцип направленности образовательного процесса на профессиональное субъектное развитие и самосовершенствование будущего педагога-музыканта – требует такой организации учебного процесса, при которой в нем (в процессе обучения) совместно принимаются решения студента с преподавателем, стимулируется появление потребности в профессиональном самопознании, самоанализе, направленных на осознание своего «Я» студентом, на принятие профессии как личностно-значимой сферы самореализации.

Основные характеристики субъекта по (С.Л. Рубинштейну) [23]:

1) субъект предполагает объект;
2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия;
3) общественный субъект имеет конкретную индивидуальную форму реализации;
4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъектна, в ней он формируется сам;
5) субъект индивидуальной деятельности – сознательно действующее лицо;
6) субъектность определяется в системе отношений с другими людьми, это активность, это пристрастность;
7) субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности самосознания и бытия;
8) субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия;
9) субъектность есть категория интерпсихологическая [23, с. 128].

Исходя из вышесказанного, субъектное саморазвитие мы рассматриваем как преобразовательную активность личности, направленную на себя.

2. Принцип учета возрастных особенностей – требует учета в деятельности преподавателя закономерностей развития личности (физических, психических, социальных) [4, с. 21]. Чтобы иметь достаточно четкие ориентиры нормативных характеристик периода юношеского кризиса, важно знать не паспортные, а именно его возрастные границы; знать то, что его обрамляет; то из какого возраста

выходит молодой человек и в какой возраст ему предстоит войти; знать основные линии развития субъекта и типы развития в деятельности, общности и сознании.

3. Принцип профессиональной направленности образования требует такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой профессиональную деятельность осознается как социально и личностно значимая. Е.А. Климов считал, что профессиональная направленность – это сложная черта личности, отличающаяся положительным отношением к профессии, а также желанием трудиться в той или иной сфере. Профессиональная направленность является:

- интегративным понятием, характеризующим целостность личности;

- соотносится с мотивационной сферой личности – потребностями, интересами, идеалами, убеждениями;

- главным механизмом формирования направленности личности является воспитание [11; 12].

В процессе развития профессиональной направленности студент проходит ряд ступеней [3]:

- учащийся внешне принимает решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуационный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки, однако у него нет самостоятельности и инициативности;

- имеет фиксированную установку на профессию и более устойчивые интересы; у него проявляются склонности, однако больше его интересуют практические стороны учебного материала; сформировавшаяся цель дает общее направление учебно-производственной деятельности, у него проявляется чувство уверенности в себе, самостоятельность, формируется чувство ответственности;

- имеет твердую установку на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней, проявляет особую увлеченность, как практической, так и теоретической стороной учебного материала, идет самоутверждение личности через профессиональный труд;

- страстное увлечение своей профессией, человек и дело сливаются в единое целое, направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко» выраженных склонностей и призваний, отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии [3].

При формировании теоретического блока модели для нас было важно отразить направления деятельности преподавателя вуза по приобщению будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию, которые определены в соответствии с содержанием исследуемого феномена (профессионального самосовершенствования педагога-музыканта):

1. Формирование знаний о профессиональном самосовершенствовании;
2. Формирование ценностного отношения к профессии и профессиональному самосовершенствованию;
3. Формирование личного опыта профессионального самосовершенствования;
4. Развитие рефлексивных умений.

Разрабатывая содержательно-технологический блок модели, мы выделили следующие компоненты: содержание учебно-воспитательной работы; формы учебно-воспитательной работы; методы учебно-воспитательной работы; педагогические условия приобщения к профессиональному самосовершенствованию.

К содержанию учебно-воспитательной работы относятся:

1. Дополнение раздела дисциплины «Методика работы с хором» знаниями о профессиональном самосовершенствовании педагога-музыканта;
2. Включение в программу практик индивидуальных заданий, побуждающих студентов к самосовершенствованию.

К формам учебно-воспитательной работы относятся лекционные занятие по теме «Профессиональное самосовершенствование педагога-музыканта», индивидуальные задания по учебной педагогической практике.

Методы учебно-воспитательной работы: беседы (индивидуальные, групповые), дискуссия, репродуктивный метод, дневник практики и др.

Эффективность функционирования содержательно-технологического блока обеспечивается совокупностью педагогических условий приобщения будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию, к которым следует отнести:

1. Инициирование поиска студентами личностных смыслов профессионального самосовершенствования;
2. Формирование мотивов профессионального самосовершенствования;
3. Содействие формированию у студентов личного опыта профессионального самосовершенствования.

Содержанием критериально-оценочного блока модели выступают критерии (осознанность профессионального самосовершенствования, профессиональная направленность, реализация профессионального самосовершенствования) и эмпирически-контролируемые показатели готовности будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию (стремление познать себя и потребность в самосовершенствовании, знание средств профессионального самосовершенствования, знание о профессиональном самосовершенствовании, знание себя как будущего профессионала; отношение к профессии, наличие профессиональных идеалов, ценностное отношение к профессии; потребность в самосовершенствовании профессионально-значимых качеств, отражение эмоционально-ценностного отношения к профессиональному самосовершенствованию; наличие профессионального самоконтроля, умения профессионального самосовершенствования, самооценка владения навыками самосовершенствования, регулярность профессионального самосовершенствования). В качестве диагностического инструментария выступает комплекс методов исследования готовности будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию: (педагогическое наблюдение, самотест «Готовность к саморазвитию», авторский опросник о профессиональном самосовершенствовании). Критериально-оценочный блок

модели ориентирован на оценивание уровней развития профессионального самосовершенствования будущего педагога-музыканта.

Список литературы

1. Абдулина, О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдулина. // Высшее образование в России. – Москва: Прогресс, 2010. – 257 с.

2. Алтунин, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей (формирование и развитие): учебное пособие. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 130 с.

3. Андреева, А.В. Готовность обучающихся к профессиональной деятельности как результат их профессионального самоопределения / А.В. Андреева, К.С. Цеунов // Вестник науки. – 2022. – №11 (56). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-obuchayuschihsya-k-professionalnoy-deyatelnosti-kak-rezultat-ih-professionalnogo-samoopredeleniya (дата обращения: 26.04.2025).

4. Буторина А.Н. Реализация возрастного подхода в деятельности социального педагога с младшими подростками [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 109. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-vozrastnogo-podhoda-v-deyatelnosti-sotsialnogo-pedagoga-s-mladshimi-podrostkami (дата обращения: 26.04.2025).

5. Валуйская, Е.Е. Способы и методы самообразования и самовоспитания воспитателя [Электронный ресурс] / Е.Е. Валуйская, Н.А. Федорова https://urok.1sept.ru/articles/646822 (дата обращения: 26.04.2025).

6. Васькова, Н.А. Особенности развития личности студента [Электронный ресурс] / Н.А. Васькова, Н.Г. Садова, И.Н. Григоренко // Научные труды Дальрыбвтуза. 2007. №. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-lichnosti-studenta (дата обращения: 26.04.2025).

7. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2010. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-v-vuze (дата обращения: 26.04.2025).

8. Джиоева, А.Р. О теоретических основах учебной мотивации [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №8-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-teoreticheskih-osnovah-uchebnoy-motivatsii (дата обращения: 26.04.2025).

9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.

10. Зубра, А.С. Формирование культуры личности: пособие / А.С. Зубра. – Минск: Высш. шк., 2004. – 206 с.

11. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособ. / Е.А. Климов. – Москва: Изд-во Московского ун-та: Академия, 2004. – 239 с.

12. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2004. – 304 с.

13. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: И; «Академия», 2000. – 176 с.

14. Левицкая, Л.В. Субъектная позиция личности как этап на пути к профессиональной самореализации студенческой молодёжи [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4066–4070. – URL: http://e-koncept.ru/2014/55078.htm (дата обращения: 26.04.2025).

15. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15276591 (дата обращения: 26.04.2025).

16. Малый академический словарь [Электронный ресурс] // Университетская библиотека ONLINE. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/ (дата обращения: 26.04.2025).

17. Миронова, А.В. Личностные особенности студентов как субъектов профессионального саморазвития [Электронный ресурс] // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – №1. – С. 370-377. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-studentov-kak-subektov-professionalnogo-samorazvitiya (дата обращения: 26.04.2025).

18. Мирошникова, О.С. Профессиональное самовоспитание личности будущего учителя на разных этапах обучения / О.С. Мирошникова, Т.В. Сулима. // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2015. – Том 1. – Выпуск №1. – 2015. – С. 54-66.

19. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических вызов / под ред. В.Д. Симоненко. – Москва: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

20. Павлов, И.П. Ответ физиолога психологам // И.П. Павлов Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: сб. статей / Редакция, послесловие и примечания члена-корр. АН СССР Э.А. Асратяна. – Москва: Наука, 1973. – 661 с.

21. Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С.Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с.

22. Редько, Л.Л. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие / Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко. – Москва: Илекса, 2008. – 296 с.

23. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн; [Послесл. К.А. Абульхановой-Славской, А. Н. Славской]; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва: Наука, 1997. – 189,[2] с.

24. Селиванова, Л.И. Саморазвитие личности: сущность и пути реализации в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2011. – № 2 (31). – С. 47-51. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samorazvitie-lichnosti-suschnost-i-puti-realizatsii-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 26.04.2025).

25. Смоляр, А.И. Концептуальная модель приобщения будущего учителя к профессиональному самосовершенствованию / А.И. Смоляр // Вестник Луганского национального университета им. Т.Г. Шевченко: сб. науч. тр./ Трегубенко; вып. ред. Н.В. Вострякова, ред. серии О.Г. Сушенко. Луганск: Книга, 2018. – № 2 (14). – Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 38-44.

26. Смоляр, А.И. Приобщение учащихся к самосовершенствованию: тренинг профессионального самосознания учителя: учеб. пособие по спецкурсу / А.И. Смоляр. – Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2007. – 142 с.

27. Смоляр, А.И. Профессиональное самосознание учителя: вопросы методологии, теории и технологии развития: монография / А.И. Смоляр. – Самара: ПГСГА, 2013. – 356 с.

28. Смоляр, А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика: монография / А.И. Смоляр. – Москва; Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 368 с.

29. Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова (1935-1940); (электронная версия): Университетская библиотека ONLINE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/ (дата обращения: 26.04.2025).

30. Тягина А.В. О содержании понятия „Профессиональное самосовершенствование педагога-музыканта“ // Достижения и перспективы развития молодежной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. Издательство: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.) (Петрозаводск). – С. 193-197.

31. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 26.04.2025).

32. Центр Современных Методик Преподавания [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: https://www.dioo.ru/, свободный (дата обращения: 26.04.2025).

33. Шагина, Ю.В. Профессиональное самосовершенствование педагога как фактор развития профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / Ю.В. Шагина. – URL: https://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-v-rossii-i-za-rubezhom-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-6-teoriya-i-metodika-professionalnogo-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-08/professionalnoe-samosovershenstvovanie-pedagoga-kak-faktor-razvitiya-professionalnykh-kompetentsiy/ (дата обращения: 26.04.2025).

ГЛАВА 2. РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Цифровизация образования как драйвер стратегического развития России: проблемы и риски[6]

Цифровые технологии открыли новые возможности и перспективы для бизнеса вне зависимости от его направления. Цифровизация, сопровождаемая внедрением в практику компании уникальных информационных технологий, гибких форм организации труда, развитием инновационной инфраструктуры и интеллектуального капитала, является одним из катализаторов изменений. В частности, этому способствует появление уникальных мобильных решений, развитие цифровой инфраструктуры, сервисов сбора, обработки и хранения данных, систем информационной безопасности компании. В качестве одного из значимых трендов, постепенно набирающим темп, является повышение значимости нематериальных активов [1]. В широком понимании данного термина принято относить произведения науки, литературы и искусства, программное обеспечение, патенты – не денежные активы, не имеющие физической формы и используемые для получения дохода. Это приводит к тому, что успеха на рынке добиваются компании, осуществляющие постоянную инновационную деятельность, используя при этом знания, умения, навыки персонала, информационные технологии, а также те из них, которые обладают достаточной организационной инфраструктурой [2].

Стратегическое развитие социально-экономических систем в современных условия обуславливается тенденцией перехода к обществу знаний. Основными факторами, формирующими эту тенденцию, можно считать переход к новому экономическому укладу (экономике знаний) и глобальные демографические изменения, обусловленные цифровой трансформацией всех сфер человеческой деятельности. Цифровая трансформация с одной стороны, предоставляет инструментарий для развития «экономики знаний», с другой – является катализатором трансформационных процессов общества в силу того, что именно

[6] Автор раздела: Сурина Е.Е.

развитие информационных технологий и автоматизация производственных процессов в экономике неуклонно повышают роль знаний и образования. Таким образом, в основе этого развития – образовательная система и инновационная экосистема [3]. Цифровизация образования таким образом, неразрывно связана с необходимостью реализации такого нового этапа общественного развития, как «общество знаний». Как направление стратегического развития российского общества, экономики, научной мысли цифровизация требует разработки грамотных управленческих стратегий [4], при этом эффективное управление цифровизацией может вступать не только как инструмент реализации максимально результативной управленческой стратегии, но и как фактор социально-экономической эволюции [5].

Проблематика цифровизации российского образования, обозначенная в нормативно-правовых актах РФ

Подход к цифровизации образования как к важнейшему приоритетнному направлению стратегического развития Росийской Федерации закреплен в действующих нормативно-правовых актах (указы Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года», Распоряжение Правительства РоссийскойФедерации от 22.10.2021. № 2998-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления»). Кроме вышеперечисленных документов, к основным нормативно-правовым актам, определяющим деятельность образовательных организаций и всех ведомств сферы образования по цифровой трансформации и цифровой образовательной среде, являются:

– Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, утвержденная Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203;

– Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»;

– Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»;

– Методические рекомендации об организации повышения квалификации педагогических работников, привлекаемых к осуществлению образовательной деятельности в области современных информационнокоммуникационных и цифровых технологий;

– Методические рекомендации по обновлению информационного наполнения и функциональных возможностей открытых и общедоступных информационных ресурсов образовательных организаций, в том числе официальных сайтов в информационной коммуникационной сети Интернет;

– Письмо Министерства Просвещения России от 19 марта 2019 г. № МР-315/02 «О перечне оборудования»; Распоряжение Министерства Просвещения России от 15.11.2019 № Р-116 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по развитию информационно-телекоммуникационной инфраструктуры объектов общеобразовательных организаций и обеспечивающих достижение результата федерального проекта в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата федерального проекта «Информационная инфраструктура» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»;

– Распоряжение Министерства Просвещения России от 17.12.2019 № Р-135 «Об утверждении методических рекомендаций по приобретению средств обучения и воспитания для обновления материально-технической базы общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций в целях внедрения целевой модели цифровой образовательной среды в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование»;

– Приказ Министерства Просвещения России от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»;

– Методические рекомендации по вопросам внедрения Целевой модели цифровой образовательной среды в субъектах Российской Федерации (письмо Министерства Просвещения Российской Федерации от 14.01.2020 № МР-5/02 «О направлении методических рекомендаций»);

– Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий»;

– Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 29.05.2020 № Р-48 «Об утверждении методических рекомендации профессиональной переподготовки руководителей образовательных организаций и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по внедрению и функционированию в образовательных организациях целевой модели цифровой образовательной среды»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2020 г. № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»;

– Распоряжение Министерства Просвещения России от 14.01.2021 № Р-15 «Об утверждении методических рекомендаций по приобретению оборудования, расходных материалов, средств обучения и воспитания в рамках государственной поддержки образовательных организаций в целях оснащения (обновления) их компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением в рамках эксперимента по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата

федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» и др.

В частности, анализ проблематики в системе общего и среднего профессионального образования показывает наличие общих проблем как для персонального бенефициара, так и для коллективного (таблица 1).

Анализ проблематики показывает наличие общих проблем как для персонального (обучающиеся, родители, педагогические работники) бенефициара, так и для коллективного (образовательные организации, органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления). Для персональных бенефициаров общими проблемами являются: ограниченность возможности управления личностными достижениями обучающегося; недостаточная организационная и техническая готовность со стороны участников образовательных отношений для использования достижений обучающегося в рамках образовательного процесса; разрозненность образовательных ресурсов и отсутствие экспертизы цифрового образовательного контента, а также недостаточный уровень компетентности по его применению.

Общие проблемы цифровизации, связанные с коллективными бенефициарами – образовательными организациями и органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления – выражаются в недоступности универсальных технологий обработки информации, включая инструменты аналитики больших данных, на уровне образовательной организации; ограниченности возможности формирования и накопления лучших управленческих компетенций для принятия решений на основе анализа данных на уровне образовательной организации. Также системной проблемой для организаций можно считать недоступность организационных и технологических решений, предоставляющих возможность снижения административной (бюрократической) нагрузки на педагогических работников.

Таблица 1 – Проблематика бенефициаров цифровой трансформации общего и среднего профессионального образования[7]

<table>
<tr><th colspan="5">БЕНЕФИЦИАРЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ</th></tr>
<tr><td>Обучающиеся</td><td>Родители (законные представители)</td><td>Педагогические работники</td><td>Образовательные организации</td><td>Органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления я</td></tr>
<tr><td colspan="5">СИСТЕМНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ</td></tr>
<tr><td colspan="3">недоступность качественной и безопасной цифровой образовательной среды для реализации прав граждан на образование</td><td colspan="2">недоступность универсальных технологий обработки информации, включая инструменты аналитики больших данных,</td></tr>
<tr><td colspan="3">разрозненность образовательных ресурсов и отсутствие экспертизы цифрового образовательного контента;</td><td colspan="2">ограниченность возможности формирования и накопления лучших управленческих компетенций для принятия решений на основе анализа данных</td></tr>
<tr><td colspan="2">ограниченность возможности управления личностными достижениями обучающегося, а также недостаточная организационная и техническая готовность со стороны участников образовательных отношений для использования достижений обучающегося в рамках образовательного процесса</td><td>ограниченность возможности управления личностными достижениями педагогического работника, а также формирования его цифрового следа для использования в рамках образовательного процесса</td><td>недоступность организационных и технологических решений, предоставляющих возможность снижения административной нагрузки на педагогических работников</td><td>отсутствие единых классификаторов, реестров, справочников и форматов взаимодействия как на федеральном, так и на региональном уровне</td></tr>
<tr><td></td><td>высокие затраты на использование образовательных ресурсов и цифрового образовательного контента</td><td colspan="2">сохранение высокой бюрократической нагрузки при внедрении новых информационных технологий</td><td></td></tr>
</table>

[7] Составлено автором

В Распоряжении от 18 октября 2023 года N 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» определены ограничения сферы общего и среднего профессионального образования при реализации программ цифровой трансформации цифровой трансформации. Ограничения делятся натри группы: финансовые ограничения (низкий уровень заработных плат педагогических работников); компетентностные ограничения (низкий уровень цифровой грамотности педагогических работников, а также родителей (законных представителей) обучающихся для использования новых технологий); технологические ограничения (доступность сети "Интернет", укомплектованность оборудованием организаций и домохозяйств).

Стратегическое развитие науки и высшего образования (Минобрнауки России) в свою очередь рассматривалось в Распоряжении Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования».

В этом документе определено стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 г., которое предусматривает реализацию проектов "Единая сервисная платформа науки", "Датахаб", "Сервис хаб", "Маркетплейс ПО и оборудования", "Архитектура цифровой трансформации".

В частности, в проекте "Единая сервисная платформа науки" предполагается использование технологии ИИ как в части формирования рейтингов научных организаций и вузов, верификации исследований, формирования портфолио научных организаций и вузов, так в отношении технологии распределенного реестра в части верификации исследований. В рамках проекта "Маркетплейс ПО и оборудования" была продекларирована необходимость использования технологии интернета вещей в части мониторинга за состоянием оборудования научных организаций и вузов, а также технологии

искусственного интеллекта (нейронных сетей) для анализа данных, возникающих с расширением сфер применения интернета вещей.

Достижение цифровой зрелости как основная цель цифровизации образования

Важнейшей целью стратегического развития в области цифровизации в России является достижение цифровой зрелости организаций. Этот вектор должен быть определяющим и для образовательных организаций всех уровней образования.

В российской науке вопросам достижения цифровой зрелости в сфере образования посвящено немало трудов. Отдельные авторы, такие как В. Саввинов, П. Иванов, В. Стрекаловский [6] сфокусировались на проблемах оценки цифровой зрелости образовательных учреждений. В их работах рассматриваются методы и принципы оценки готовности университетов к цифровым изменениям, включая аспекты цифровой инфраструктуры, образовательных программ, адаптации преподавателей к новым технологиям и уровень вовлеченности студентов в использование новых сервисов. Исследования авторов имеют важное значение для развития эффективных стратегий цифровизации в системе высшего образования.

Авторы Д. Франтасов, А. Балановская и О. Горбунова [7] рассматривают цифровую зрелость как основу стратегического развития и цифровой трансформации образовательных организаций. Их подход основан на рассмотрении и осуществлении процессов цифровой трансформации и оценки цифровой зрелости, которые проводились по методике, предусмотренной Паспортом цифровой зрелости образовательных организаций высшего образования Института цифрового развития науки и образования [8]. Проведение исследования предполагает анализ уровня развития пяти слоев, оказывающих наиболее сильное влияние на цифровизацию деятельности, к которым относятся пользователи и сервисы; информационные системы; управление данными; инфраструктура; кадры (таблица 2).

Таблица 2

Содержание показателей цифровой зрелости по Паспорту цифровой зрелости Института цифрового развития науки и образования

Слой	Содержание показателя
Пользователи и сервисы	Услуги, охватывающие ключевые бизнес-процессы, предоставляемые в цифровом виде, а также взаимоотношения с пользователями
Информационные системы	Описание возможностей существующих информационных систем вузов, а именно: классификация, архитектура, интеграция с другими информационными системами и т.д.
Инфраструктура	Управление данными Меры, направленные на переход вуза к управлению, основанному на данных. Уровень развития ИКТ-инфраструктуры вуза, а также состояние серверного, коммуникационного, мультимедийного и иного оборудования
Кадры	Мероприятия по формированию цифровых компетенций у административно-управленческого персонала (АУП), научно-педагогических работников (НПР) и обучающихся, а также действия, направленные на обучение команд цифровой трансформации

В работах О. Суйковой [9] рассматривается проектный офис как инструмент реализации проектно-ориентированного управления в профессиональной образовательной организации. Работы О. Суйковой помогают лучше понять, каким образом создание проектного офиса может способствовать успешной интеграции проектного управления в образовательные сфере [10].

Однако, несмотря на интерес к выработке и применению методики оценки цифровой зрелости образовательных организаций существует незначительное количество технологических решений, позволяющих не только получить оценки цифровой зрелости, но и подтвердить их достоверность, систематизировать исследуемую деятельность организационного объекта, а также обеспечить наработку лучших практик для решения задачи и эффективную их воспроизводимость[11].

Социальные и культурно-ценностный подходы к цифровизации

Принятый на государственном уровне курс на увеличение экспорта науки и высшего образования, сопровождаемое увеличением доли отечественного оборудования и информационных систем, используемых в образовательных и

научных организациях Российской Федерации, также выражает приоритетность обеспечения цифровой зрелости научных и образовательных организаций.

Однако, инфраструктурное развитие и регуляторное обеспечение внедрения цифровых технологий не гарантирует увеличения объема научных исследований и разработок в образовательных организациях высшего образования и научных организациях. К сожалению, хотя используемая в Распоряжении № 3759-р трактовка понятия «цифровая трансформация отрасли» («комплексное преобразование деятельности участников отрасли и органов исполнительной власти Российской Федерации, связанное с переходом к новым бизнес-моделям, каналам коммуникаций, а также процессам и культуре, которые базируются на новых подходах к управлению данными с использованием цифровых технологий») в некоторой мере признает значимость не только технологической, но и социокультурной компоненты трансформационных процессов высшего образования, обозначенные в Распоряжении приоритеты цифровой трансформации не отражают культурно-ценностный аспект.

Вместе с тем социокультурный подход к оценке цифровой трансформации образования проявляется у большой группы исследователей цифровой трансформации вуза. Например, Т.П. Костюкова и И.А. Лысенко отмечают важную роль, которую играет социальный институт высшего благодаря которому накопленные трудом предшествующих поколений материальные и духовные ценности, знания, опыт, традиции передаются новому поколению людей и усваиваются им [12].

В свою очередь В.В. Трофимов рассматривает образование как процесс, целью которого является формирование образованного человека, соблюдающего нравственные и этические нормы; строящего свою деятельность в направлении достижения истинных целей, ценностей и смыслов; полезного своему государству и обществу; продолжающего его традиции и поддерживающего его культуру [13].

Анализ вышеназванных и других источников показывает, что в процессе цифровизации в системе образования наряду с технологическими рисками возникает блок социальных и коммуникационных рисков (таблица 3).

Таблица 3 – Риски цифровизации в среде общего среднего, профессионального и высшего образования[8]

Технологические риски, вызванные внешними факторами	Технологические риски, вызванные внутренними факторами	Социально-экономические риски цифровизации	Социально-коммуникационные риски
• критический сбой в работе информационных систем (распределенная атака типа «отказ в обслуживании», атака с использованием вредоносных программ в целях шифрования данных и последующего вымогательства и др.), • несанкционированный доступ к информации (атака, предполагающая кражу конфиденциальных данных пользователя, атака с использованием уязвимости «нулевого дня» и др.); • запрет на импорт в РФ программного обеспечения и оборудования, необходимого для реализации проектов стратегического направления, и отсутствие альтернативных решений на отечественном рынке	• критический сбой в работе информационных систем, (ошибка в программном коде информационных систем, неисправность оборудования, обеспечивающего работу информационных систем), • несанкционированный доступ к информации, (ошибка работника, намеренная передача данных работником третьим лицам и др.), • создание и развитие сервисов, не способствующих личностному росту и (или) профессиональному развитию пользователей, что создаст препятствие по достижению целей проектов стратегического направления.	• недостаток квалифицированных специалистов на рынке труда; • сопротивление изменениям внутри организаций из-за страха потери работы или снижения уровня контроля над процессами; • высокие затраты инвестиции в оборудование, программное обеспечение и обучение персонала); • безопасность данных: обеспечение безопасности и защиты персональных данных при использовании цифровых технологий; • Отставание законодательства и регуляторов в правовом поле (правовые и регуляторные барьеры для цифровой трансформации.	• изменение пропорции между рассуждающим и констатирующим типами мышления в сторону усиления последнего, за счет снижения внимания к существенным признакам получаемой информации; • снижение значимости нравственной, моральной, целевой, ценностной и смысловой компонент в связи с преобладанием визуального представления информации над содержательным. • развития дивергентного (алгоритмического) стиля мышления; • усиление неадекватности восприятия реальности в связи с возникновением двойственного восприятия виртуального и реального миров.

[8] Составлено автором

Заметим, что сама природа рискогенности цифровизации обуславливает неизбежность внутреннего сопротивления организаций и общества при внедрении сверху при недостаточности цифровых компетенций и знаний. И, к сожалению, можно согласиться с опытом зарубежных коллег, делающих вывод, что высокие темпы и масштабы цифровой трансформации всех секторов народного хозяйства обуславливают возникновение рисков. Эти риски носят системный характер и связаны с медленной адаптацией сферы образования и переподготовки кадров к внедряемым и внедренным в общественном производстве самых современных киберфизических производственных систем, которым перестает отвечать уровень цифровых навыков и компетенций персонала. Это ставит перед научным и образовательным сообществом необходимость разработки теоретико-методологических основ развития цифрового человеческого капитала, жизненный цикл которого соответствовал бы жизненному циклу технологий [14,15].

Выводы

Анализ документов, регулирующих на государственном уровне процесс цифровизации в России, показывает, что на протяжении последних десятилетий в государственной политике Российской Федерации уделялось постоянное внимание вопросу цифровизации образования на всех уровнях. Однако приходится констатировать, что несмотря на целый комплекс нормативных документов, прямо или косвенно затрагивающих цифровизацию в сфере образования, нельзя говорить о наличие полностью сложившейся системы государственной поддержки цифровой трансформации образования. Тем не менее, основы создания комплексной программы цифровизации образования заложены, как и обозначены основные проблемы достижения поставленных задач.

Таким образом первоочередной стратегической задачей в обществе является трансформация человеческого капитала, возможная только с формированием образовательного и интеллектуального потенциала населения. Драйвером цифровизации, которого так недостает России, способны стать

качественно новые подходы к обучению в его самом широком смысле, создания новой реальности, в которой образование станет главным процессом, обеспечивающим стратегический рост.

Список литературы

1. Андриссен Д., Тиссен Р. Невесомое богатство. Определите стоимость вашей компании в экономике нематериальных активов. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. 304 с.

2. Андреева Т., Гаранина Т. Влияние интеллектуального капитала на результаты деятельности российских производственных компаний // Форсайт. 2017. Т. 11, №. 1. С. 45-46.

3. Грошева Т.А., Аладко О.И., Непрокин П.В. Подходы к развитию инновационно-образовательной экосистемы как основы повышения качества человеческого капитала // Вестник ЮГУ. 2022. №3 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-razvitiyu-innovatsionno-obrazovatelnoy-ekosistemy-kak-osnovy-povysheniya-kachestva-chelovecheskogo-kapitala (дата обращения: 22.10.2024)

4. Тихомиров, Б.И. Цифровизация социально-экономического развития: тернистый путь к новому качеству информационного общества / Б.И. Тихомиров // Экономика. Налоги. Право. – 2019. – № 12 (4). – С. 20-28.

5. Захаров П.Н., Фраймович Д.Ю., Смирнов В.Н., Быкова М.Л. Управление цифровизацией как фактор социально-экономического развития территорий / П.Н. Захаров, Д.Ю. Фраймович, В.Н. Смирнов, М.Л. Быкова // Журнал прикладных исследований. 2021. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-tsifrovizatsiey-kak-faktor-sotsialnoekonomicheskogo-razvitiya-territoriy (дата обращения: 12.10.2024).

6. Саввинов В.М., Иванов П.П., Стрекаловский В.Н. Методы и принципы оценки цифровой зрелости образовательных организаций / В.М. Саввинов, П.П. Иванов, В.Н. Стрекаловский // Педагогика. Психология. Философия. 2021. №2 (22). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-printsipy-otsenki-tsifrovoy-zrelosti-obrazovatelnyh-organizatsiy (дата обращения: 25.04.2025).

7. Франтансов Д.Н., Балановская А.В., Горбунова О.В. Цифровая зрелость как основа стратегического развития и цифровой трансформации

образовательных организаций / Д.Н. Франтансов, А.В. Балановская, О.В. Горбунова // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2022. – № 2 (208). – с. 57–64]

8. Корсаков Г.О., Михайлова И.П. Профиль цифровой зрелости университета как инструмент цифровой трансформации системы высшего образования / Г.О. Корсаков, И.П. Михайлова // Инновации и инвестиции. 2022. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profil-tsifrovoy-zrelosti-universiteta-kak-instrument-tsifrovoy-transformatsii-sistemy-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 25.04.2025).

9. Суйкова, О.А. Проектный офис как инструмент реализации проектно-ориентированного управления в профессиональной образовательной организации / О.А. Суйкова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 4(32). – С. 77-84. – EDN GWYYZU.

10. Еленева, Ю.Я. Цифровая трансформация образовательных организаций высшего образования: современное состояние, задачи, риски / Ю.Я. Еленева, А.А. Можаровская, Д.И. Демушкин // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 1149-1170. – DOI 10.18334/epp.14.4.120670

11. Шевцова Ю.В., Монастырская Т.И., Полетайкин А.Н., Данилова Л.Ф. Технология оценивания цифровой зрелости образовательной организации. Часть II / Ю.В Шевцова., Т.И. Монастырская, А.Н. Полетайкин, Л.Ф. Данилова // Вестник СибГУТИ. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-otsenivaniya-tsifrovoy-zrelosti-obrazovatelnoy-organizatsii-chast-ii (дата обращения: 25.04.2025).

12. Костюкова Т.П., Лысенко И.А. Модель управления рисками образовательного учреждения / Т.П. Костюкова, И.А. Лысенко // Информационно-управляющие системы. 2011. №2-51. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-upravleniya-riskami-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya (дата обращения: 16.12.2024).

13. Трофимов В.В. Проблемы и риски высшего образования в период цифровой трансформации / В.В. Трофимов, Л.А. Трофимова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №3 (129). – URL: https://research-

journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.32 (дата обращения: 16.12.2024). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.129.32

14. Зубрицкая, И.А. Методологические основы становления национальной киберфизической экосистемы / И.А. Зубрицкая // Перспективы евразийской экономической интеграции: материалы форума, посвящ. 10-летию Евразийской экономической комиссии, в рамках 18-го Междунар. науч. семинара «Мировая экономика и бизнес-администрирование», провод. в рамках 20-й Междунар. науч.-техн. конф. «Наука – образованию, производству, экономике»; Минск, 16-17 марта 2022 года. – Минск: Четыре четверти, 2022. – С. 171-173.

15. Зубрицкая, И.А. Обоснование значимых показателей влияния инновационно-инвестиционной активности отраслей на цифровую трансформацию народного хозяйства / И.А. Зубрицкая // Стратегия развития экономики Беларуси: вызовы, инструменты реализации и перспективы: сб. науч. ст.: в двух томах. Т. 1. / ред. кол.: Д.В. Муха [и др.]; НАН Беларуси; Ин-т экономики. – Минск: Право и экономика, 2022. – С. 394-399.

2.2. Автоматизированная помощь в экспертной систематизации персонального учебного плана[9]

Переход российского общества к цифровой реальности определился развитием новых информационных технологий. В начале нового тысячелетия произошел информационный взрыв, который, наряду с бурным развитием технологий информатизации и Интернет-взаимодействия объектов, данных, процессов и людей, способствовал широкому внедрению информационных технологий во все сферы жизни: от разработки «умных» устройств и машин до создания инфраструктуры «умных» городов.

В результате этих изменений в Российской Федерации были приняты несколько законодательных актов [8, 11], направленных на переход к новому цифровому укладу в экономике. Эти изменения ставят перед специалистами, занимающимися разработкой и продвижением новых IT-продуктов и услуг, ответы на беспрецедентные требования, как в количественном, так и в качественном отношении. Эти требования находят отражение в одном из ключевых направлений развития цифровой экономики – подготовке кадров и образовании [7, 10].

Основные цели этого направления заключаются в создании условий для подготовки специалистов, необходимых для цифровой экономики, развитии образовательной системы, которая будет обеспечивать квалифицированными кадрами, формировании рынка труда с учетом потребностей цифровой экономики и создании стимулов для приобретения необходимых компетенций, а также для активного участия специалистов в развитии цифровой экономики России.

Реализация направления «кадры и образование» приводит к созданию необходимых ресурсов и согласованной работе системы общего, профессионального и дополнительного образования в контексте развития цифровой экономики. Важно, чтобы при этом формировались индивидуальные

[9] Авторы раздела: Ерохин В.В., Павловский И.С.

траектории развития и механизм контроля компетенций специалистов для цифровой сферы.

В условиях, когда рынок труда предъявляет новые требования, необходимо обновление подходов в системе высшего образования. Основная задача заключается в обеспечении мобильности этой системы, позволяя ей адаптироваться к постоянно меняющимся потребностям работодателей [19].

В связи с этой необходимостью правительство приняло решение о пересмотре реестра профессиональных стандартов и предоставлении вузам автономии в выборе методов подготовки студентов. Новые федеральные государственные образовательные стандарты четвертого поколения, к которым высшая школа стремилась с 2014 года, имеют совершенно иную структуру и основываются на модулях – наборах дисциплин, которые студенты смогут выбирать самостоятельно. Это связано с тем, что объём базовой (обязательной) части значительно уменьшится в сравнении с вариативной, а теоретические знания будут более сбалансированы с практическими [12].

Таким образом, новый стандарт представляет собой систему взаимозаменяемых блоков и будет более гибким, позволяя студентам самостоятельно принимать решения относительно своей учебной траектории. Каждый учащийся сможет формировать свой индивидуальный учебный план (ИУП).

Таким образом, стремительное развитие цифровых технологий открыло новые горизонты для персонализации процесса получения высшего образования, что находит свое выражение в возможности создания индивидуального учебного плана для каждого студента в рамках установленных государственных требований к уровню освоения компетенций.

Формирование индивидуальных образовательных траекторий осуществляется по трем основным направлениям [6]: в процессе изучения отдельных учебных дисциплин; на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении; в контексте непрерывного профессионального образования. Разработка индивидуальных учебных планов касается второго

направления, обеспечивая студентам возможность выбора учебных дисциплин и создания персонализированного плана на весь срок их обучения в вузе.

Одной из ключевых особенностей современных учебных планов является тенденция к переходу от анализа только междисциплинарных связей, характерных для образовательных стандартов предыдущих поколений, к более глубокому рассмотрению взаимосвязей между учебными предметами и компетенциями, которые в них закладываются. Это явление является отличительной чертой новых образовательных стандартов, таких как ФГОС ВО, ФГОС 3+ и ФГОС 3++.

Однако при формировании учебного плана необходимо учитывать проблемы, которые могут возникать из-за неправильно организованной последовательности изучения дисциплин, разрывов между ними и отсутствия преемственности и последовательного развития в процессе формирования компетенций. Эти факторы способны негативно сказаться на результатах учебного процесса и на конечном уровне сформированности необходимых компетенций [4].

Данная проблема решается путем разработки различных подходов к организации учебных планов. Исследование научных работ, посвященных структуре учебных планов в высших учебных заведениях, позволило выделить несколько ключевых тематических направлений. Во-первых, выделяется построение модели для количественной оценки систематичности и последовательности в формировании компетентностной структуры учебного плана [4]. Во-вторых, важно рассмотреть сочетание многоуровневого и рамочного (базового) подходов к организации структуры этих планов [21]. Также значимой является интеграция различных подходов к разработке учебного плана, основанная на реализации концепции совместного творчества с обучающимися [17].

Кроме того, в научных исследованиях проводится оценка степени корреляции между содержанием учебных дисциплин и соответствующими компетенциями с использованием методов машинного анализа текста [2], а

также анализ компетентностной структуры учебного плана на основе корреляционного анализа [1]. Важным направлением становится и компьютерная визуализация взаимосвязей между компетенциями и учебными дисциплинами, направленная на оценку качества учебного плана [9, 18, 20].

Работы также касаются построения логической структуры учебного плана в графовом представлении междисциплинарных связей [5], а также оценки структуры учебных планов через сравнительный анализ количественных характеристик компетентностно-ориентированных учебных дисциплин и параметров учебных планов ведущих вузов с применением методов математической статистики [3]. Наконец, особо стоит отметить анализ учебного плана через формирование матрицы междисциплинарных связей [9] и формирование учебного плана обучения на основе метода репертуарных решеток в сочетании с кластерным анализом [16].

Содержательная направленность данной области исследований может быть упорядочена в три взаимосвязанные группы: во-первых, это систематизация структуры учебных планов; во-вторых, автоматизация их разработки; в-третьих, изучение методов анализа. Все перечисленные исследования ориентированы на обеспечение ключевой характеристики учебного плана как системы учебных дисциплин, а именно целостности или системности. В соответствии с системной теорией [15], целостность рассматривается как основополагающая закономерность существования любой системы, отражающая степень взаимодействия элементов системы с целью обретения новых свойств, отсутствующих у отдельных компонентов.

Целостность системы определяется единством её элементов, что проявляется в отсутствии противоречивых связей или изолированных частей. Эта закономерность целостности тесно связана с закономерностью иерархического порядка, выступая в качестве своеобразного показателя системности, так как в иерархически организованной системе могут возникать противоречия между элементами [13]. Применительно к учебному плану системность подразумевает, что учебные дисциплины представляют собой не

просто набор, а комплекс согласованных курсов, находящихся в состоянии взаимосвязи, иерархии и непротиворечивости.

Таким образом, для достижения системности и целостности учебного плана необходимо организовать дисциплины в иерархический формат.

Цель данных исследований состоит в создании методического подхода к формированию ИУП, который основывается на наборе дисциплин, выбранных обучающимся. Этот подход будет включать иерархическое упорядочение взаимосвязей между указанными дисциплинами.

Моделирование учебного плана как системы учебных дисциплин

Для создания иерархической структуры учебного плана используются три модели [4, 17]: элементарная модель междисциплинарных связей, сетевая модель учебного плана и иерархическая модель учебного плана. Элементарная модель междисциплинарных связей (ЭММС) иллюстрирует, как в процессе изучения одной дисциплины применяются результаты обучения из других дисциплин. Другими словами, ЭММС демонстрирует зависимость конкретной учебной дисциплины от других дисциплин, входящих в учебный план. Эта модель представляет собой систему, состоящую из одной дисциплины, которая следует за другой ($t^{след}$), и одной или нескольких дисциплин, которые предшествуют ей ($t_j^{пред}$). Пример такой ЭММС можно увидеть на рис. 1.

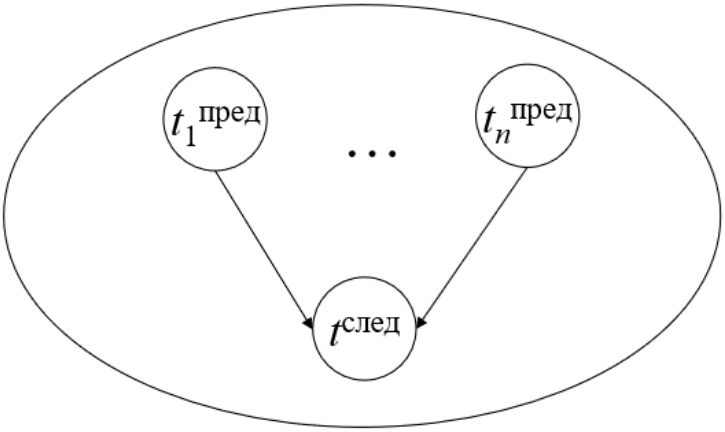


Рис. 1. Элементарная модель междисицпиоинарных связяей

Связь между каждой предшествующей и последующей дисциплиной ($t_j^{пред}$, $t^{след}$) рассматривается как «применение результатов», что означает, что результаты обучения одной дисциплины используются в последующей. Сетевая модель представляет собой совокупность всех дисциплин учебного плана и включает в себя связи типа «применение результатов» между ними, что показано на рис. 2.

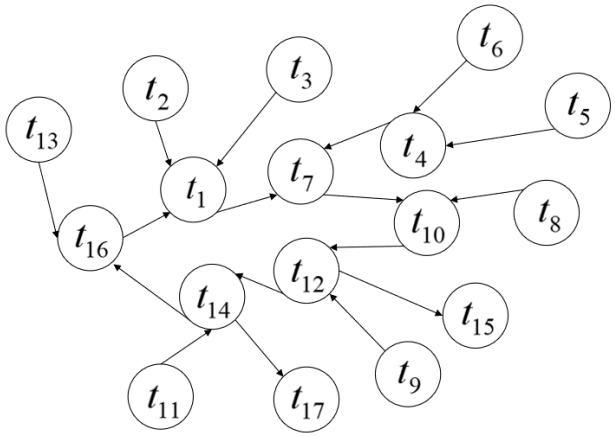


Рис. 2. Сетевая модель учебного плана

В иерархической модели дисциплины организованы по уровням иерархии, основываясь на направленных связях: на высшем уровне находятся дисциплины без предшествующих, а на низшем – дисциплины без последующих (рис. 3).

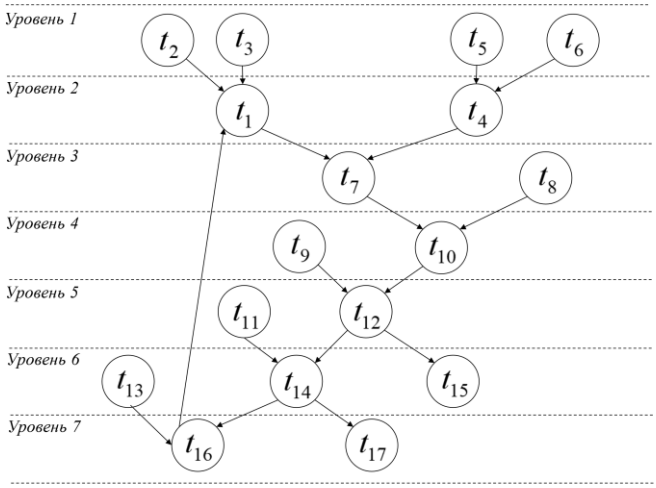


Рис. 3. Иерархическая модель учебного плана

Уровни иерархии отражают временной порядок изучения дисциплин в учебном плане. Дисциплины, располагающиеся на одном уровне, могут изучаться одновременно в течение одного обучающего периода. Описанные модели являются основой для разработки методики систематизации учебного плана.

Методика систематизации учебного плана

Для создания ЭММС применяется анкета под названием «Анализ аннотаций дисциплин учебного плана» (представлена на рис. 4). В первых двух столбцах этой анкеты участники указывают номер и название дисциплин учебного плана, которые в ЭММС обозначаются как «последующие дисциплины». Третий столбец заполняется мнениями экспертов о дисциплинах, необходимых для освоения тех, что указаны во втором столбце, то есть представляет собой «предшествующие дисциплины». Каждый ряд анкеты экспертов отражает отдельную ЭММС.

Анализ аннотаций дисциплин учебного плана
направление подготовки _____
Направленность (профиль) _____

Фамилия эксперта _____ **Дата** _____

Код	*Дисциплина*	*Коды опорных (предшествующих) дисциплин*

Рис. 4. Форма анкеты «Анализ аннотаций дисциплин учебного плана»

Сетевая модель возникает в результате интеграции ЭММС, созданных на предыдущем этапе методики. Суть интеграции ЭММС заключается в объединении дисциплин, входящих в каждую ЭММС, в одно общее множество дисциплин учебного плана. Кроме того, в процессе интеграции происходит также объединение связей между этими дисциплинами. Таким образом, интеграция моделей ЭММС включает в себя два ключевых процесса:

объединение дисциплин и объединение связей между ними (демонстрируется на рис. 5).

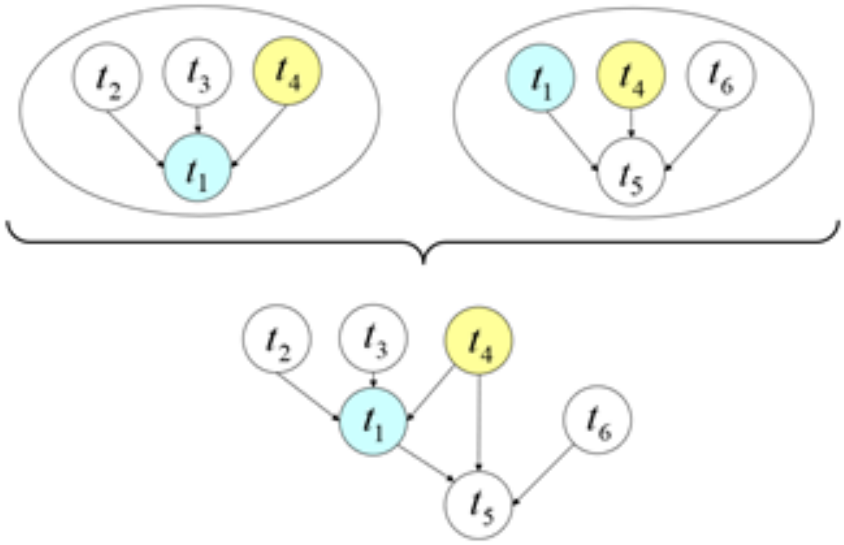


Рис. 5. Пример интеграции двух ЭММС в единую сеть дисциплин

Иерархическая модель учебного плана формируется в результате преобразования сетевой модели через распределение дисциплин по уровням иерархии. Нумерация уровней начинается с верхнего уровня. Основная направленность связей в созданной иерархической структуре идет сверху вниз.

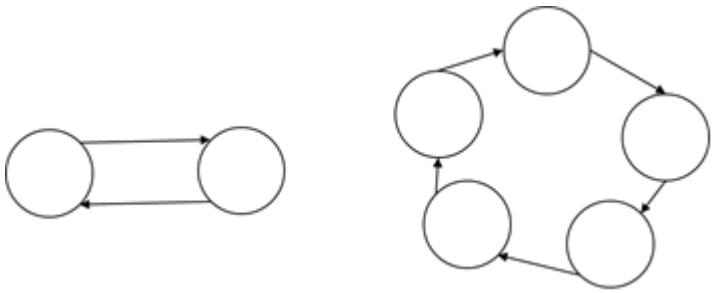
В процессе формирования иерархии соблюдаются определенные правила. Во-первых, элементы сети размещаются по уровням иерархии согласно направлению связей между дисциплинами в сетевой модели образовательного учебного плана: предшествующие дисциплины располагаются на более высоких уровнях, чем последующие. Во-вторых, связанные дисциплины не могут находиться на одном уровне иерархии. В-третьих, допускается наличие связей между дисциплинами, которые идут вразрез с общим направлением иерархии модели.

Последнее правило играет ключевую роль на следующем этапе, который связан с выявлением скрытых противоречий. Благодаря простой процедуре идентификации пар дисциплин с отношениями, направленными вверх в иерархической структуре, алгоритм для обнаружения замкнутых цепочек

(контуров) дисциплин становится значительно проще по сравнению с существующими алгоритмами.

На рис. 3 продемонстрирована такая замкнутая цепочка дисциплин: $t_1 \rightarrow t_7 \rightarrow t_{10} \rightarrow t_{12} \rightarrow t_{14} \rightarrow t_{16} \rightarrow t_1$.

В методике выделяются два типа противоречий: явные и скрытые (см. рис. 6). Явные противоречия обозначают противоположные связи между двумя учебными дисциплинами. Под скрытыми противоречиями подразумеваются циклические связи в сети дисциплин.



а) б)

Рис. 6. Графовая интерпретация явного противоречия (а) и скрытого противоречия (б)

Для явных противоречий эксперты, участвовавшие в составлении ЭММС для каждой из конфликтующих дисциплин, анализируют пары таких дисциплин (представлено в табл. 1). Они обсуждают свои оценки, основываясь на глубоком изучении содержания каждой дисциплины, и приходят к обоснованному общему мнению о целесообразности устранения одной из противоречивых связей. Это эквивалентно исключению одной из дисциплин из соответствующей ЭММС. Что касается скрытых противоречий, то здесь выявляются наиболее часто встречающиеся пары дисциплин, и с ними проводятся аналогичные процедуры, как и для явных противоречий. Единственным отличием является результат согласования мнений экспертов: помимо возможности устранения связи между парами дисциплин, также может рассматриваться изменение направления этой связи.

Таблица 1

Устранение явных противоречий для дисциплины «Математический анализ»

Код	*Дисциплина 1*	*Дисциплина 2*	*Код*
11	Математический анализ	~~Алгоритмические языки и программирование~~	12
11	Математический анализ	~~Дискретная математика и математическая логика~~	15
11	Математический анализ	~~Математическое моделирование социально-экономических процессов~~	16
11	~~Математический анализ~~	Дифференциальные уравнения	21
11	Математический анализ	~~Статистический анализ социально-экономических процессов~~	23
11	Математический анализ	~~Программный проект~~	27
11	Математический анализ	~~Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы~~	34
…			

Скрытые противоречия проявляются через несоответствия в иерархической структуре учебного плана. Эти несоответствия заключаются в том, что существуют связи, которые противоречат общей направленности иерархической модели дисциплин. Противоположные связи возникают из замкнутых цепочек дисциплин (контуров), присутствующих в иерархической структуре. Чтобы устранить скрытые противоречия, следует разорвать одну из связей в каждом контуре. При этом необходимо определить, какая именно связь менее значима по сравнению с другими в данном контуре. Это решение достигается экспертом в процессе анализа контуров.

Несоответствия на уровнях иерархии возникают, когда предшествующая дисциплина располагается на более низком уровне иерархии относительно последующей дисциплины (рис. 7). Это означает, что связь между дисциплинами направлена против общей концепции иерархии, где, согласно правилам, предшествующая дисциплина должна находиться на более высоком уровне.

Несоответствия представляют собой пары дисциплин, в которых предшествующая дисциплина занимает нижний уровень в отношении к последующей. Такие несоответствия могут классифицироваться на два типа: связанные и несвязанные.

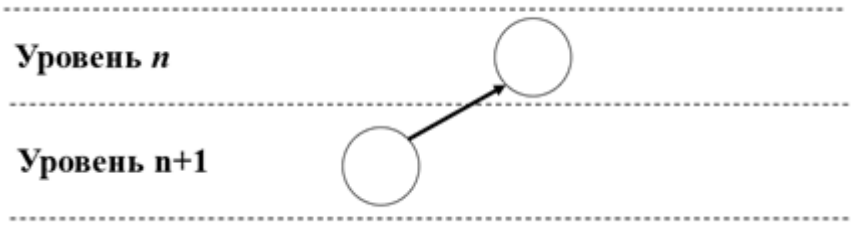


Рис. 7. Пример несоответствий на уровнях иерархии

Связанные несоответствия представляют собой две пары дисциплин, которые имеют непосредственную связь друг с другом. Эти несоответствия, объединяясь с другими дисциплинами, формируют зацикленные цепочки, известные как контуры, что иллюстрируется на рис. 8.

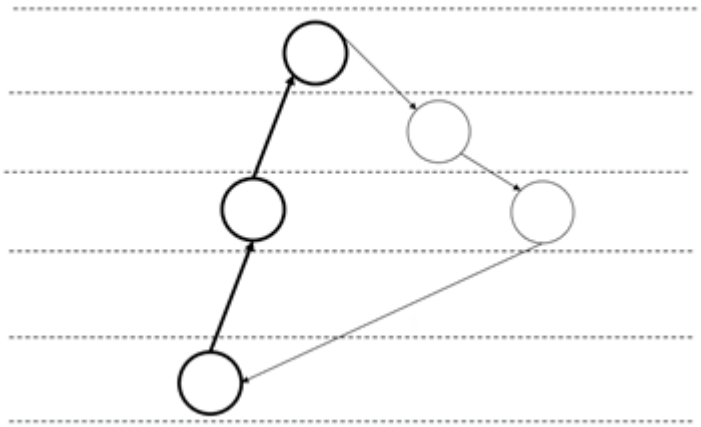


Рис. 8. Пример двух связанных несоответствий в одном контуре

С другой стороны, несвязанные несоответствия — это две пары дисциплин, которые не имеют прямой связи, но могут быть связаны через третью дисциплину. Подобные несоответствия также взаимодействуют с другими дисциплинами, создавая контуры, как показано на рис. 9.

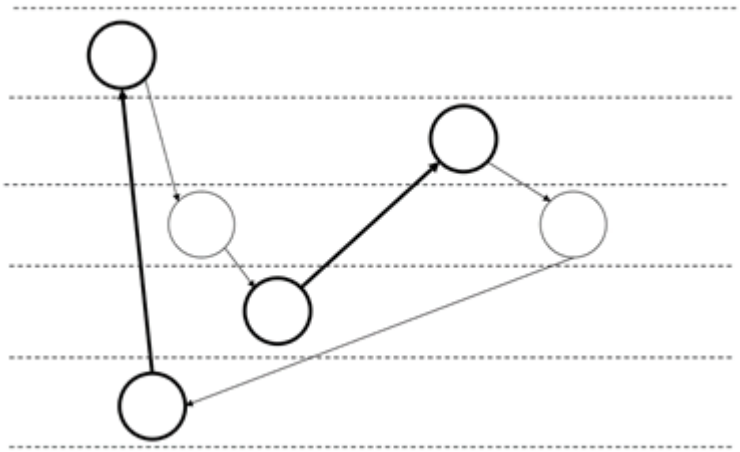


Рис. 9. Пример двух несвязанных несоответствий в одном контуре

Результаты анализа скрытых противоречий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Несоответствие уровней

Предшествующая дисциплина	*Уровень*	*Последующая дисциплина*	*Уровень*
Теория вероятностей и математическая статистика	6	Программный проект	11
Нейронные сети и естественные алгоритмы вычисления	9	Интернет-маркетинг	12
Информационные системы поддержки принятия решений	14	Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы	15
Экспертные системы искусственного интеллекта	10	Интеллектуальный поиск в Интернет	11
Экспертные системы искусственного интеллекта	10	Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы	15

Важно отметить, что стадии методики можно классифицировать на две группы, исходя из применяемых методов: экспертные и формальные, что отражено в таблице 3.

Таблица 3

Разделение этапов методики систематизации ИУП на экспертный и формальный типы

Номер этапа	Название этапа	Экспертные этапы	Формальные этапы
1	Анализ аннотаций дисциплин	+	
2	Формирование сетевой структуры ИУП		+
3	Приведение структуры ИУП в иерархический вид		+
4	Выявление противоречий		+
5	Исключение (устранение) противоречий из иерархической структуры	+	
6	Выявление несоответствий в иерархической структуре		+
7	Исключение несоответствий	+	
8	Удаление несоответствий из иерархической структуры		+

Этапы методики, связанные с экспертными оценками, проводятся преподавателями, обладающими значительным опытом в методической подготовке и осуществлении занятий по анализируемым учебным дисциплинам. Характерной особенностью этих этапов является высокая степень неопределенности, что делает полученные результаты в значительной мере субъективными.

Формальные этапы, в свою очередь, основываются на выполнении расчетных операций, что придает им детерминированный характер. Тем не менее, такие расчетные операции в рамках формальных этапов могут быть

довольно сложными, что обусловлено большим количеством учебных дисциплин и сложными связями между ними. В этой ситуации целесообразно воспользоваться средствами автоматизации. Одним из таких средств является программный комплекс однородного концептуального моделирования (ПК ОКМ) [14].

Этот программный комплекс позволяет проводить анализ структур, состоящих из однородных элементов (концептов) и однородных связей между ними. Указание на термин «концептуальный» подразумевает универсальность применения ПК ОКМ, что позволяет использовать его в любой предметной области, где необходимо осуществить иерархическую структуризацию элементов (концептов). В контексте разработки учебных планов такими элементами являются учебные дисциплины. Термин «однородность» акцентирует внимание на однотипности этих концептов и на схожести связей между ними.

В контексте учебных дисциплин такое однородное взаимодействие обозначается как «применение результатов», что подразумевает использование итогов одной дисциплины для изучения другой. При реализации ПК ОКМ, касающегося методологии систематизации ИУП, возможно следующее (см. рис. 10):

- вводить, редактировать и сохранять информацию о учебных дисциплинах и их взаимосвязях;
- производить расчеты для распределения дисциплин по уровням иерархической структуры и создавать отчеты о формировании этой структуры;
- вычислять цепочки (пути) между двумя дисциплинами;
- обнаруживать явные и скрытые противоречия в иерархии;
- выявлять несоответствия в расстановке дисциплин по уровням иерархии;
- формировать отдельные группы дисциплин, которые не пересекаются с другими группами;
- рассчитывать показатели иерархической структуры и создавать соответствующие отчеты.

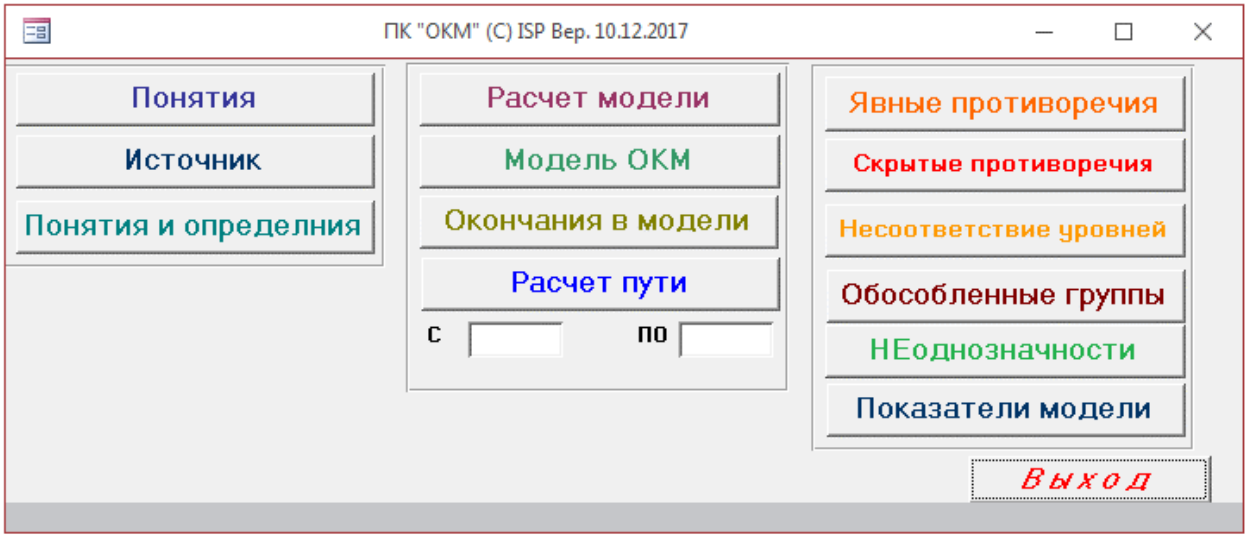


Рис. 10. Интерфейс программного комплекса однородного концептуального моделирования

Пример систематизации дисциплин ИУП

Для демонстрации применения методологии систематизации ИУП рассмотрим выбор профильных дисциплин обучающимися по направлению подготовки «38.03.05 Бизнес-информатика». Этот набор включает в себя 40 дисциплин. В табл. 4 представлены результаты анализа, проведенного экспертом на основе анкет учебных дисциплин. Код перечня дисциплины в табл. 4 соответствует её порядковому номеру в учебном плане.

На текущем этапе осуществляется наполнение базы данных ПК ОКМ. Исходной информацией для этого процесса служит содержание анкеты «Анализ аннотаций дисциплин учебного плана». База данных состоит из двух взаимосвязанных таблиц: таблицы Понятие и таблицы Связь (рис. 11). В таблице Понятие находятся сведения об учебных дисциплинах, тогда как в таблице Связь фиксируются связи между этими дисциплинами. В результате введения информации из анкеты «Анализ аннотаций дисциплин учебного плана» в базу данных ПК ОКМ формируется сетевая структура дисциплин учебного плана в автоматическом режиме.

Таблица 4

Фрагмент анкеты «Анализ аннотаций учебных дисциплин»

Код	*Дисциплина*	*Коды опорных (предшествующих) дисциплин*
11	Математический анализ	12, 13, 15, 16, 21, 23, 26, 27, 34, 36
12	Алгоритмические языки и программирование	11, 13, 15, 21, 22, 24, 26, 37, 40, 51, 53, 60
13	Линейная алгебра и геометрия	-
15	Дискретная математика и математическая логика	11, 13
…		
65	Методы и технологии искусственного интеллекта	11, 22, 24, 34, 48, 53, 54, 57, 63, 64

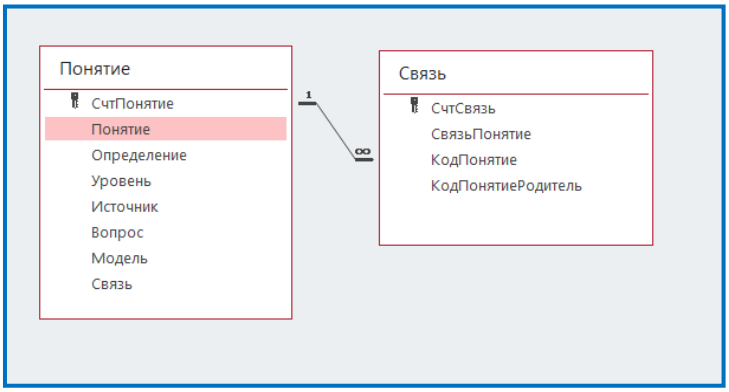


Рис. 11. Структура базы данных ПК ОКМ

С помощью автоматизированной обработки анкеты «Анализ аннотаций дисциплин» в рамках ПК ОКМ были определены параметры иерархической модели учебного плана:

Параметр	*Количество*
Дисциплины	40
Связи	391
Уровни	6

В ходе работы ПК ОКМ было выявлено 69 пар дисциплин, которые имеют явные противоречия в своих взаимосвязях. Эксперт на данном этапе исключил

одну из двухсторонних связей в каждой паре дисциплин с явными противоречиями, удалив название одной из дисциплин (табл. 1).

Оставшаяся дисциплина, не вычеркнутая, теперь связана с дисциплиной, которая была устранена, посредством отношения «используются результаты». Это означает, что не вычеркнутая дисциплина становится предшествующей по отношению к вычеркнутой. Например, в табл. 1 дисциплина «Дифференциальные уравнения» считается предшествующей дисциплине «Математический анализ».

Эти изменения были отражены в базе данных ПК ОКМ, что привело к новому расчету параметров иерархической структуры учебного плана. В результате, количество уровней значительно увеличилось:

Параметр	*Количество*
Дисциплины	40
Связи	322
Уровни	31

После проведения расчетов были обнаружены 59 несоответствий в иерархических уровнях. Для каждого из этих 59 несоответствий были выявлены замкнутые цепочки, или контуры. Следует отметить, что выполнение этой операции заняло более четырех часов, а всего было идентифицировано 60 441 контур, в которых количество связей варьировалось от 3 до 22.

В среднем, это означает, что эксперту необходимо будет проанализировать более 600 000 связей между дисциплинами, чтобы исключить те, которые приводят к образованию замкнутых цепочек и скрытых противоречий в иерархической структуре учебного плана. Очевидно, для анализа такого объема информации эксперту понадобится много времени, что не соразмеримо с отведенным временем на формирование учебного плана. Поэтому, с помощью ПК ОКМ были проведены вычисления, целью которых стало сокращение объема информации, необходимой для анализа экспертом.

Суть проведенных вычислений состоит в выявлении всех пар дисциплин, которые формируют 60 441 контур. Общее количество таких пар достигло 266. Данные о этих парах представлены эксперту в виде табл. 5 для устранения скрытых противоречий.

Таблица 5

Пример исключения скрытых противоречий экспертом

Предшествующая (главная) дисциплина → Последующая (зависимая) дисциплина
Теория нечетких множеств и нечеткой логики → Интеллектуальный поиск в Интернет
~~Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы~~ ~~→ Теория нечетких множеств и нечеткой логики~~
~~Ситуационные аналитические центры~~ ~~→ Технология Big Data~~
Технология Big Data → Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы
~~Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы~~ ~~→ Интеллектуальный поиск в Интернет~~

Эксперт исключил те пары дисциплин, разрыв связи между которыми, по его мнению, имеет менее значительное влияние на общую логику учебного плана по сравнению с другими парами дисциплин (табл. 5).

В итоге было вычеркнуто 95 из 266 пар. В результате устранения этих пар общее количество связей сократилось до 277:

Параметр	*Количество*
Дисциплины	40
Связи	277
Уровни	15

Результаты

В результате использования методики систематизации индивидуальных учебных планов (ИУП) была сформирована иерархическая структура учебного плана, свободная от явных и скрытых противоречий. Распределение учебных дисциплин по уровням иерархии представлено в табл. 6.

Таблица 6

Распределение учебных дисциплин по уровням иерархии учебного плана

Уровень	*Дисциплина*
1	Линейная алгебра и геометрия Операционные системы и среды
2	Дифференциальные уравнения
3	Математический анализ
4	Дискретная математика и математическая логика
5	Базы данных и знаний
…	…
14	Правовое сопровождение IT-технологий Прогнозное, экспертное и имитационное моделирование Информационные системы поддержки принятия решений
15	Проблемы социально-экономического развития России и мира Информационно - аналитические и распределенные интеллектуальные системы Ситуационные аналитические центры

В дальнейшем полученные результаты этой методики будут служить рекомендацией для определения последовательности учебных дисциплин в индивидуальных учебных планах. Для этой цели уровни иерархии соотнесены с периодами обучения, то есть с семестрами, как показано в табл. 7.

Таблица 7

Вариант соответствия уровней иерархии семестрам учебного плана

Уровень	*Количество дисциплин на уровне*	*Семестр*	*Количество дисциплин в семестре*
1	2	**1 семестр**	3
2	1		
3	1	**2 семестр**	3
4	1		
5	1		

6	3	**3 семестр**	3
7	2	**3 семестр**	1
		4 семестр	1
8	6	**4 семестр**	4
		5 семестр	2
9	3	**5 семестр**	3
10	3	**6 семестр**	7
11	4		
12	4	**7 семестр**	7
13	3		
14	3	**8 семестр**	6
15	3		

Выводы

Процесс иерархического упорядочивания дисциплин включает в себя значительные временные затраты и требует исключения множества связей между дисциплинами, а также учета разнообразия вариантов этих исключений и сложных процедур выявления противоречий. Автоматизация этих процессов, прежде всего, позволяет значительно сократить интеллектуальные усилия эксперта, занимающегося анализом длинных цепочек дисциплин, и ускорить подготовку простых вариантов пар дисциплин для исключения.

Одной из новых возможностей применения методики систематизации ИУП является контроль за отражением системности индивидуального учебного плана в рабочих программах дисциплин, разработанных на его основе. Кроме того, данная методика может быть использована для оперативного мониторинга сохранения системности ИУП, что особенно актуально в случаях изменения начального набора выбранных дисциплин студентами в процессе обучения по индивидуальному учебному плану.

Учитывая новые возможности применения методики систематизации индивидуальных учебных планов (ИУП), можно выделить несколько направлений для будущих исследований. Первое направление связано с решением проблемы устранения междисциплинарных связей, что позволит избежать зацикливания программного комплекса ОКМ в процессе расчета иерархических уровней для размещения учебных дисциплин. Для этой цели

предлагается выделить первые *n* уровней распределения дисциплин в статическом виде. В отношении дисциплин, находящихся на оставшихся уровнях динамического распределения, необходимо выявить обратные (направленные вверх) связи с дисциплинами статических уровней. Эти выявленные обратные связи не будут учитываться в дальнейших расчетах.

Еще одно направление для развития рассматриваемой методики заключается в использовании ключевых понятий (концептов) для установления связей между учебными дисциплинами. Основными задачами для реализации данного подхода могут стать анализ аннотаций учебных дисциплин с целью выявления их ключевых понятий, создание словаря ключевых понятий для каждой учебной дисциплины для установления причинно-следственных связей между дисциплинами, разработка базы данных словарей понятий с привязкой ключевых концептов к дисциплинам и соответствующим компетенциям, а также доработка методики систематизации ИУП для формирования индивидуальных учебных планов, основанной на интеграции ключевых концептов учебных дисциплин.

Перспективным направлением улучшения методики систематизации индивидуальных учебных планов (ИУП) является изучение вопросов автоматизации процесса исключения как явных, так и скрытых противоречий в иерархической структуре учебных планов. Для достижения этой цели необходимо разработать алгоритмы, которые помогут выбирать пары дисциплин для исключения, основываясь на определении критериев важности эксклюзируемых связей.

Список литературы

1. Безруков А.И., Каюкова И.В. База данных для анализа компетентностной структуры учебных планов // Наука и общество. 2020, №2 (37). С. 26–29.

2. Волк В.К., Головко А.П. Автоматизированный лексико-семантический анализатор формулировок компетенций как средств унификации и оптимизации структуры учебных планов // Сборник материалов I международной научно-

практической конференции «Наука XXI века: технологии, управление, безопасность». Курган, 2017. С. 312–326.

3. Гусятников В.Н., Соколова Т.Н., Каюкова И.В., Безруков А.И. Разработка критериев оценки учебных планов для СМК вузов // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2020. №3(82). С.69-74.

4. Гусятников В.Н., Соколова Т.Н., Каюкова И.В. Модель учета процессов забывания при оценке учебных планов // Сборник научных трудов конференции «Гарантия качества высшего образования в России в новом десятилетии». Москва. 2020. С. 120–127.

5. Лазарева О.И. Логическая структура учебного плана как математическая модель процесса обучения // Педагогическое образование в России. 2015. №2. С. 83–87.

6. Лазарева О.И. Индивидуальная траектория обучения студента в рамках традиционной структуры учебного процесса // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Человек, общество и государство в современном мире», Пенза, 2016. С. 311–315.

7. Михайлова О.П. Структура и содержание учебного плана бакалавриата по направлению «Прикладная информатика» на основе ФГОС 3++ // Сборник трудов конференции «Инновационные решения социальных, экономических и технологических проблем современного общества». Москва, 2021. С. 78–81.

8. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203.

9. Онищенко Н.В., Кожанова Е.Р. Структура программного обеспечения для автоматизации разработки учебного плана с учетом междисциплинарных связей // сборнике трудов 4-й Международной молодежной научной конференции «Будущее науки -2016», Курск. 2016. С. 55–58.

10. Павловский И.С., Федосеев С.В. Модели и алгоритмы формирования последовательности изучения дисциплин в учебных планах вузов. Педагогическая информатика. 2020. №3. С. 48–58.

11. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 №1632-р.

12. Российское образование окончательно отходит от советской системы URL: https://vz.ru/society/2017/6/24/875846.html (дата обращения: 25.04.2024).

13. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

14. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2013615340. Программный комплекс однородного концептуального моделирования/Павловский И.С. №2013613619; заявл. 25.04.2013; зарегистр. 05.06.2013; опубл. 2013, Бюл. №3.

15. Системный анализ и принятие решений: Словарь-справочник/Под ред. В.Н.Волковой, В.Н. Козлова. – М.: Высш.шк., 2004. – 616 с.

16. Уварова И.В. Методы искусственного интеллекта в формировании структуры и состава элективных курсов учебного плана // III Международная научная конференция «Современные проблемы информатизации в системах моделирования, программирования и телекоммуникациях». URL: http://econf.rae.ru/article/4609 (дата обращения: 23.03.2024).

17. Bovill C. & Woolmer Ch. How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum, Higher Education, 2018, vol 78, pp. 407–422.

18. Ortiz L. J. C., Gaviria B. E. F. Interactive Competency-Based Curriculum Visualizations to Map and Analyze an Academic Computing Program, XLVI Latin American Computing Conference (CLEI), 19-23 Oct. 2020, pp. 546-555.

19. Pavlovskiy I.S., The semantic models of large terminological texts, Proceedings of the 10th International Conference "Management of Large-Scale System Development" (MLSD), 2-4 Oct 2017, DOI:10.1109/MLSD.2017.8109667.

20. Takada Sh., Cuadros-Vargas E., Impagliazzo J., Steven Gordon S., Marshall L., Heikki Topi H., Gerrit van der Veer G., Waguespack L, Toward the visual understanding of computing curricula, Education and Information Technologies, 2020, vol 25, pp. 4231–4270.

21. Twining P., Butler D., Fisser P., Leahy M., Shelton Ch., Forget-Dubois N. Lacasse M., Developing a quality curriculum in a technological era, Educational Technology Research and Development, (2020), vol 69, pp. 2285-2308.

2.3. Дополнительная профессиональная программа как вектор формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей[10]

Современный этап развития общества характеризуется нарастающей цифровой трансформацией экономики и всех сфер жизнедеятельности. Этот глобальный тренд оказывает существенное влияние на рынок труда и предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям специалистов. В частности, сфера маркетинговых коммуникаций претерпевает глубокую трансформацию под воздействием цифровых технологий. Появление новых каналов взаимодействия с потребителями, инструментов анализа данных и платформ для реализации маркетинговых стратегий кардинально меняет ландшафт отрасли. В этом контексте ключевая роль в оптимизации и инновациях маркетинговых процессов принадлежит технологиям искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей (НС) [1].

Инструменты на базе ИИ и НС все активнее используются для автоматизации рутинных задач, персонализации взаимодействия с клиентами, анализа больших объемов данных для выявления трендов и инсайтов, прогнозирования поведения потребителей и создания более эффективных маркетинговых кампаний. В связи с этим возникает необходимость развития цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций для эффективной работы с ИИ и НС. Специалисты должны не только понимать принципы работы этих технологий, но и уметь применять соответствующие инструменты, интерпретировать полученные результаты и оценивать эффективность их использования для достижения маркетинговых целей [2].

Однако анализ существующего образовательного пространства показывает ограниченность действующих образовательных программ, которые в полной мере учитывали бы интеграцию технологий ИИ и НС в сферу маркетинговых коммуникаций. Многие программы либо поверхностно

[10] Автор раздела: Менжевицкий М.Е.

затрагивают данные технологии, либо вовсе не включают их в свою структуру. Это создает разрыв между требованиями рынка и уровнем подготовки специалистов [15].

Таким образом, существует острая потребность в разработке и внедрении дополнительных профессиональных программ (ДПП), которые были бы специально ориентированы на формирование у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций необходимых цифровых компетенций для эффективного использования технологий ИИ и НС в их профессиональной деятельности. Разработка таких программ позволит восполнить существующий пробел в образовании и обеспечить рынок труда квалифицированными специалистами, способными успешно работать в условиях цифровой трансформации [14].

На сегодняшний день наблюдается существенное несоответствие между уровнем цифровых компетенций значительной части специалистов, занятых в сфере маркетинговых коммуникаций, и растущими требованиями рынка, которые непосредственно обусловлены активным и все более глубоким внедрением технологий ИИ и НС.

Многие практикующие маркетологи и специалисты по коммуникациям обладают недостаточными знаниями и навыками для эффективного использования потенциала ИИ и НС в своей работе. Это приводит к упущенным возможностям в оптимизации маркетинговых стратегий, персонализации взаимодействия с потребителями и повышении общей эффективности коммуникаций [13].

Существующие образовательные инициативы часто носят общий характер, не учитывают отраслевую специфику или фокусируются на базовых цифровых навыках, не затрагивая углубленное применение передовых технологий.

Отсутствие научно обоснованных и методически проработанных ДПП, способных обеспечить формирование у специалистов необходимого набора компетенций в области ИИ и НС, препятствует эффективной адаптации рынка

маркетинговых коммуникаций к условиям цифровой трансформации и использованию передовых технологических решений. Усугубляет данную проблему недостаточная разработанность научно-методического обеспечения дополнительных профессиональных программ (ДПП), которые были бы целенаправленно ориентированы на формирование специфических цифровых компетенций, необходимых именно для работы с технологиями ИИ и НС в контексте маркетинговых коммуникаций [12].

Цель разработки дополнительной профессиональной программы формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей заключается в обеспечении специалистов данной сферы комплексными знаниями, практическими навыками и компетенциями, необходимыми для эффективного применения технологий искусственного интеллекта и нейросетей в их профессиональной деятельности, с целью повышения эффективности маркетинговых стратегий, оптимизации коммуникаций и достижения бизнес-целей в условиях цифровой трансформации.

В **задачи** разработки дополнительной профессиональной программы входит: определить ключевые цифровые компетенции специалистов сферы маркетинговых коммуникаций, необходимые для эффективного применения технологий искусственного интеллекта и нейросетей; разработать модульную структуру и содержание программы, включающее теоретические основы, практическое применение и инструменты ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях; обеспечить эффективный образовательный процесс посредством подбора и разработки учебно-методических материалов, а также определения оптимальных форм и методов обучения; создать систему оценки сформированности цифровых компетенций слушателей на основе четких критериев и показателей; обеспечить качество и актуальность программы через привлечение квалифицированных преподавателей, создание необходимых технических условий и учет потребностей рынка труда.

Концептуальная модель компетенций специалистов сферы маркетинговых коммуникаций, являющаяся основой для разработки дополнительной профессиональной программы, ориентирована на формирование цифровых компетенций посредством интеграции технологий искусственного интеллекта и нейросетей в открытой информационно-образовательной среде. Реализация модели открытой образовательной среды в контексте формирования компетенций специалистов сферы маркетинговых коммуникаций предполагает: обеспечение осознания целей обучения всеми слушателями и стимулирование формирования у них новых образовательных потребностей, что способствует их активной вовлеченности в образовательный процесс; предоставление слушателям возможности участия в разнообразных организационно-дидактических формах индивидуального и коллективного взаимодействия, расширяя их образовательный опыт и способствуя развитию коммуникативных навыков [11].

Дополнительная профессиональная программа формирования цифровых компетенций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей предусматривает активное конструирование слушателем собственной индивидуальной информационно-образовательной среды путем интеграции как внутренних ресурсов программы, так и внешних образовательных ресурсов, что способствует персонализации процесса обучения. Целостность дополнительной профессиональной программы обеспечивается за счет комплексного использования всеми слушателями ресурсов образовательной программы, а также посредством следующих ключевых характеристик: открытость образовательного процесса, обеспечивающая доступность и гибкость обучения; индивидуализация образовательного процесса, учитывающая потребности и темп обучения каждого слушателя; модульная структура содержания обучения, обеспечивающая логическую последовательность освоения компетенций и возможность выбора индивидуальных траекторий; деятельностный подход к обучению, ориентированный на активное применение знаний и формирование

практических навыков; тьюторская поддержка процесса обучения, обеспечивающая индивидуальное сопровождение и помощь слушателям на всех этапах обучения [3].

Дополнительная профессиональная программа конструируется на следующих организационно-дидактических принципах: выявление и всесторонний анализ потребностей слушателей в специфических знаниях и навыках, обусловленных стратегией развития и актуальными задачами в сфере маркетинговых коммуникаций; систематический анализ возможностей и определение наиболее адекватных форм и методов обучения, обеспечивающих эффективное достижение образовательных целей; организация и проведение обучения, ориентированного на целевую группу специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с учетом их профессионального контекста; создание благоприятных условий и обеспечение мотивации для достижения запланированных результатов обучения; объективная и всесторонняя оценка достигнутых результатов обучения [8].

Данная концептуальная модель представляет собой основу для разработки дополнительной профессиональной программы (ДПП), направленной на формирование цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций в области использования технологий ИИ и НС.

Содержание обучения является главным компонентом организационно-дидактической модели дополнительной профессиональной программы, имеет внутреннюю структуру, отражающую концептуальную модель профессиональных компетенций специалиста сферы маркетинговых коммуникаций. Анализ практического опыта показывает, что отбор содержания дополнительных профессиональных программ представляет значительную сложность. Данное обстоятельство обусловлено вариативностью задач, стоящих перед программами ДПО, и, как следствие, динамичностью содержания обучения, которое адаптируется в соответствии с потребностями заинтересованных сторон в системе дополнительного профессионального образования. В.В. Краевский выделил следующие три дидактических принципа

*проектирован*ия *содержан*ия обучения: принцип соответствия *содержан*ия образования современному уровню развития науки и производства и основным социокультурным требованиям демократического общества; принцип единства предметной и процессуальной сторон образовательного процесса; принцип структурного единства *содержан*ия образования на разных уровнях его формирования [6].

Содержание ДПП целенаправленно выстраивается для достижения основной **цели** – формирования у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций комплексных цифровых компетенций, необходимых для эффективного применения технологий ИИ и НС целью повышения эффективности маркетинговых стратегий и коммуникаций. Каждый элемент содержания программы разработан в строгом соответствии с поставленными **задачами**, обеспечивая последовательное и всестороннее развитие необходимых знаний, умений и навыков. В частности, для решения образовательной задачи по предоставлению базовых знаний об ИИ и НС в контексте маркетинга, содержание программы включает вводные лекции и материалы, освещающие принципы работы, виды и возможности данных технологий; для ознакомления с ключевыми инструментами, платформами и сервисами на базе ИИ и НС, содержание программы предусматривает практические занятия и демонстрации работы с соответствующим программным обеспечением и онлайн-сервисами; для формирования понимания процессов сбора, обработки и анализа данных с использованием ИИ и НС, содержание программы включает изучение методов работы с большими данными, алгоритмов машинного обучения для анализа и визуализации маркетинговой информации; для обучения практическому применению ИИ и НС в различных областях маркетинговых коммуникаций, содержание программы включает модули, посвященные контент-маркетингу, таргетированной рекламе, email-маркетингу, SEO, SMM и клиентской аналитике с использованием соответствующих ИИ-инструментов и НС-моделей, а также разбор реальных кейсов; для формирования понимания этических и правовых аспектов использования ИИ и НС в маркетинге, содержание программы

включает лекции и дискуссии, посвященные вопросам конфиденциальности данных, прозрачности алгоритмов и ответственности при использовании ИИ.

В рамках развивающих задач, содержание программы стимулирует аналитическое и критическое мышление через проблемные задания и кейс-стади, способствует развитию навыков самостоятельного поиска информации и освоения новых инструментов через практические упражнения и проектную деятельность, развивает способность к интеграции ИИ и НС в маркетинговые стратегии через моделирование реальных рабочих ситуаций и способствует командной работе через групповые проекты [10].

Реализация практических задач обеспечивается за счет включения в содержание программы практических занятий с реальными кейсами и инструментами, заданий по разработке и реализации проектов с использованием ИИ и НС для решения конкретных маркетинговых задач, а также упражнений, направленных на формирование навыков оценки эффективности применения ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях.

Таким образом, содержание ДПП является прямым отражением поставленных целей и задач, обеспечивая логичную и последовательную подготовку специалистов, обладающих необходимыми цифровыми компетенциями для эффективного использования технологий ИИ и НС в сфере маркетинговых коммуникаций.

По завершении ДПП слушатели демонстрируют следующие сформированные цифровые компетенции: они знают основные принципы работы, виды и возможности технологий ИИ и НС в маркетинге, ключевые инструменты, платформы и сервисы на их основе, применяемые в маркетинговых коммуникациях, процессы сбора, обработки и анализа данных с использованием ИИ и НС, а также этические и правовые аспекты их применения. Слушатели умеют использовать основные инструменты и платформы на базе ИИ и НС для решения задач в различных областях маркетинговых коммуникаций, анализировать данные с их помощью и интерпретировать результаты, разрабатывать и реализовывать простые проекты с применением данных

технологий, оценивать эффективность их использования в маркетинговых кампаниях и применять принципы персонализации контента и коммуникаций на основе ИИ. Они владеют навыками работы с интерфейсами соответствующих инструментов и платформ, поиска и оценки новых технологий в области ИИ и НС, интеграции этих инструментов в существующие маркетинговые процессы и критической оценки целесообразности их применения в конкретных маркетинговых задачах.

Проектирование дополнительной профессиональной программы для специалистов сферы маркетинговых коммуникаций базируется на модульной технологии, ключевой особенностью которой является интегративное представление содержания обучения во взаимосвязи с применяемыми средствами и методами его реализации. Иными словами, структура и наполнение учебных модулей разрабатываются неразрывно с педагогическими подходами и инструментами, обеспечивающими эффективное усвоение материала [7].

Модульный подход к проектированию содержания обучения представляет значительный научный и практический интерес, поскольку традиционная предметная структура не демонстрирует достаточной гибкости для оперативного реагирования на разнообразные образовательные потребности и профессиональные интересы преподавателей среднего профессионального образования. В частности, О.В. Волкова отмечает, что преимуществом модульного проектирования образовательных программ повышения квалификации является блочная организация содержания обучения, которая в определенной степени моделирует структуру профессиональной деятельности, где содержание каждого модуля концентрируется вокруг одной или нескольких учебно-профессиональных задач [4].

Помимо прочего, модульный подход обладает существенными преимуществами в ситуациях, когда освоение образовательной программы повышения квалификации осуществляется преимущественно самостоятельно. В таких случаях модуль может быть интерпретирован как автономная

дидактическая система, включающая собственное содержание и комплекс организационно-методических средств для его эффективной реализации.

В научной литературе представлено несколько различных подходов к осмыслению модульного обучения как автономной дидактической системы. Основные различия между этими подходами касаются определения ключевого структурного элемента модуля: акцент делается либо на содержании обучения, либо на организационной форме обучения. Тем не менее, общепринятым является понимание модуля как самостоятельного, логически завершенного этапа учебного процесса, представляющего собой структурную единицу обучения, которая избирается и оформляется таким образом, чтобы обеспечить достижение заданного уровня подготовленности обучающегося, соответствующего целям образовательной программы [5].

Более узкое и согласующееся с выбранным модульным подходом к проектированию содержания повышения квалификации преподавателей среднего профессионального образования, предлагает В.А. Скакун, который считает, что образовательная программа является дидактической системой, интегрирующей в своем составе все модули (блоки) учебных дисциплин [9].

Модульный подход к *проектирован*ию *содержан*ия предполагает его высокую вариативность, предоставляющая слушателям возможность выбора. Поэтому информационно-образовательная среда ДПО характеризуется таким параметром как количество разнообразия. При одном единственном состоянии системы разнообразие отсутствует, оно появляется, как минимум, при наличии двух возможных состояний системы. В случае модульного подхода, этот параметр характеризует, во-первых, состав модульных единиц, разнообразие форм практической части модуля, в-третьих, библиографию модуля, включая рекомендованную и дополнительную литературу и, наконец, варианты контрольных вопросов и тестовых заданий модуля.

Модульная структура образовательной программы позволяет на ее основе спроектировать множество индивидуальный образовательных траекторий, предоставляя слушателям выбор в зависимости от образовательных

потребностей и интересов, а также уровня профессионально-педагогической компетентности.

Состав и структура модульной программы формируется на принципах модульного подхода следующим образом (рис.1):

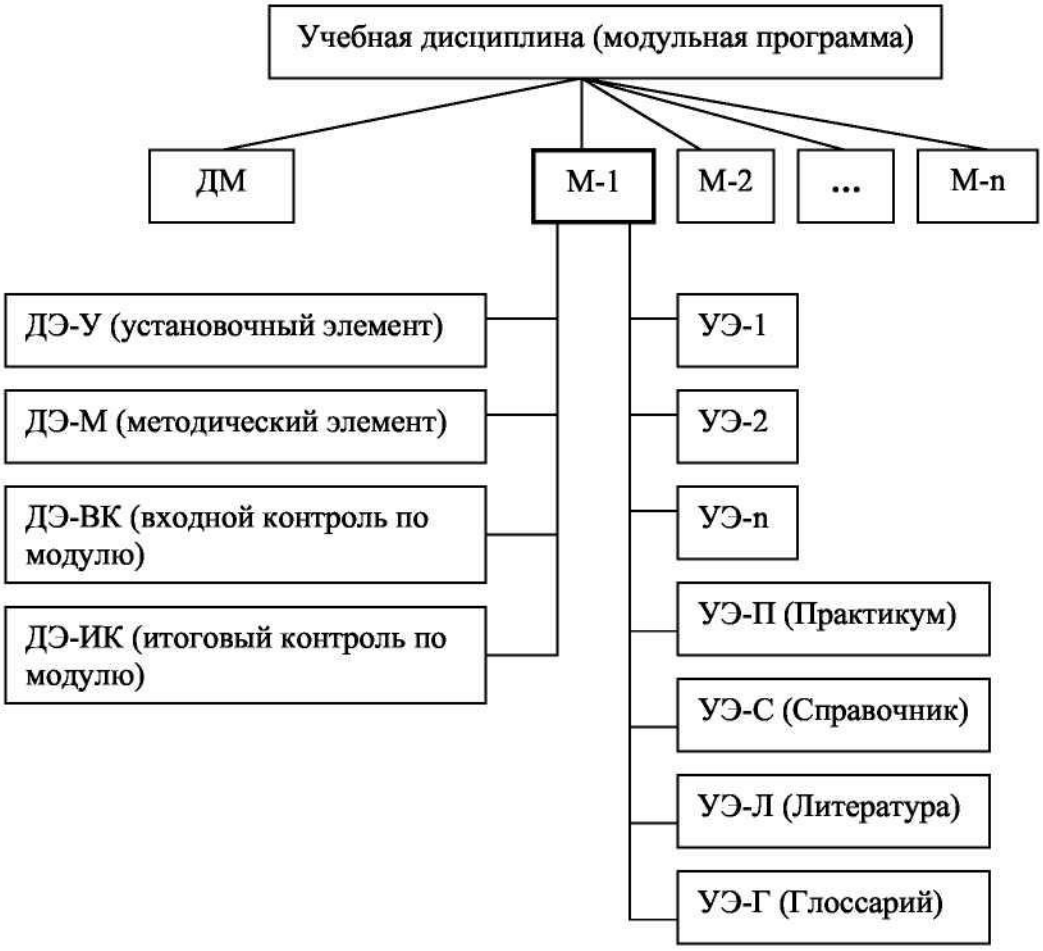


Рисунок 1 – Состав и структура модульной ДПП

В структуре ДПП разрабатываются две группы модулей: дидактический модуль ДМ и содержательные модули (М-1, М-2, … М-n).

Дидактический модуль содержит: рекомендации по порядку изучения модулей; указания по поиску дополнительного материала по теме модуля; литературу по теме модуля. Содержательные модули представляют собой структурные единицы программы, включающие в себя как дидактические элементы (ДЭ), выполняющие различные функции в процессе обучения, так и содержательные учебные элементы (УЭ), раскрывающие основное содержание

изучаемого материала. ДЭ-У, или диагностическая единица – установочный элемент модуля, призванный сформировать мотивацию к успешному изучению путем разъяснения его роли и значимости в контексте всей дополнительной профессиональной программы. ДЭ-М - Методический элемент, назначением которого является организационно-методическое обеспечение учебной деятельности в ДПП. ДЭ-ВК, или диагностическая единица – входной контроль по модулю, целью которого является оценка исходного уровня знаний и умений, необходимых для успешного освоения данного модуля. Успешное прохождение ДЭ-ВК свидетельствует о предварительном знакомстве и усвоении содержания модуля слушателем, что делает его повторное изучение нецелесообразным. ДЭ-ИК, или диагностическая единица – итоговый контроль по модулю, предназначенный для определения степени усвоения слушателем содержания модуля. Данный контроль включает оценку как теоретических знаний по материалу модуля, так и способности применять полученные знания при решении практических задач. Содержательные учебные элементы (УЭ-1, УЭ-2, …, УЭ-n) представляют собой ключевые понятия и положения учебного материала, организованные в соответствии с интегрирующей целью модуля и его логической структурой. Они составляют основу содержания обучения в рамках данного модуля.

Распределение учебной нагрузки по модулям может быть неравномерным и зависеть от сложности и объема материала каждого модуля. Важно предусмотреть достаточное количество времени для практической работы с инструментами и выполнения проектных заданий, что является ключевым для формирования практических цифровых компетенций.

Объем дополнительной профессиональной программы «Цифровые компетенции в маркетинговых коммуникациях: Искусственный интеллект и нейросети» может варьироваться в зависимости от целевой аудитории и уровня предварительной подготовки слушателей. Примерное распределение учебной нагрузки (в академических часах):

1. Общий объем программы: 72 академических часа (включая лекции, практические занятия, самостоятельную работу, проектную работу и итоговую аттестацию).

2. Аудиторные занятия (лекции, семинары, практические занятия): 40 часов.

3. Практические занятия с использованием инструментов ИИ/НС: 20 часов.

4. Самостоятельная работа (изучение материалов, выполнение заданий): 12 часа.

5. Проектная работа: 10 часов.

6. Итоговая аттестация (защита проекта, тестирование): 2 часа.

Распределение учебной нагрузки по модулям может быть неравномерным и зависеть от сложности и объема материала каждого модуля. Важно предусмотреть достаточное количество времени для практической работы с инструментами и выполнения проектных заданий, что является ключевым для формирования практических цифровых компетенций.

Для обеспечения эффективности дополнительной профессиональной программы «Цифровые компетенции в маркетинговых коммуникациях: Искусственный интеллект и нейросети» необходимо тщательно продумать организационно- методические принципы, формы и методы обучения (табл. 1).

Таблица 1 – Организационно-методические принципы ДПП

Методические принципы	Обоснованность выбора
Практико-ориентированность	Учитывая динамичный характер сферы маркетинговых коммуникаций и быстрое развитие технологий ИИ и НС, обучение должно быть максимально приближено к реальным профессиональным задачам. Акцент делается на приобретении практических навыков использования инструментов и платформ, а также на решении прикладных кейсов
Проблемность	Использование проблемных ситуаций и задач, требующих применения знаний об ИИ и НС для поиска решений, стимулирует активное мышление, развивает аналитические способности и способствует более глубокому усвоению материала

Активное обучение	Вовлечение слушателей в активный процесс познания через дискуссии, групповую работу, выполнение практических заданий, разработку проектов и участие в деловых играх способствует лучшему запоминанию и пониманию материала, а также развитию коммуникативных навыков
Индивидуализация	Учет индивидуальных потребностей и уровня подготовки слушателей позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Это может быть реализовано через дифференцированные задания, возможность выбора тем проектов и индивидуальные консультации
Модульность	Структурирование программы на логически завершенные модули обеспечивает гибкость в обучении, позволяет слушателям осваивать материал последовательно и при необходимости выбирать отдельные модули в соответствии со своими потребностями
Междисциплинарность	Интеграция знаний из областей маркетинга, информационных технологий, статистики и этики позволяет сформировать целостное представление о применении ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях
Непрерывное обучение	Программа должна формировать у слушателей понимание необходимости постоянного самообразования и отслеживания новых тенденций в области ИИ, НС и цифрового маркетинга
Сотрудничество	Организация взаимодействия между слушателями, преподавателями и экспертами отрасли способствует обмену опытом, развитию профессиональных связей и формированию профессионального сообщества

В процессе обучения слушателей особое значение придается минимизации репродуктивных организационно-методических форм и усилению роли практико-ориентированных видов деятельности, направленных не только на воспроизведение усвоенных знаний, но и на их применение в реальных профессиональных контекстах. В связи с этим, наряду с традиционными формами, активно использовались наиболее результативные и современные подходы, такие как:

Лекции-дискуссии, представляющие собой интерактивный формат, сочетающий изложение теоретического материала с активным обсуждением, ответами на вопросы слушателей и обменом опытом.

Практические занятия с использованием специализированного ПО и онлайн-платформ, обеспечивающие непосредственную работу слушателей с

инструментами и платформами на базе ИИ и НС, применяемыми в маркетинговых коммуникациях (например, платформы автоматизации маркетинга, инструменты анализа данных, сервисы генерации контента на базе ИИ).

Мастер-классы от экспертов отрасли, предполагающие приглашение практикующих специалистов с успешным опытом применения ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях для демонстрации реальных кейсов, обмена практическими советами и ответов на вопросы слушателей.

Проектная работа, включающая самостоятельную или групповую разработку слушателями проектов, направленных на решение конкретных маркетинговых задач с использованием технологий ИИ и НС, и последующую защиту проектов для демонстрации приобретенных знаний и навыков.

Кейс-стади (анализ конкретных ситуаций), представляющие собой разбор и анализ реальных примеров использования ИИ и НС в маркетинговых кампаниях различных компаний с целью выявления успешных стратегий и допущенных ошибок.

Вебинары и онлайн-курсы (частично или полностью дистанционный формат), использующие онлайн-платформы для предоставления теоретического материала, проведения интерактивных занятий, организации форумов для обсуждения и выполнения заданий в дистанционном формате (как дополнение к очному обучению или как самостоятельная форма).

Тренинг, представляющий собой интенсивные практические занятия, направленные на отработку конкретных навыков работы с определенными инструментами и технологиями ИИ и НС, рассматривается как эффективная форма и метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков слушателей. Одним из ключевых преимуществ краткосрочных тренингов является их способность оперативно формировать у слушателей практические навыки в сжатые временные рамки. Опыт проведения тренингов в рамках ДПП выявил, что оптимальная результативность обучения достигается при среднем размере учебной группы в 17 человек. Разработка и проведение тренинга требуют создания отдельной программы, трудоемкость которой

оценивается в среднем в 14 рабочих часов квалифицированного педагогического труда. Модель планирования программы тренинга представлена на рис. 2.

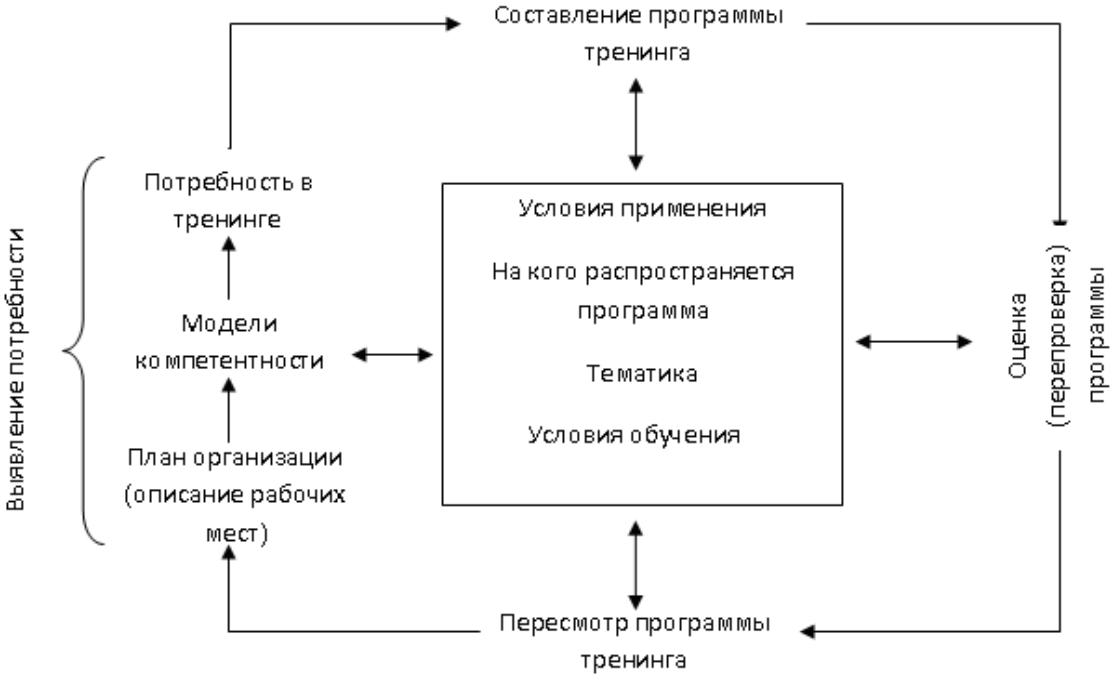


Рисунок 2 – Модель планирования программы тренинга ДПП

Работа в малых группах, способствующая обмену знаниями, развитию коммуникативных и командных навыков в процессе решения проблемных задач, выполнения практических заданий и разработки проектов.

Мозговой штурм, направленный на генерацию идей по применению ИИ и НС для решения маркетинговых задач в ходе групповых дискуссий.

Деловые игры и симуляции, моделирующие реальные бизнес-ситуации, в которых слушатели должны принимать решения и применять знания об ИИ и НС для достижения маркетинговых целей.

Разработка и защита проектов, включающая самостоятельное или групповое создание и презентацию проектов, демонстрирующих умение применять технологии ИИ и НС для решения конкретных маркетинговых задач.

Портфолио, представляющее собой сбор и систематизацию выполненных работ (практических заданий, проектов), отражающих прогресс в освоении цифровых компетенций.

Разбор конкретных ситуаций (кейс-метод), включающий анализ реальных примеров использования ИИ и НС в маркетинге с целью выявления лучших практик и извлечения уроков.

Дискуссии и круглые столы, обеспечивающие обсуждение актуальных вопросов и тенденций развития ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях, а также обмен мнениями и опытом.

Индивидуальные консультации, предполагающие предоставление преподавателями обратной связи и помощи слушателям в процессе обучения и выполнения заданий.

Самостоятельная работа с учебными материалами и онлайн-ресурсами, включающая изучение дополнительной литературы, статей, видеолекций и других материалов по теме программы.

Использование интерактивных инструментов и платформ, направленное на повышение вовлеченности и эффективности обучения посредством применения онлайн-сервисов, симуляторов и другого интерактивного контента. Система возможного использования организационно-методических форм обучения в процессе реализации ДПП отражена в рис. 3.

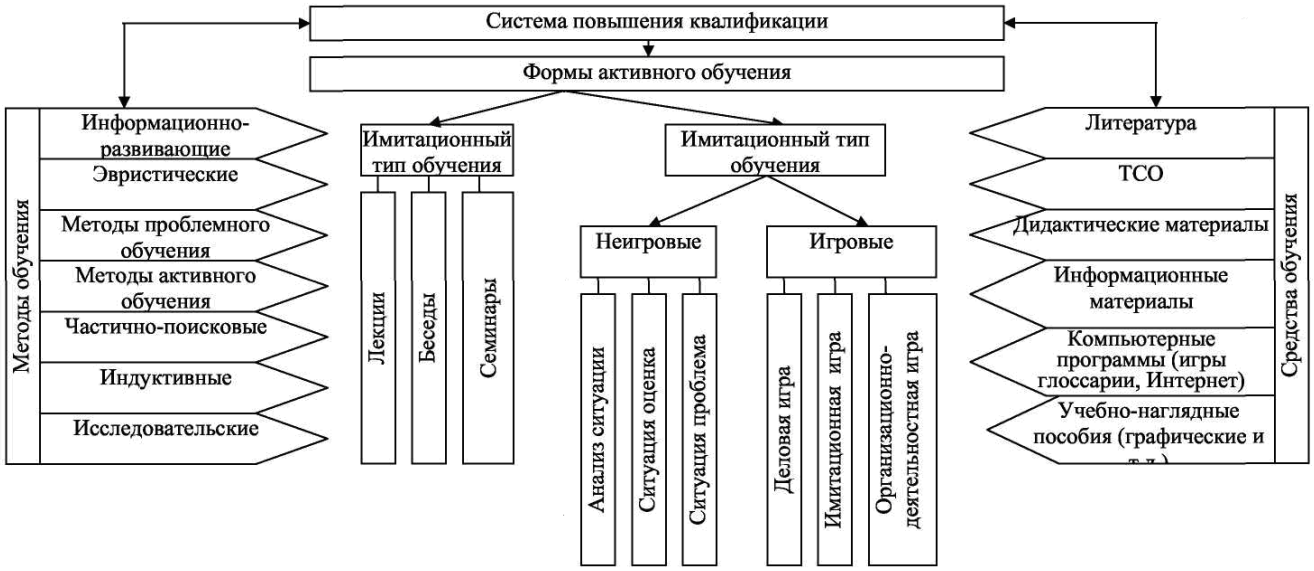


Рисунок 3 – Система организационных форм обучения специалистов в области управления персоналом

При выборе соответствующих организационно-методических форм обучения учитывается не только уровень теоретических знаний, но и самостоятельность, активность личностной позиции слушателей, их умение использовать собственный профессиональный опыт.

Для определения успешности разработанной ДПП «Цифровые компетенции в маркетинговых коммуникациях: Искусственный интеллект и нейросети» и оценки уровня сформированности цифровых компетенций у слушателей необходимо использовать комплексную систему критериев и показателей, направленные на оценку качества и результативности ДПП как образовательного продукта и процесса, показатели участвуют в оценке индивидуального прогресса и уровня владения компетенциями, заявленными в ДПП (2-3).

Таблица 2 – Критерии оценки эффективности ДПП

Критерии оценки	Показатели
Актуальность	– соответствие содержания программы текущим и прогнозируемым потребностям рынка труда в специалистах, владеющих компетенциями в области ИИ и НС для маркетинга (анализ вакансий, исследований рынка) – степень учета в программе последних тенденций и инноваций в области ИИ, НС и цифрового маркетинга – наличие положительных отзывов от потенциальных работодателей о востребованности выпускников программы
Востребованность	– количество заявок на обучение по программе. – процент трудоустройства выпускников программы по профилю полученных компетенций в течение определенного периода после окончания обучения – отзывы работодателей о качестве подготовки выпускников и их готовности к практической деятельности
Практическая значимость	– степень ориентации содержания программы на решение реальных профессиональных задач – наличие в программе практических занятий с использованием релевантного ПО и платформ – качество и практическая применимость разработанных слушателями проектов – отзывы выпускников о возможности применения полученных знаний и навыков в своей работе
Качество методического обеспечения	– полнота и актуальность учебных материалов (лекции, презентации, методические указания, кейсы)

	– наличие и качество разработанных практических заданий и проектов – доступность и качество используемого программного обеспечения и онлайн-платформ – квалификация и опыт преподавательского состава – организация обратной связи и поддержки слушателей
Удовлетворенность слушателей	– результаты анонимных опросов и анкетирования слушателей по итогам обучения (оценка содержания программы, качества преподавания, организации учебного процесса, полезности полученных знаний и навыков) – количество положительных отзывов и рекомендаций от выпускников – уровень вовлеченности и активности слушателей в процессе обучения
Эффективность обучения	– динамика уровня сформированности цифровых компетенций слушателей до и после обучения (результаты входного и итогового тестирования) – средний балл итоговой аттестации – процент успешно завершивших обучение

Таблица 3 – Показатели оценки уровня сформированности цифровых компетенций

Показатели	Оценки
Результаты тестирования	– баллы, полученные слушателями при выполнении теоретических и практических тестов по отдельным модулям и программе в целом – процент правильно выполненных заданий, отражающих знание ключевых понятий, принципов работы ИИ и НС в маркетинге
Качество выполнения практических заданий	– оценка преподавателем правильности и эффективности использования инструментов и платформ на базе ИИ и НС при выполнении практических заданий – степень самостоятельности и креативности при выполнении заданий – соответствие результатов выполнения заданий поставленным целям
Оценка разработанных проектов	– оценка преподавательской комиссией актуальности, практической значимости и технической реализации разработанных проектов по применению ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях – качество анализа проблемы, обоснованность выбора инструментов и методов, глубина проработки решения. – качество презентации и защиты проекта
Результаты итоговой аттестации	– оценка знаний и навыков слушателей по итогам выполнения итогового задания (например, комплексный тест, решение кейса, защита выпускной работы)

	– соответствие продемонстрированных компетенций требованиям программы
Самооценка слушателей	– результаты анкетирования слушателей, в котором они оценивают свой уровень владения отдельными цифровыми компетенциями до и после обучения – степень уверенности слушателей в применении полученных знаний и навыков в своей профессиональной деятельности
Оценка работодателей (при наличии обратной связи)	– отзывы работодателей о качестве подготовки выпускников, их готовности к решению практических задач с использованием ИИ и НС – оценка уровня владения конкретными цифровыми компетенциями выпускников с точки зрения их практического применения в работе – информация о карьерном росте и профессиональных достижениях выпускников, связанных с применением полученных знаний и навыков

Использование комбинации данных критериев и показателей позволит получить комплексную и объективную оценку эффективности, разработанной ДПП и уровня сформированности необходимых цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций. Модель ДПП предусматривает организацию системы мониторинга и оценки, ядром которой является информация о состоянии слушателей перед началом применения каждого управляющего воздействия, знание о результатах изменения их состояния в ходе отработки предыдущего воздействия и определение возможности влияния этого воздействия с учётом текущего состояния объекта управления и его динамики.

Выводы

Анализ текущего состояния подготовки специалистов в сфере маркетинговых коммуникаций выявил существенное несоответствие между растущей потребностью рынка в специалистах, владеющих компетенциями в сфере ИИ и НС для маркетинга, и уровнем подготовки, предлагаемым существующими образовательными программами. Это определило необходимость разработки, специализированной ДПП, способной восполнить выявленный пробел. Разработка отдельных компонентов ДПП осуществлялась последовательно и включала определение ключевых цифровых компетенций,

необходимых специалистам для работы с ИИ и НС в маркетинговых коммуникациях, на основе анализа рынка труда и требований отрасли. Завершающим этапом разработки стало создание системы оценки уровня сформированности цифровых компетенций, включающей критерии, показатели и инструменты контроля знаний и навыков. Таким образом, исследование позволило разработать организационно-методическую систему дополнительной профессиональной программы, включающую четко определенные цели и задачи, структурированное содержание, адекватные методы обучения и валидную систему оценки.

Список литературы

1. Белова Н. Н., Гончарова И. В. Трансформация стратегии маркетинга на основе применения технологий искусственного интеллекта // Современная экономика: проблемы и решения. – 2024. – Т. 6. – С. 120-132.

2. Бурханов Т. Р., Кошель В. А. Роль нейросетей в маркетинговом продвижении компании на b2c рынке // Практический маркетинг. – 2023. – №. 12. – С. 4-10.

3. Взаимодействие естественного и искусственного интеллектов в образовательных системах: монография / Под ред. С.О. Крамарова. – М.: РИОР, Серия: Научная мысль. 2024 – 252 с.

4. Волкова О.В. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ [Текст] /О.В.Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 34-36.

5. Голованова Ю. В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии [Текст] // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 437-442.

6. Краевский В. В., Лернер И. Я. интерактивные формы обучения иностранному языку в вузе экономического профиля //Финансовый. – 2009. – С. 137.

7. Мальцева С. М., Ваганова О. И., Алешугина Е. А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования //

Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 58-3. – С. 172-175.

8. Сафонова М.Ю. Оценка эффективности внутрифирменного обучения: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 /М.Ю. Сафонова –М.: 2003. – 152 с.

9. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения [Текст] / В.А. Скакун. – М.: Форум, Инфра-М. – 2012. – 285 с.

10. Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – №. 3. – С. 125-153.

11. Тихомирова Е. И., Чаплыгин С. И. Модель открытой образовательной среды в информационной системе университета предпринимательского типа // Инициативы XXI века. – 2012. – №. 4. – С. 86-89.

12. Alves M. C. B. Designing education programs based on competencies using advanced analytical methods. – 2023.

13. Fayvishenko D., Aldankova H., Shkurov Y. Cultivating Professional Competencies in Advertising Students Amidst Digital Transformation //Proceedings of Azerbaijan High Technical Educational Institutions Journal, Forthcoming. – 2024.

14. López Jiménez E. A., Ouariachi T. An exploration of the impact of artificial intelligence (AI) and automation for communication professionals // Journal of information, communication and ethics in society. – 2021. – Т. 19. – №. 2. – С. 249-267.

15. Pedro F. et al. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. – 2019.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПРАВЛЯТЬ ПРОЕКТАМИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ[11]

Введение

В современных условиях развития образования, ориентированного на инновации и проектную деятельность, возрастает роль педагога, способного не только организовать учебный процесс, но и эффективно управлять проектами, реализуемыми в образовательной среде. Формирование умений управления проектами у будущих педагогов является важной задачей педагогического образования, требующей комплексного подхода, включающего разработку и внедрение соответствующей технологии. Необходимым элементом успешной реализации этой технологии является организационно-методическое обеспечение, которое обеспечивает нормативную, содержательную, методическую и ресурсную поддержку процесса формирования проектной компетентности.

Проектное управление является мощным инструментом, который может значительно повысить эффективность образовательного процесса, способствовать внедрению инновационных педагогических подходов и созданию современной образовательной среды. Проектное управление в образовательном процессе включает в себя планирование, организацию, выполнение и контроль образовательных проектов. Умение управлять проектами позволяет будущим педагогам: разрабатывать и реализовывать образовательные программы, эффективно работать в команде, оценивать результаты своей деятельности и вносить коррективы.

Обеспечить успешное освоение будущими педагогами технологии управления проектами можно путем разработки и внедрения комплекса организационно-методических материалов, форм и методов обучения, а также системы оценки, соответствующих целям и задачам подготовки современного педагога.

---

[11] Автор главы: Шакирова О.В.

Цель разработки организационно-методического обеспечения: создание оптимальных условий для эффективного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в соответствии с требованиями к уровню подготовки и потребностями современной образовательной практики.

Задачи:

1. Определить перечень управленческих компетенций, подлежащих формированию.
2. Проанализировать теоретические основы формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.
3. Выявить особенности формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в контексте современных требований к образованию.
4. Разработать структуру и содержание организационно-методического обеспечения формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.
5. Определить оптимальные формы, методы и средства обучения, способствующие эффективному формированию умения управлять проектами у будущих педагогов.
6. Разработать критерии и показатели оценки сформированности умения управлять проектами у будущих педагогов.
7. Апробировать разработанное организационно-методическое обеспечение в образовательном процессе.
8. Оценить эффективность разработанного организационно-методического обеспечения и внести необходимые коррективы.

Обозначив актуальность и цели формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов, мы определили вектор нашего исследования. Далее, для более глубокого понимания проблемы и выработки эффективных решений, необходимо обосновать теоретические положения, определяющие разработку организационно-методического обеспечения формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов. Именно анализ существующих научных исследований и моделей позволит нам обосновать выбор конкретных

организационных форм, методов обучения и средств оценки, а также разработать эффективную систему формирования управленческих компетенций у будущих педагогов.

3.1 Теоретические основы разработки организационно-методического обеспечения формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов

Проектное управление играет все более важную роль в современном образовательном процессе, предоставляя обучающимся и педагогам эффективные инструменты для достижения конкретных целей, развития ключевых компетенций и повышения качества образования. Значение проектного управления в образовании многогранно и охватывает различные аспекты учебной деятельности (таблица 1).

Таблица 1 – Влияние проектной деятельности на формирование ключевых навыков и качеств будущих педагогов

Компетенция, умения, навык	Проявление умения, качества в учебно-профессиональной деятельности
Формирование навыков планирования и организации	Проектное управление учит четко определять цели, разрабатывать план действий, распределять задачи и ресурсы, что способствует развитию их организационных навыков и умения управлять временем.
Развитие критического мышления	Проектная деятельность требует от обучающихся анализа проблем, поиска информации, оценки альтернативных решений и принятия обоснованных решений.
Совершенствование коммуникативных навыков и умения работать в команде	Участие в проектах предполагает активное взаимодействие с другими участниками, обсуждение идей, распределение обязанностей, разрешение конфликтов и достижение консенсуса.
Развитие креативности и инновационного мышления	Проектная деятельность стимулирует учащихся к поиску новых идей, нестандартным решениям и творческому подходу к выполнению задач.

Формирование ответственности и самостоятельности	Обучающиеся несут ответственность за результаты своей работы, учатся самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность, принимать решения и преодолевать трудности.
Формирование навыков, необходимых для успешной работы в современной системе образования	Проектное управление формирует у будущих педагогов компетенции, востребованные на рынке труда: умение работать в команде, планировать и организовывать свою деятельность, решать проблемы, принимать решения, эффективно общаться и представлять результаты своей работы.

Проектная деятельность способствует развитию у будущих педагогов комплекса ключевых навыков и качеств: планирования и организации, критического и креативного мышления, коммуникации и работы в команде, ответственности и самостоятельности. Эти компетенции необходимы для успешной работы в современной системе образования и востребованы на рынке труда.

Обучаясь основам управления проектами, будущие педагоги получают представление о принципах, методах и инструментах проектного управления, что может быть полезно для их будущей профессиональной деятельности.

Работа над проектами совместно с учащимися способствует укреплению взаимопонимания и доверия, что положительно сказывается на образовательном процессе.

Анализ нормативных документов на предмет поиска компонентов умения управлять проектами, показал наличие компетенций, отражающих компоненты умения управлять проектами, содержащиеся в ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (бакалавриат).

Пять из восьми универсальных компетенций и четыре из восьми общепрофессиональных компетенций содержат управленческую составляющую (таблица 2).

Таким образом, 56% компетенций от общего числа, указанных в ФГОС ВО, в ходе анализа мы отнесли к компетенциям, имеющим в своей основе содержание, относящееся к формированию умения управлять проектами.

Таблица 2 – Анализ нормативных документов на предмет поиска компонентов умения управлять проектами

Компетенции ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05	Компетенции содержат управленческую составляющую
Универсальные компетенции – 5 из 8	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.
Общепрофессиональные компетенции – 4 из 8	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Анализ соотношения трудовых функций, содержащих компоненты умения управлять проектами в профессиональном стандарте «Педагог» от общего числа трудовых функций показал, что 69,7% трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог» и рассматриваемых в данном исследовании, относятся к формированию умения управлять проектами (табл. 3).

Таблица 3 – Анализ соотношения трудовых функций, содержащих компоненты умения управлять проектами в профессиональном стандарте «Педагог» от общего числа трудовых функций

Обобщенные трудовые функции	Трудовые функции		Всего трудовых функций в стандарте	Управленческих трудовых функций в стандарте
наименование	наименование	код		
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	Общепедагогическая функция. Обучение	А/01.6	10	7
	Воспитательная деятельность	А/02.6	12	7
	Развивающая деятельность	А/03.6	11	6
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	В/01.5	Не рассматриваются в рамках данного исследования	
	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	В/02.6		
	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	В/03.6	7	5
	Модуль "Предметное обучение. Математика"	В/04.6	23	17
	Модуль "Предметное обучение. Русский язык"	В/05.6	13	11
	Всего		76	53

Процентное соотношение (или отношение) двух чисел – это отношение одного числа к другому, умноженное на 100%. Процентное отношение определяет, какой процент от целого составляет данное число. Для нахождения процента нужно разделить одно число на другое и умножить на 100%.

Находится по формуле: R%= N2/N1×100%.

R%= N1/N2×100%=53/76×100%=69,7%

С целью научного обоснования выбора оптимальных организационных форм и методов обучения необходимо проанализировать теоретические основы и практический опыт формирования управленческих умений у будущих педагогов.

В современных реалиях образовательного процесса навыки управления проектами становятся необходимыми для успешной профессиональной деятельности будущих педагогов, они способствуют повышению качества образования и формированию ключевых компетенций студентов [15].

Авторы Г. С. Аяпбергенова, С. А. Нургалиева, Н. А. Бисембаева и др. [21] в своей работе затрагивают проблему формирования специальных компетенций у будущих педагогов на основе проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Исследование выявило недостаточный уровень сформированности умений проектирования у студентов, что может негативно сказаться на подготовке современных педагогов, владеющих необходимыми инструментами проектной деятельности.

Использование библиометрического анализа позволило авторам Т. Озсой, К. Сезгили [34] выявить недостатки текущих подходов к обучению проектному менеджменту, акцентируя внимание на недостаточном развитии мягких навыков (soft skills). Исследователи пришли к выводу о том, что в связи с растущим спросом на специалистов по управлению проектами и неудовлетворительными результатами проектов, традиционные подходы к образованию в этой области признаны недостаточными. Необходим новый подход, сочетающий теоретическую подготовку с практическим опытом для развития как технических, так и «гибких» навыков, включая критическое мышление и умение

решать реальные проблемы, используя инновационные педагогические методы и технологии.

И.А. Муратова [8] рассматривает различные аспекты применения проектного метода в вузе. Автор отмечает, что качество вузовской подготовки напрямую обусловлено уровнем сформированности проектной культуры обучающихся. Проектный метод в вузе рассматривается в качестве одного из наиболее перспективных путей реформирования отечественной системы образования.

Среди преимуществ проектных методик выделены следующие: развитие творческого потенциала студента и педагога; интеграция знаний из разных дисциплин в единый систематизированный массив; укрепление связи между вузовским курсом и будущей «реальной» деятельностью выпускника вуза.

Однако автор указывает на то, что внедрение проектного обучения — довольно непростая задача. Формирование и организация проектного обучения представляет собой сложный процесс адаптации обучающих технологии, требующий гармонизации данной технологии со спецификой будущей профессии студента.

В свою очередь, Е.Ф. Мазанюк [5] отмечает, что обучение будущих педагогов проектной деятельности способствует: интеграции принципов и методов проектной работы в образование, обогащая и модернизируя образовательный процесс; личностному развитию, формируя инициативность, ответственность и творческое мышление.

В статье С. Белла также отмечается, что: «Эффективное управление проектами в образовательной среде требует от будущих педагогов не только знаний о методах управления, но и способности адаптироваться к изменениям и работать в команде» [19]. Умение работать в команде также является ключевым аспектом успешного управления проектами, что подчеркивает необходимость подготовки студентов к реальным условиям работы.

Таким образом, анализ исследований подтверждает возрастающую значимость навыков управления проектами для будущих педагогов в

современном образовательном процессе. Несмотря на признание перспективности проектной деятельности для формирования ключевых компетенций и повышения качества подготовки, существующие подходы к обучению часто оказываются недостаточными, особенно в части развития «гибких» навыков и практического опыта. Подчеркивается необходимость внедрения новых, гармонизированных со спецификой педагогической профессии, инновационных методов и технологий проектного обучения, способствующих интеграции знаний, развитию творческого потенциала и формированию проектной культуры у будущих педагогов.

В статье Т.А. Парфеновой рассматривается проблема формирования проектной компетентности педагога [11], обосновывается использование активных методов в процессе вузовской подготовки педагогов, дифференцированный подход к реализации педагогической практики. Автор сообщает о том, что: «Проектная компетентность современного педагога интегрирует умения разрабатывать и реализовывать проектную деятельность. Следует отметить, что педагог, обладающий проектной компетентностью, умеет ставить реальные цели деятельности, распределять и скооперировать учебный труд». Проектная компетентность будущих педагогов сводится к формированию у студентов системы знаний о проектной деятельности, освоению ими способов проектной деятельности.

О необходимости создания условий для реализации проектного подхода сообщают авторы И.А. Крутова, Г.П. Стефанова, О.Ю. Дергунова, А.С. Исмухамбетова [6] – включение специализированного курса и образовательной среды значительно усиливают подготовку педагогов, позволяя осваивать навыки, востребованные в реальной жизни. Такое обучение формирует устойчивые компетенции, позволяющие успешно справляться с возникающими проблемами.

В качестве методологических основ И.С. Мутусханов [9], актуализируя задачу формирования готовности к управлению проектами у будущих менеджеров, предлагает обоснование принципов проектирования

педагогического процесса. Он утверждает, что применение принципа системности повысит эффективность педагогического процесса формирования этой готовности.

В исследовании Е.М. Турло [14] обобщены принципы организации проектного обучения, автор отмечает, недостаточный уровень развития у обучающихся умений проектной деятельности, для устранения причин данной проблемы предлагает обеспечить процесс проектирования соответствующими учебно-методическими материалами, разработанными для каждого этапа работы.

О необходимости применения новых подходов к подготовке педагогов в нескольких публикациях предлагает Г. Беккет и др. [16, 17, 18] и приводят аргументы в пользу расширения этих подходов за счет системного и надежного обучения учителей проектному обучению и преподаванию (PBLT). Такое обучение, по мнению автора должно включать философские и теоретические основы, принципы и процедуры для более эффективного проектирования и надлежащей реализации PBLT, а также ряд учебных материалов и профессиональных стандартов, проектных модулей и цифровых инструментов, таких как искусственный интеллект, метакогнитивные стратегии и связанный с ними интерфейс «форма-функция».

Таким образом, для эффективной подготовки необходимы: активные методы обучения, дифференцированный подход к практике, специализированные курсы, благоприятная образовательная среда и учебно-методическое обеспечение каждого этапа проектной деятельности. Системное и надежное обучение будущих педагогов проектному обучению, включающее теоретические основы, принципы и цифровые инструменты, является перспективным направлением развития педагогического образования в контексте подготовки к управлению проектами.

Для обоснования разработки организационно-методического обеспечения проведем анализ исследований, отображающих опыт формирования компетенций, умений и навыков будущих специалистов в образовательной

практике вузов, в том числе формирование проектных и управленческих умений у будущих педагогов.

Авторы Дж. В. Томас, и Д. Ричи утверждают: «Проектное обучение является мощным инструментом для подготовки будущих педагогов, так как оно способствует развитию критического мышления, креативности и навыков сотрудничества» [33]. Мы согласны с позицией авторов, поскольку проектное обучение действительно создает условия для активного вовлечения студентов в процесс обучения.

Вопросам организации практико-ориентированного обучения педагогических кадров за рубежом посвящена работа Т.В. Емельяновой [4]. В авторской статье показано, что традиционный подход к подготовке будущих педагогов требует кардинальных изменений. Автор обосновывает необходимость модернизации традиционной подготовки педагогов и проанализирован зарубежный опыт практико-ориентированного обучения (модели PDS, WBL, PBL, EBLS). Показано, что внедрение этих моделей способствует профессиональному и личностному развитию будущих педагогов, и сделан вывод о возможности их адаптации в российской системе образования.

В свою очередь, М С. Акишева [1] утверждает, что эффективная подготовка педагогов к управлению проектами должна включать формирование умений планирования, организации и контроля учебного процесса. Исследование М С. Акишевой показывает, что навыки проектной деятельности являются важными и необходимыми для успешной реализации образовательных инициатив. Для успешного использования инноваций в новых условиях педагог должен иметь определённый уровень профессиональной компетентности. Важность приобретают креативность и инновационное мышление, самостоятельная организация профессионального роста, получение междисциплинарных знаний, умение эффективной работы в команде, получение опыта разработки и практического внедрения разных исследовательских решений. Исследование автора доказывает, что проектная деятельность в образовательном процессе – важный инструмент формирования

компетентностей будущих педагогов, способствует развитию их профессиональных навыков и повышению качества образования в целом.

Авторы П. Гроссман и др. [23], рассматривают вопросы подготовки учителей к проектному обучению и выделяют четыре основные цели такого подхода: поддержка глубокого изучения предметного содержания. Вовлечение учащихся в аутентичную работу, поддержка сотрудничества учеников, создание итеративной культуры, в которой учащиеся постоянно создают прототипы, отражают, переделывают, редактируют и пытаются снова. Для достижения этих целей учителя используют определённые методы обучения, которые авторы называют ключевыми практиками проектного обучения [23].

Д. С. Крайчик и Ф. С. Блюменфельд [27] исследуют концепцию проектного обучения и его применение в образовательных контекстах. Авторы акцентируют внимание на важности практико-ориентированных заданий для развития у студентов навыков критического мышления и решения проблем. Авторы рекомендуют внедрять проектное обучение в курсы подготовки будущих педагогов.

Проектное обучение способствует превышению традиционных методов преподавания подчеркивает Т. Маркхам [30]. Он утверждает, что «Проектное обучение – это конструктивистская педагогика, направленная на глубокое обучение, позволяющая учащимся использовать исследовательский подход для решения реальных и актуальных для их жизни проблем, и вопросов». Мы поддерживаем позицию автора о том, что проектное обучение позволяет студентам углубиться в материал, способствует лучшему пониманию и запоминанию информации. Однако стоит отметить, что для достижения этих целей необходима хорошо продуманная структура и поддержка со стороны преподавателей.

Совместная работа студентов и создание команды, по мнению О. Ю. Муллер [7], обеспечивают лучшее понимание проектной деятельности и помогают развивать важные профессиональные навыки. Метод проектов

позволяет глубоко погрузиться в тему, решать реальные задачи и получать практический опыт.

Автор обосновывает актуальность задачи формирования проектной компетентности будущих педагогов. Проблематика в исследовании обосновывается нехваткой внимания к проектным компетенциям. Решение проблемы предлагается внедрением дополнительного курса «Учимся работать над проектом» и организацией сотрудничества в обучении, которые усиливают развитие проектной компетентности. Метод проектов используется как форма самостоятельной работы студентов, акцент делается на применении тренингов и практических упражнений.

В зарубежных источниках, например в работах Д. Мурсэнда «Проектное обучение с использованием информационных технологий» [29] и Дж. Томаса «Обзор исследований по проектному обучению» [32], основное внимание уделяется проектному обучению (PBL – Project-Based Learning) как методу, который способствует развитию навыков управления проектами у будущих педагогов. Этот подход подразумевает активное вовлечение студентов в работу над реальными или симулятивными проектами, что позволяет им применять теоретические знания на практике и развивать необходимые навыки.

Так в работе Д. Мурсэнда «Проектное обучение с использованием информационных технологий» [29] анализируется применение информационных технологий в проектном обучении как эффективный метод подготовки будущих педагогов. Автор акцентирует внимание на значимости формирования у студентов навыков критического мышления, решения проблем и сотрудничества посредством проектной деятельности.

Д. Мурсэнд представляет методики и инструменты для организации проектной работы, которые могут быть адаптированы к различным образовательным контекстам и потребностям учащихся. Он также отмечает, что проектное обучение способствует развитию умений командной работы, коммуникации и презентации результатов, что является важным компонентом подготовки будущих педагогов.

Таким образом, в данной работе проектное обучение с использованием информационных технологий рассматривается как ценный инструмент для формирования необходимых профессиональных и личностных качеств у будущих педагогов.

В статье «Обзор исследований по проектному обучению» Дж. Томас [32] рассматривает проектное обучение как метод, который способствует развитию ключевых компетенций у будущих педагогов. Он анализирует различные модели и подходы к организации проектного обучения, а также оценивает его влияние на мотивацию и успеваемость студентов.

Кроме того, в статье автор раскрывает различные аспекты реализации проектного обучения, включая планирование проектов, выбор тем, оценку и рефлексию. Также он подчёркивает важность создания поддерживающей среды, в которой учащиеся могут свободно выражать свои идеи, экспериментировать и учиться на ошибках.

В публикации Дж. Томаса проектное обучение представлено как ценный инструмент для подготовки будущих педагогов, который способствует развитию необходимых профессиональных и личностных качеств, а также повышению их мотивации и успеваемости.

В своем исследовании авторы С. Р. Недбайлик, М. С. Стейтон [10] рассматривают вопросы, связанные с применением экспериментальной проектной методики при обучении в высшей школе. Авторами затрагиваются такие наиболее проблемные аспекты, как: специфика обучения в интерактивной среде; возможности использования различных форм и видов проектной деятельности; основные преимущества и сложности внедрения в образовательную практику групповых проектов; практическая разработка учебных, тестовых заданий, нацеленных на активное, индивидуальное, личностно-ориентированное обучение студентов; применение новейших видов современного компьютерного оборудования, в том числе цифровой техники и т. д.

Таким образом, практико-ориентированное обучение должно моделировать реальные профессиональные ситуации, чтобы сформировать у студентов прикладные компетенции.

Смещение акцента с теоретических знаний на практические умения требует пересмотра методов оценки. Без баланса теории и практики есть риск поверхностного усвоения знаний.

И.В. Вяткина [2] практико-ориентированное обучение рассматривает как средство профессионализации подготовки будущих специалистов, анализирует его сущность в высшей школе. Автор делает вывод о том, что хотя данный подход является предметом научных исследований многих отечественных и зарубежных ученых, однако его методологические, теоретические и технологические аспекты мало изучены, структурированы и обоснованы.

Рассматривая проблемы и перспективы внедрения проектного обучения в образовательный процесс, основное внимание Д. Н. Долганов [3] уделяет важности практико-ориентированных заданий и их влиянию на формирование профессиональных компетенций студентов.

Исследование Е.А. Смирновой [13] посвящено интеграции проектного обучения в образовательный процесс. Автор рассматривает примеры успешных практико-ориентированных заданий, реализованных в рамках учебных курсов для будущих педагогов, и акцентирует внимание на необходимости создания условий для активного участия студентов в проектной деятельности.

В своей работе авторы М. Лара, К. Локвуд [28] анализируют существующие исследования, касающиеся проектного обучения. Они выделяют основные преимущества использования проектных заданий, такие как повышение мотивации студентов и развитие навыков командной работы, организуя деятельность в формате хакатона. Работа подчеркивает необходимость интеграции проектного подхода в подготовку будущих специалистов для улучшения их профессиональной практики.

В работе Д. Гибсона и др. [22] обсуждается использование деловых игр в подготовке учителей. Авторы отмечают, что «деловые игры помогают будущим

педагогам развивать навыки командной работы и управления конфликтами». Эта методика создает условия, где студенты могут экспериментировать с различными ролями и сценариями, обучаясь в безопасной и контролируемой среде. Применение таких методик значительно обогащает процесс подготовки будущих педагогов. Проектное обучение создает условия для глубокого понимания предмета, а кейс-методы и деловые игры развивают практические навыки и социальные компетенции. Важно, что такие подходы не только делает обучение более интерактивным, но и готовят студентов к реальным вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной жизни. Как будущие педагоги, они должны быть готовы к динамике образовательной среды, и использование современных методик обучения помогает им развивать необходимые для этого качества.

Л.Г. Светоносова [12] описывает практико-ориентированную задачу как учебную педагогическую задачу, содержащую описание «живой» педагогической ситуации, которую необходимо решить с помощью имеющихся педагогических знаний и опыта, занимая при этом не привычную позицию ученика, а позицию учителя (педагога). Практико-ориентированные задачи автор разделяет на три группы: ситуационные, аналитико-поисковые задачи, пиктографические задачи, отличающиеся по способу предъявления и решения будущими педагогами.

Таким образом, значимую роль в становлении проектной компетентности играет в процессе обучения играет педагогическая практика, а также современные практико-ориентировочные технологии.

Авторами П. Го, Н. Сааб и др. [24] представлена технология реализации педагогических мини-проектов, состоящая из информационно-ориентировочного, когнитивно-творческого, интерактивно-результативного и рефлексивно-аналитического этапов, и, основывающаяся на принципах: развития эрудиции, интеллектуальной самоидентификации, профессионализации, коммуникативно-деятельностной направленности. Авторы рассматривают различные аспекты результатов проектного обучения

(PjBL), включая разработку учебных программ, технологий и практик, а также влияние инструментов и рамок на процесс обучения.

П. Го, Н. Сааб и др. считают, что педагогические мини-проекты ценны для подготовки преподавателей, поскольку позволяют студентам не только получить знания и навыки, но и развить социальные компетенции (работа в команде, критическое мышление) и приобрести ценностно-смысловой и профессиональный опыт, полезный в дальнейшей работе. Авторы определяют «мини-проект» как гибкое взаимодействие между студентами и консультантом-педагогом, направленное на формирование готовности к профессиональной деятельности на иностранном языке и развитие критического мышления, креативности и самостоятельности.

Игровые механизмы (геймификация) и перевернутое обучение («flipped learning») признаются авторами Э. Яской, К. Аалтонен [25] важными инструментами для повышения вовлечённости и мотивации студентов. Игровые методы и геймификация представляют значительный потенциал для улучшения подготовки будущих менеджеров проектов. Активное участие студентов в игровом опыте создаёт уникальную среду для отработки практических навыков, усиления когнитивного вовлечения и развития мягких навыков, необходимых для управления проектами. Игра даёт уникальный шанс пережить ситуацию принятия решений в безопасной обстановке, что стимулирует развитие важнейших компетенций. Через игровые ситуации студенты получают опыт, приближённый к реальности, и приобретают навыки, которые могут быть перенесены в рабочую жизнь. Однако правильное внедрение игровых методов требует продуманного дизайна и ясной взаимосвязи с целями обучения.

В исследовании С. Белла [20] обсуждается важность проектного обучения для развития навыков, необходимых в 21-м веке. С. Белл подчеркивает, что практико-ориентированные задания помогают студентам не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике, развивая при этом навыки работы в команде и критического мышления.

Теория обучения через опыт Колба – является фундаментальной. Автор отмечает, что: «Обучение через опыт является наиболее эффективным способом приобретения новых знаний и навыков. Активное участие в проектной деятельности позволяет студентам не только усвоить теоретические концепции, но и развить практические навыки, необходимые для успешного управления проектами» [26]. Реальный проектный опыт, даже в рамках учебного процесса, бесценен для будущих педагогов. Он позволяет им столкнуться с реальными проблемами, научиться принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за результаты своей работы. Важно, чтобы этот опыт был структурирован и сопровождался рефлексией, чтобы студенты могли извлечь из него максимальную пользу.

Исследование «Обучение управлению проектами преподавателей менеджмента» А. К. А. Максимиано [31] было представлена на семинарах и симпозиуме Института управления проектами в 2001 году. В нем автор предлагает процедуры применения концепций и техник управления проектами к выпускным проектам в области управления и смежных дисциплин. Представим некоторые рекомендации по обучению управлению проектами, по мнению А. К. А. Максимиано [31]:

1. Создание проектной среды обучения. Задание работы над проектами, которые отражают реальные сценарии, позволяет студентам применять теоретические знания, сотрудничать с коллегами и развивать навыки решения проблем.

2. Изучение основных методологий управления проектами. Важно познакомить студентов с такими методологиями, как Agile или Scrum.

3. Развитие навыков лидерства и командной работы. Необходимо включать в обучение активности и дискуссии, которые способствуют развитию лидерства, коммуникации, разрешению конфликтов и сотрудничеству.

4. Использование инструментов управления проектами. Знакомство студентов с популярными программами и инструментами управления

проектами, такими как Microsoft Project, Trello, помогает им понять, как технологии могут поддерживать практики управления проектами.

5. Уделение внимания этической и социальной ответственности. Необходимо подчёркивать важность этичного поведения, взаимодействия заинтересованных сторон и устойчивости в управлении проектами.

6. Стимулирование непрерывного обучения и адаптации. Важно поощрять студентов оставаться в курсе тенденций отрасли, новых методологий управления проектами и лучших практик.

Таким образом, в рассмотренных нами выше исследованиях акцент ставится на теории деятельности и активного обучения. Проектное обучение рассматривается как способ активного вовлечения студентов в процесс обучения, где они становятся соавторами своего образовательного опыта.

Интеграция проектного обучения и использование разнообразных методик, таких как создание и участие в работе проектных команд, внедрение проектной деятельности в учебный процесс, сотрудничество с образовательными организациями для организации практической подготовки будущих педагогов, моделирование проектной деятельности, использование активных методов обучения, решение практико-ориентированных заданий, применение кейс-технологии, являются важными и необходимыми шагами в подготовке будущих педагогов. Эти подходы не только развивают теоретические знания, но и практические навыки, что очень ценно в условиях реального образовательного процесса. Особенно важно, что такие методики повышают мотивацию студентов и помогают им лучше адаптироваться к требованиям современного образовательного рынка. Следует продолжать развивать данные программы и методы, чтобы обеспечить более глубокую подготовку будущих учителей к вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной практике.

Проведенный анализ современных исследований показал, как отечественные, так и зарубежные исследования подтверждают эффективность проектного обучения в формировании профессиональных компетенций

студентов, а также его положительное влияние на мотивацию и активное участие учащихся в учебном процессе. Эффективная подготовка будущих педагогов к управлению проектами требует синергии лучших практик как зарубежного, так и отечественного опыта. Необходимо акцентировать внимание на практической направленности обучения, внедрять современные технологии и развивать междисциплинарный подход. Это позволит создать более гибкую и адаптивную образовательную среду, способствующую формированию компетентных специалистов в области управления проектами. Изученные публикации подчеркивают важность разработки и реализации программно-методического обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Разработка и реализация практико-ориентированных заданий по управлению проектами в образовании для будущих педагогов направлена на формирование у них целостного представления о принципах и методах управления проектами, а также на развитие умений планирования, организации, реализации и оценки проектной деятельности в образовательной среде.

В подготовке будущих педагогов к управлению проектами необходимо находить баланс между теорией и практикой. Важно также заимствовать эффективные методы из зарубежной практики, адаптируя их к специфике отечественного образования. Повышение эффективности подготовки будущих педагогов к управлению проектами можно достигнуть через интеграцию современных технологий, активных методов обучения и практического опыта, что позволит формировать конкурентоспособных специалистов, способных успешно реализовывать различные проекты в образовательной сфере. Активные методы обучения – неотъемлемая часть эффективной подготовки педагогов к управлению проектами. Они позволяют создать атмосферу сотрудничества и творчества, стимулировать активное участие студентов в процессе обучения и развивать их практические навыки. В рамках подготовки педагогов к управлению проектами необходимо использовать активные методы обучения, такие как деловые игры, тренинги, мастер-классы и проектные мастерские. Эти

методы позволяют студентам приобрести практический опыт и развить необходимые компетенции.

3.2. Организационные аспекты обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретические основы разработки организационно-методического обеспечения, необходимые для формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов. Мы определили ключевые понятия, выявили структуру управленческих компетенций и проанализировали существующие подходы к их формированию.

Однако, теоретические знания сами по себе недостаточны для эффективной подготовки будущих педагогов к проектной деятельности. Важно обеспечить создание организационных условий, которые позволят студентам на практике применять полученные знания и развивать необходимые навыки. Поэтому следующим этапом нашего исследования является рассмотрение организационных аспектов обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Мы рассмотрим, какие конкретно организационные меры необходимо предпринять для создания эффективной образовательной среды, способствующей формированию управленческих компетенций в проектной деятельности. Это позволит нам перейти от теоретического понимания проблемы к разработке практических рекомендаций по совершенствованию процесса подготовки будущих педагогов.

Первым аспектом организационного обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов мы считаем необходимость внедрения проектной деятельности в учебный процесс для достижения целого ряда важных задач, напрямую связанных с повышением качества подготовки будущих педагогов и их соответствия современным требованиям к профессиональной деятельности.

Проектная деятельность позволяет формировать у будущих педагогов компетенции, необходимые для успешной работы в современном образовательном пространстве.

Управленческие компетенции: планирование, организация, мотивация, контроль, координация и оценка.

Коммуникативные компетенции: умение эффективно общаться, вести переговоры, работать в команде, презентовать результаты своей работы.

Информационные компетенции: поиск, анализ, обработка и представление информации.

Креативные компетенции: генерация новых идей, нестандартное мышление, творческий подход к решению задач.

Компетенции саморазвития: самостоятельное приобретение знаний, умение учиться на протяжении всей жизни.

Развитие практических навыков: проектная деятельность позволяет будущим педагогам применять полученные теоретические знания на практике, решая реальные образовательные задачи. Это способствует формированию устойчивых профессиональных навыков, необходимых для организации и управления проектной деятельностью в школе.

Повышение мотивации к обучению: участие в проектах повышает мотивацию студентов к обучению, поскольку они видят практическую значимость своей Развитие самостоятельности и ответственности: Участие в проектах требует от студентов самостоятельности в планировании, организации и выполнении работы, а также ответственности за достижение поставленных целей.

Подготовка к реальной профессиональной деятельности: проектная деятельность максимально приближена к реальной реализовывать инновационные проекты, и вносить вклад в развитие системы образования.

Интеграция проектной деятельности в учебный процесс является важным фактором формирования у будущих педагогов умения управлять проектами. Это предполагает не просто эпизодическое выполнение проектов, а систематическое

и последовательное включение проектных методов в различные формы обучения, от теоретических занятий до практической деятельности. Такой подход позволяет студентам постепенно осваивать все этапы проектного цикла, от разработки концепции до представления результатов, и применять полученные знания и навыки в реальных образовательных ситуациях. Для эффективного внедрения проектной деятельности необходимо обеспечить следующие условия.

Системность и последовательность – проектная деятельность должна быть интегрирована во все этапы обучения, начиная с вводных курсов и заканчивая педагогической практикой.

Проекты должны носить междисциплинарный характер, требуя от студентов интеграции знаний из различных областей.

Практико-ориентированность, разрабатываемые проекты должны быть направлены на решение реальных проблем образовательной практики.

Личностная значимость – темы проектов должны быть интересны и значимы для студентов, что повышает их мотивацию и вовлеченность.

Механизмами интеграции проектной деятельности в учебный процесс в технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов являются: введение курсов по проектному управлению; проведение семинаров и практико-ориентированного обучения; организация конкурсов и выставок проектов; использование проектного метода в рамках нескольких учебных дисциплин и обязательное включение проектной деятельности в педагогическую практику.

Введение курсов по проектному управлению. Включение в учебные планы специализированных курсов, посвященных теоретическим и практическим основам управления проектами. Эти курсы должны охватывать такие темы, как планирование, организация, реализация, контроль и оценка проектов, а также управление рисками и ресурсами. Важно, чтобы курсы носили практико-ориентированный характер и включали в себя выполнение реальных проектов.

Организация и проведение семинаров, практико-ориентированного обучения, на которых студенты могут получить практический опыт реализации проектной деятельности под руководством опытных преподавателей и специалистов-практиков. На этих мероприятиях студенты могут изучать конкретные методы и инструменты управления проектами, а также обмениваться опытом и получать обратную связь.

Организация конкурсов и выставок проектов. Проведение конкурсов и выставок проектов, на которых студенты могут представить свои работы и получить оценку экспертов. Такие мероприятия стимулируют творческую активность студентов, повышают их мотивацию и позволяют им продемонстрировать свои достижения. Кроме того, конкурсы и выставки проектов способствуют обмену опытом и распространению лучших практик.

Использование проектного метода в рамках других учебных дисциплин. Интеграция проектного подхода в традиционные учебные курсы, предлагая студентам выполнять небольшие проекты, связанные с изучаемым материалом. Это позволяет закрепить теоретические знания на практике и развить навыки самостоятельной работы.

Включение проектной деятельности в педагогическую практику. Предоставление студентам возможности участия в руководстве детско-взрослыми проектами позволяет развить необходимые навыки и компетенции для успешной реализации проектных инициатив в своей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования и формированию инновационной образовательной среды в целом.

Вторым аспектом организационного обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов является необходимость создания проектных групп.

Формирование проектных групп из числа студентов является одним из важных элементов технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Этот подход позволяет эффективно развивать ряд важных профессиональных компетенций, особенно навыки командной работы,

лидерства и ответственности, которые необходимы для успешной деятельности в современной образовательной среде.

Необходимо обеспечить, чтобы в каждой группе были распределены роли, что способствует развитию лидерских качеств и ответственности. Проектная деятельность по своей сути предполагает совместную работу нескольких участников, объединенных общей целью. Создание проектных групп дает студентам возможность на практике освоить принципы эффективного взаимодействия, научиться слушать и учитывать мнения других, аргументированно отстаивать свою точку зрения, находить компромиссы и совместно принимать решения. Работа в команде способствует развитию коммуникативных навыков, умения сотрудничать и поддерживать друг друга, что является важным для будущих педагогов, которым предстоит работать в коллективе и взаимодействовать с учениками, родителями и коллегами.

Наиболее важными аспектами организации командной работы являются: распределение задач и ответственности, четкое определение ролей и обязанностей каждого участника группы; согласование действий через обсуждение и планирование совместной работы, установление сроков выполнения задач; стимулирование взаимопомощи и поддержки, проявляющихся в готовности оказать помощь в случае возникновения трудностей; обучение конструктивному обсуждению, т.к. умение высказывать критические замечания в доброжелательной форме и принимать критику от других; формирование навыков разрешения конфликтов, умение находить компромиссные решения в спорных ситуациях.

Ролевое распределение можно рассматривать как фактор развития лидерских качеств и ответственности. Важно, чтобы студенты – будущие педагоги имели возможность пробовать себя в разных ролях, что способствует развитию их лидерских качеств и умения адаптироваться к различным ситуациям. Примерами ролей в проектной группе могут быть: руководитель проекта, планировщик, исследователь, креативщик, технический специалист, критик и др.

Руководитель проекта – организует работу группы, координирует действия участников, контролирует выполнение задач и несет ответственность за общий результат.

Планировщик – разрабатывает план проекта, определяет сроки выполнения задач и распределяет ресурсы.

Исследователь – собирает и анализирует информацию, необходимую для реализации проекта.

Креативщик – генерирует новые идеи и предложения.

Технический специалист – отвечает за техническое обеспечение проекта (например, разработку презентации, создание продукта проекта и т.д.).

Критик – оценивает результаты работы группы. Это учит быть организованными, пунктуальными, дисциплинированными и готовыми к решению проблем.

Важной стороной формирования ответственности является четкое определение целей и задач проекта. Студенты должны понимать, к чему они стремятся и какие задачи необходимо решить для достижения поставленных целей. Это означает, что на начальном этапе работы над проектом необходимо провести тщательный анализ проблемы, определить актуальность и значимость проекта, а также сформулировать конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные во времени (SMART) цели и задачи.

Когда студенты четко понимают цели и задачи проекта, они осознают свою роль в общем деле и свою ответственность за выполнение конкретных задач. Это способствует повышению их мотивации, заинтересованности и вовлеченности в проектную деятельность. Кроме того, четкое определение целей и задач облегчает планирование работы, распределение ресурсов и контроль за ходом выполнения проекта.

Третьим аспектом организационного обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов является координация сотрудничества с образовательными организациями для прохождения практической подготовки студентов.

Для эффективной подготовки будущих педагогов, обладающих умением управлять проектами, необходимо наладить тесное сотрудничество с реальными образовательными организациями. Это партнерство позволяет студентам не только получить практический опыт, но и глубже понять специфику образовательной среды, а также установить связи с потенциальными работодателями. Сотрудничество с образовательными организациями предполагает различные формы взаимодействия:

Организация практической подготовки в школах, детских садах, центрах дополнительного образования и других образовательных учреждениях. В ходе прохождения практики студенты участвуют в реальной проектной деятельности под руководством опытных педагогов, что позволяет им применять полученные знания на практике, развивать необходимые навыки и приобретать ценный профессиональный опыт. Практическая подготовка может быть краткосрочной (одна-две недели) или долгосрочной (несколько недель или месяцев). В совместных проектах участвуют преподаватели, студенты и педагоги-практики и сами обучающиеся образовательных организаций, что обеспечивает обмен опытом и знаниями, а также способствует повышению квалификации всех участников.

Привлечение студентов к участию в конференциях и семинарах, проводимых образовательными учреждениями, является еще одной эффективной формой сотрудничества. Это позволяет студентам познакомиться с современными тенденциями развития образования, представить свои исследования и обменяться опытом с обучения и воспитания.

Стоит отметить преимущества сотрудничества с образовательными учреждениями.

Практическая направленность обучения, студенты получают возможность применять полученные знания и навыки в реальных образовательных ситуациях.

Формирование профессиональных компетенций, студенты приобретают необходимые компетенции для успешной работы в современной школе.

Установление связей с потенциальными работодателями, студенты устанавливают контакты с педагогами и администрацией образовательных учреждений, что может помочь им в дальнейшем трудоустройстве.

Повышение качества образования, т.к. сотрудничество способствует повышению квалификации педагогов и студентов, а также распространению передового педагогического опыта.

Улучшение взаимодействия между теорией и практикой, поскольку сотрудничество позволяет устранить разрыв между теоретическими знаниями, получаемыми в вузе, и реальными потребностями образовательной практики.

Следовательно, можно сделать вывод, что организация сотрудничества с образовательными учреждениями является неотъемлемой частью эффективной подготовки будущих педагогов к управлению проектами и способствует повышению качества образования в целом.

Таким образом, организационное обеспечение технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов включает в себя три ключевых аспекта: во-первых, необходимость систематического внедрения проектной деятельности в учебный процесс, что способствует формированию ключевых компетенций и развитию практических навыков; во-вторых, создание проектных групп, обеспечивающее развитие командной работы, лидерства и ответственности; и в-третьих, налаженная координация сотрудничества с образовательными организациями, позволяющая студентам применять полученные знания на практике и приобретать ценный профессиональный опыт. Комплексная реализация этих аспектов позволит значительно повысить качество подготовки будущих педагогов и обеспечить их соответствие современным требованиям профессиональной деятельности.

Итак, мы рассмотрели организационные аспекты, являющиеся фундаментом для эффективного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Мы обсудили необходимость интеграции проектной деятельности в учебный процесс, создания проектных групп и налаживания сотрудничества с образовательными организациями.

Вместе с тем, следует отметить, что создание благоприятных организационных условий является необходимым, но недостаточным условием для эффективного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов. Для того, чтобы процесс формирования управленческих компетенций в проектной деятельности был действительно эффективным, необходимо использовать соответствующие методические подходы. Именно от выбора и реализации правильных методов обучения, форм работы и оценочных инструментов зависит то, насколько успешно студенты освоят навыки управления проектами и смогут применять их в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, следующим логическим шагом нашего исследования является рассмотрение методических подходов к обеспечению процесса формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов.

3.3. Методические подходы к обеспечению процесса формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов

В данном параграфе мы проанализируем наиболее эффективные методы обучения, формы организации занятий и инструменты оценки, которые позволяют максимально раскрыть потенциал студентов и сформировать у них устойчивые управленческие компетенции, необходимые для успешной реализации проектной деятельности в образовательной среде.

Данный раздел призван детально представить организационно-методическое обеспечение процесса формирования управленческих умений в проектной деятельности у будущих педагогов. Обоснование выбора конкретных форм, методов и средств обучения будет осуществлено с опорой на теоретические положения и анализ практического опыта, что позволит продемонстрировать не только реализацию конкретных мероприятий, но и их целесообразность в контексте поставленных задач.

Формирование умения управлять проектами у будущих педагогов требует комплексного подхода, включающего использование разнообразных организационных форм обучения, позволяющих эффективно сочетать теоретическую подготовку с практической деятельностью.

Выбор организационных форм обучения обусловлен необходимостью решения следующих задач: обеспечение усвоения теоретических знаний в области управления проектами; формирование практических навыков планирования, организации, реализации и контроля проектов; развитие управленческих компетенций, таких как лидерство, коммуникация, принятие решений и работа в команде; создание условий для применения полученных знаний и навыков в реальных образовательных ситуациях.

С учетом вышеизложенного, для реализации программы формирования умения управлять проектами у будущих педагогов были выбраны следующие организационные формы:

Лекции ориентированы на передачу систематизированных теоретических знаний по основам управления проектами, ключевым понятиям, методологиям и инструментам. Данная форма обучения позволяет сформировать у студентов концептуальное понимание предметной области. Выбор лекций обусловлен необходимостью предоставления базовых знаний большому количеству студентов.

Практические занятия направлены на формирование практических навыков управления проектами. В ходе практических занятий студенты решают конкретные задачи, связанные с планированием, организацией, реализацией и контролем проектов. Данная форма обучения позволяет закрепить теоретические знания на практике и развить необходимые умения. Выбор практических занятий обусловлен необходимостью формирования прикладных навыков.

Семинары предназначены для обсуждения актуальных проблем управления проектами, обмена опытом и анализа конкретных кейсов. В ходе семинаров студенты учатся аргументированно отстаивать свою точку зрения, анализировать различные подходы и принимать обоснованные решения. Выбор

семинаров обусловлен необходимостью развития критического мышления и умения анализировать сложные ситуации.

Тренинги ориентированы на развитие конкретных управленческих компетенций, таких как лидерство, коммуникация, принятие решений и работа в команде. В ходе тренингов студенты выполняют различные упражнения и задания, направленные на развитие данных компетенций. Выбор тренингов обусловлен необходимостью формирования навыков, необходимых для успешной реализации проектной деятельности.

Деловые игры представляют собой моделирование реальных управленческих ситуаций, в которых студенты принимают решения и оценивают их последствия. Данная форма обучения позволяет развить навыки принятия решений в условиях неопределенности и конкуренции. Выбор деловых игр обусловлен необходимостью подготовки студентов к реальным вызовам управленческой деятельности.

Проектная работа является основной формой обучения, позволяющей студентам применить полученные знания и навыки на практике. В ходе проектной работы студенты разрабатывают и реализуют реальные образовательные проекты, решая конкретные проблемы и достигая поставленных целей. Выбор проектной работы обусловлен необходимостью интеграции всех полученных знаний и навыков в единый процесс.

Круглые столы предназначены для обсуждения проблем и выработки решений в области управления проектами в образовании. В ходе круглых столов студенты, преподаватели и педагоги-практики обмениваются мнениями, анализируют существующие проблемы и предлагают пути их решения.

Раскроем примерное содержание, цель и особенности проведения, приведем примеры описания каждой представленной организационной формы.

Целью проведения лекций является передача систематизированных теоретических знаний по основам управления проектами, формирование концептуального понимания предметной области.

В содержании лекций рассматриваются основные понятия и определения управления проектами, этапы жизненного цикла проекта, методологии управления проектами (PMI, PMBOK, Agile, Scrum и др.), инструменты планирования и контроля проектов, управление рисками, управление ресурсами, управление коммуникациями и другие темы.

Методами проведения являются информационная лекция с использованием мультимедийных презентаций, дискуссионные элементы, разбор конкретных примеров из практики. Преподаватель выступает в роли транслятора знаний и модератора дискуссии.

Ожидаемые результаты: студенты должны знать основные понятия и определения управления проектами, этапы жизненного цикла проекта, основные методологии и инструменты управления проектами.

Целью проведения практических занятий является: формирование практических навыков планирования, организации, реализации и контроля проектов.

Содержание практических занятий направлено на решение конкретных задач, связанных с разработкой планов проектов, распределением ресурсов, управлением рисками, контролем за ходом выполнения работ, подготовкой отчетности и презентацией результатов.

Методы проведения: групповая работа над конкретными проектами. Студенты распределяют роли (руководитель проекта, планировщик, аналитик, исполнитель и др.), планируют работу, выполняют задачи, контролируют ход выполнения и представляют результаты. Преподаватель выступает в роли консультанта и фасилитатора, помогая студентам решать возникающие проблемы и направляя их деятельность.

Ожидаемые результаты: студенты должны уметь разрабатывать планы проектов, распределять ресурсы, управлять рисками, контролировать ход выполнения работ и представлять результаты.

Целью проведения семинаров является обсуждение актуальных проблем управления проектами, обмен опытом и анализ конкретных кейсов.

Содержание направлено на обсуждение вопросов, связанных с внедрением проектного управления в образовательных учреждениях, анализом проблем, возникающих при реализации проектов, поиском путей их решения, обменом опытом успешной реализации проектов.

Методы проведения: дискуссия, мозговой штурм, анализ кейсов, презентации студентов, работа в малых группах. Преподаватель выступает в роли модератора дискуссии, направляет обсуждение и подводит итоги.

Ожидаемые результаты: студенты должны уметь анализировать сложные ситуации, связанные с управлением проектами, предлагать обоснованные решения, аргументированно отстаивать свою точку зрения и обмениваться опытом.

Целью проведения тренинговых занятий является развитие конкретных управленческих компетенций (лидерство, коммуникация, принятие решений, работа в команде и др.).

Содержание тренингов направлено на выполнение упражнений и заданий, способствующих формированию и развитию управленческих компетенций (например, упражнения на командообразование, ролевые игры, ситуационные задачи, кейс-стади).

Методами проведения являются работа в малых группах, ролевые игры, дискуссии, обратная связь от преподавателя и участников. Преподаватель или психолог, проводящий тренинг выступает в роли фасилитатора, создает поддерживающую атмосферу и направляет процесс обучения.

Ожидаемые результаты: студенты должны развить лидерские качества, улучшить навыки коммуникации, принятия решений и работы в команде.

Целью проведения деловых игр является моделирование реальных управленческих ситуаций, в которых студенты принимают решения и оценивают их последствия.

Содержание направлено на разработку и реализацию имитационных проектов, в которых студенты должны принимать решения в условиях ограниченных ресурсов, неопределенности и конкуренции.

Методами проведения являются групповая работа, принятие решений, анализ результатов, обратная связь от преподавателя и других участников. Преподаватель выступает в роли организатора и наблюдателя, анализирует принятые решения и оценивает их последствия.

Ожидаемые результаты: студенты должны научиться принимать решения в условиях неопределенности, оценивать риски и последствия своих действий, работать в команде и эффективно управлять ресурсами.

Целью проведения проектной работы является применение полученных знаний и навыков на практике, разработка и реализация реальных образовательных проектов.

Содержание направлено на разработку концепции проекта, планирование работ, формирование команды, выполнение задач, контроль за ходом выполнения, подготовка отчетности и презентация результатов.

Методы проведения – самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя. Преподаватель выступает в роли консультанта и ментора, оказывает помощь в решении возникающих проблем и направляет деятельность студентов.

Ожидаемые результаты: студенты должны разработать и реализовать реальный образовательный проект, продемонстрировав умение применять полученные знания и навыки на практике.

Целью проведения круглых столов является обсуждение проблем и выработка решений в области управления проектами в образовании.

Содержание направлено на обсуждение актуальных проблем, связанных с внедрением проектного управления в образовательных учреждениях, анализом трудностей, возникающих при реализации проектов, поиском путей их решения, обменом мнениями и выработкой рекомендаций.

Методы проведения: дискуссия, мозговой штурм, работа в малых группах, выработка решений, презентация результатов, конференция по результатам прохождения практики.

Ожидаемые результаты: студенты должны научиться анализировать проблемы в области управления проектами

Для эффективного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, необходимо применение разнообразных методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов и обеспечивающих формирование необходимых компетенций.

Выбор методов обучения осуществлялся с учетом следующих факторов: необходимость активизации познавательной деятельности студентов и повышения их мотивации к обучению; обеспечение формирования практических навыков управления проектами; развитие критического мышления, коммуникативных навыков и умения работать в команде; создание условий для применения полученных знаний и навыков в реальных образовательных ситуациях; учет особенностей контингента студентов (уровень подготовки, интересы, потребности).

В соответствии с этими факторами были выбраны следующие методы обучения: проблемное обучение, ситуационные задачи, решение практико-ориентированных заданий, метод проектов, мозговой штурм, деловая (ролевая) игра, метод симуляций (моделирования). Представим подробное описание каждого из выбранных методов обучения.

Проблемное обучение ориентировано на создание проблемных ситуаций, требующих от студентов самостоятельного поиска решений. Студенты анализируют проблему, выдвигают гипотезы, проводят исследования и разрабатывают решения. Данный метод позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, развить критическое мышление и умение самостоятельно приобретать знания. Выбор проблемного обучения обусловлен необходимостью формирования у студентов навыков самостоятельного решения сложных проблем.

Цель проблемного обучения: активизация познавательной деятельности студентов, развитие критического мышления и умения самостоятельно приобретать знания и решать сложные проблемы.

Процедура проведения. 1. Преподаватель создает проблемную ситуацию, связанную с управлением проектами в образовательной сфере. 2. Студенты анализируют проблему, определяют ее причины и последствия. 3. Студенты выдвигают гипотезы о возможных решениях проблемы. 4. Студенты проводят исследования (например, анализ литературы, опрос экспертов) для проверки гипотез. 5. Студенты разрабатывают варианты решения проблемы и оценивают их эффективность. 6. Студенты выбирают оптимальное решение и разрабатывают план его реализации.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение анализировать сложные проблемы, выдвигать гипотезы, проводить исследования, разрабатывать и оценивать варианты решений.

Ситуационные задачи предполагают анализ реальных управленческих ситуаций, возникающих в образовательной практике. Студенты изучают ситуации (кейсы), содержащие описание проблемы, информацию о контексте и участниках ситуации, и разрабатывают варианты решения. Данный метод позволяет развить навыки анализа сложных ситуаций, принятия обоснованных решений и аргументации своей точки зрения. Выбор такого метода обусловлен необходимостью подготовки студентов к решению реальных проблем.

Целью является развитие навыков анализа реальных управленческих ситуаций, принятия обоснованных решений и аргументации своей точки зрения.

Процедура проведения. 1. Студентам предлагается ситуационная задача, содержащая описание управленческой проблемы в образовательной практике, информацию о контексте и участниках ситуации. 2. Студенты анализируют кейс, выявляют причины проблемы, формулируют альтернативные решения. 3. Студенты оценивают каждое решение с точки зрения его преимуществ, недостатков и возможных последствий. 4. Студенты выбирают наиболее оптимальное решение, обосновывая свой выбор с помощью аргументов и фактов. 5. Студенты представляют свои решения и участвуют в дискуссии.

Ожидаемые результаты: Студенты демонстрируют умение анализировать сложные ситуации, выявлять проблемы, разрабатывать и оценивать варианты решений, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Решение практико-ориентированных заданий предполагает применение теоретических знаний и практических навыков для решения задач, моделирующих реальные ситуации из сферы управления проектами в образовании. Студенты анализируют задание, планируют решение, реализуют план, оценивают результаты и представляют полученные выводы. Данный метод позволяет интегрировать знания из различных областей, развить навыки самостоятельной работы и принятия решений, а также сформировать готовность к решению профессиональных задач. Выбор метода решения практико-ориентированных заданий обусловлен необходимостью формирования у будущих педагогов компетенций, востребованных в реальной профессиональной деятельности.

Цель: формирование практических навыков применения теоретических знаний для решения конкретных профессиональных задач в сфере управления проектами в образовании. Метод направлен на развитие умения анализировать ситуации, планировать действия, выбирать оптимальные решения и оценивать их эффективность.

Процедура проведения. 1. Преподаватель представляет студентам практико-ориентированное задание, которое моделирует реальную ситуацию из практики управления проектами в образовании. Задание должно быть сформулировано четко и конкретно, с указанием необходимых ресурсов и критериев оценки. Важно, чтобы задание было связано с темами, изученными ранее. 2. Студенты самостоятельно или в группах анализируют задание, выявляют ключевые проблемы и цели, определяют необходимые ресурсы и ограничения. На этом этапе важна способность к критическому мышлению и анализу контекста. 3. Студенты разрабатывают план решения задания, определяя этапы работы, необходимые действия и ответственных лиц. Важно проявить навыки планирования и организации деятельности. 4. Студенты реализуют

разработанный план, применяя полученные теоретические знания и практические навыки. Преподаватель оказывает консультативную помощь, направляя студентов в нужном направлении. 5. Студенты оценивают результаты выполнения задания, анализируют допущенные ошибки и делают выводы. Важно уметь оценивать свою работу и извлекать уроки из неудач. 6. Студенты представляют свои решения и аргументируют свой выбор. На этом этапе развиваются коммуникативные навыки и умение представлять результаты своей работы.

Примеры практико-ориентированных заданий: провести анализ рисков проекта по созданию новой образовательной программы и разработать план управления рисками; разработать систему мотивации для участников проекта по созданию дистанционного курса обучения и др.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение применять теоретические знания для решения конкретных профессиональных задач, навыки планирования, организации; развивают критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде, демонстрируют умение оценивать результаты своей работы и извлекать уроки из неудач.

Метод проектов является основным методом обучения, позволяющим студентам применить полученные знания и навыки на практике путем разработки и реализации конкретных образовательных проектов. Студенты проходят все этапы проектного цикла, от определения цели и задач до представления и оценки результатов. Данный метод позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки, развить управленческие компетенции, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Выбор метода проектов обусловлен его практико-ориентированным характером и способностью формировать комплексное представление об управлении проектами.

Цель метода проектов: интеграция теоретических знаний и практических навыков, развитие управленческих компетенций, коммуникативных навыков и умения работать в команде.

Процедура проведения. 1. Студенты выбирают тему проекта, актуальную для образовательной практики. 2. Студенты формулируют цель и задачи проекта, определяют ожидаемые результаты. 3. Студенты разрабатывают план реализации проекта, определяя необходимые ресурсы, сроки и этапы работы. 4. Студенты выполняют проект, распределяя роли и задачи между участниками команды. 5. Студенты контролируют ход выполнения проекта, вносят коррективы в план, если это необходимо. 6. Студенты представляют результаты проекта, проводят их оценку и анализ.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение разрабатывать и реализовывать образовательные проекты, достигать поставленных целей, эффективно взаимодействовать в команде и представлять результаты своей работы

Мозговой штурм предназначен для генерации новых идей и поиска нестандартных решений. В ходе мозгового штурма студенты предлагают различные идеи, не подвергая их критике, а затем отбирают наиболее перспективные. Данный метод позволяет развивать креативное мышление и умение работать в команде. Выбор мозгового штурма обусловлен необходимостью развития творческого потенциала студентов.

Цель: генерация новых идей и поиск нестандартных решений.

Процедура проведения. 1. Преподаватель формулирует проблему, требующую решения. 2. Студенты в течение определенного времени (15-20 минут) предлагают любые идеи, связанные с решением проблемы, не подвергая их критике. 3. Все идеи записываются на доске или листе бумаги. 4. После завершения этапа генерации идей студенты анализируют предложенные варианты, отбирают наиболее перспективные и разрабатывают на их основе конкретные решения.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение генерировать новые идеи, работать в команде и находить нестандартные решения.

Дискуссия представляет собой обсуждение различных точек зрения на определенную проблему. В ходе дискуссии студенты учатся аргументированно

отстаивать свою позицию, слушать и понимать мнение других, и находить компромиссные решения. Данный метод позволяет развить критическое мышление, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Выбор дискуссии обусловлен необходимостью развития умения вести диалог и сотрудничать.

Цель: развитие критического мышления, коммуникативных навыков и умения работать в команде.

Процедура проведения. 1. Преподаватель предлагает тему для дискуссии, связанную с управлением проектами в образовании. 2. Студенты высказывают свои точки зрения на проблему, аргументируют свою позицию и задают вопросы другим участникам дискуссии.

3. Преподаватель модерирует дискуссию, следит за соблюдением правил и направляет обсуждение в конструктивное русло. 4. В конце дискуссии преподаватель подводит итоги и формулирует выводы.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, слушать и понимать мнение других, находить компромиссные решения и участвовать в конструктивном диалоге.

Деловая (ролевая) игра предполагает моделирование реальных ситуаций профессиональной деятельности, в которых студенты выполняют различные роли и взаимодействуют друг с другом. Данный метод позволяет развить коммуникативные навыки, умение работать в команде и навыки принятия решений. Выбор игры обусловлен необходимостью подготовки студентов к эффективному взаимодействию с коллегами и партнерами.

Цель: развитие коммуникативных навыков, умения работать в команде и навыки принятия решений.

Процедура проведения. 1. Преподаватель описывает ситуацию, связанную с управлением проектом в образовании, и распределяет роли между студентами (например, руководитель проекта, члены команды, заказчик). 2. Студенты, исполняя свои роли, взаимодействуют друг с другом, принимают решения и

решают возникающие проблемы. 3. После завершения ролевой игры проводится анализ и обсуждение действий участников.

Ожидаемые результаты: студенты демонстрируют умение эффективно общаться, работать в команде, принимать решения в условиях ограниченной информации и решать конфликты.

Метод симуляций представляет собой моделирование реальных управленческих ситуаций с использованием компьютерных программ или других технических средств. Данный метод позволяет студентам принимать решения и оценивать их последствия в безопасной и контролируемой среде. Выбор метода симуляций обусловлен необходимостью подготовки студентов к принятию решений в условиях неопределенности и риска. Для реализации данного метода был разработан электронный учебный курс «Функциональные области управления проектами», размещенный в электронной образовательной среде вуза, где по каждой из тем предлагаются к выполнению тренажеры – симуляторы проектных процедур.

Цель: подготовка студентов к принятию решений в условиях неопределенности и риска.

Процедура проведения. 1. Студентам предлагается компьютерная симуляция, моделирующая процесс управления проектом в образовании. 2. Студенты принимают решения, влияющие на ход проекта, и оценивают их последствия. 3. Симуляция генерирует отчеты, показывающие результаты принятых решений.

Студенты анализируют отчеты, делают выводы и корректируют свои дальнейшие действия.

Ожидаемые результаты: Студенты демонстрируют умение принимать решения в условиях неопределенности и риска, анализировать данные и оценивать последствия своих действий.

Таким образом, мы представили описание каждого из перечисленных методов обучения, указав его цель, процедуру проведения и ожидаемые результаты.

Для достижения максимального эффекта различные методы обучения сочетались друг с другом следующим образом:

Лекции использовались для предоставления базовых теоретических знаний, которые затем закреплялись на практических занятиях и семинарах.

Проблемное обучение применялось для активизации познавательной деятельности студентов перед изучением нового материала.

Ситуационные задачи и практико-ориентированные задания были применены для анализа реальных управленческих ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности.

Метод проектов являлся основным методом обучения, интегрирующим все полученные знания и навыки в единый процесс.

Мозговой штурм использовался для генерации новых идей в процессе разработки проектов.

Дискуссия организовывалась для обсуждения различных точек зрения на проблемы управления проектами.

Деловые (ролевые) игры использовались для развития коммуникативных навыков и умения работать в команде.

Метод симуляций использовался для подготовки студентов к принятию решений в условиях неопределенности и риска.

Такое сочетание методов обучения позволяло создать эффективную образовательную среду, способствующую формированию у будущих педагогов умения управлять проектами.

С целью эффективного формирования умения управлять проектами у будущих педагогов был разработан и использован следующий комплекс учебно-методических материалов для организационно-методического обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов.

Рабочие программы дисциплин и практик, содержание которых, направленно на формирование управленческих компетенций в проектной деятельности. Программы содержат описание целей и задач обучения, структурированное содержание учебного материала, перечень используемых

методов и организационных форм, а также критерии и инструменты оценки результатов обучения.

Учебное пособие: Утемов, В. В. Проектный менеджмент в образовании : учеб. пособие. В 2 кн. Кн. 2. Объекты управления / В. В. Утемов, О. В. Шакирова. – Москва : URSS, 2020. – 246 с. – ISBN 978-5-9710-8024-4. Учебное пособие, содержит систематизированный теоретический материал по основам управления проектами, а также практические примеры, задания, кейсы и вопросы для самоконтроля. Пособие разработано с учетом специфики образовательной сферы и ориентировано на формирование у студентов практических навыков управления проектами в образовательных учреждениях.

Раздаточные и дидактические материалы, включающие в себя комплект раздаточных материалов, включающий схемы, таблицы, алгоритмы, шаблоны документов (шаблон устава проекта, шаблон плана управления проектом, шаблон отчета о ходе выполнения проекта и др.), используемые при управлении проектами. Раздаточные материалы предназначены для облегчения усвоения теоретического материала и формирования практических навыков.

Электронные ресурсы, которые включают в себя: презентации лекций, содержащие визуализацию теоретического материала и примеры из практики управления проектами; электронный онлайн-курс «Функциональные области управления проектами», позволяющий студентам самостоятельно изучать отдельные темы и проверять свои знания с помощью тестов и заданий; тесты для самоконтроля и подготовки к экзаменам, позволяющие студентам оценить свой уровень знаний и выявить пробелы.

С целью обеспечения эффективности реализации технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов в электронной образовательной среде ФГБОУ ВятГУ был применен адаптивный онлайн-курс «Функциональные области управления проектом» для обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки. Образовательная программа курса ориентирована на дополнительную подготовку будущих педагогов к управлению проектами,

осуществляющих разработку собственных проектов в области образования и педагогической деятельности.

Адаптивный онлайн-курс, предназначенный для формирования управленческих компетенций в проектной деятельности, состоит из 12 тем, каждая из которых содержит 3 смысла, тренажеры, итоговый тест. Курс предусматривает индивидуальные траектории обучения, основанные на результатах вводных и итоговых тестов. В зависимости от успешности освоения материала, студентам предоставляется доступ к полным или сокращенным версиям учебных модулей, включающим видеолекции, лонгриды и тесты. Такая дифференциация позволяет учитывать индивидуальный уровень подготовки и обеспечивать оптимальную эффективность обучения. Курс начинается и заканчивается аттестацией для оценки полученных знаний и навыков.

Важным элементом процесса формирования умения управлять проектами у будущих педагогов является внедрение системы оценки проектной деятельности, включающей как самооценку студентов, так и взаимооценку и экспертную оценку преподавателей. Помимо констатирующей оценки, необходимо предусмотреть этапы рефлексии, позволяющие студентам осмыслить свой опыт, выявить сильные и слабые стороны, и определить направления для дальнейшего развития управленческих компетенций.

Целью системы оценки является определение уровня сформированности управленческих умений в проектной деятельности у будущих педагогов для корректировки процесса обучения, предоставления обратной связи студентам и подготовки к успешной профессиональной деятельности в современной образовательной среде.

Критерии оценки уровня сформированности управленческих умений в проектной деятельности отражают важные аспекты управленческой деятельности и включают следующие.

Планирование – оценка умения разрабатывать реалистичные и достижимые планы проектов, определять цели и задачи, ресурсы и сроки выполнения.

Организация – оценка умения эффективно организовывать работу проектной команды, распределять роли и задачи, координировать деятельность участников.

Мотивация – оценка умения создавать мотивационную среду для членов проектной команды, поддерживать их энтузиазм и заинтересованность в достижении целей проекта.

Контроль – оценка умения контролировать ход выполнения проекта, отслеживать отклонения от плана, принимать корректирующие меры и обеспечивать достижение запланированных результатов.

Коммуникация – оценка умения эффективно общаться с членами проектной команды, заинтересованными сторонами и руководством, представлять информацию четко и ясно, а также эффективно разрешать конфликты.

Принятие решений – оценка умения принимать обоснованные и своевременные решения в сложных ситуациях, анализировать альтернативные варианты и оценивать их последствия.

Лидерство – оценка умения вести за собой проектную команду, вдохновлять и мотивировать участников, создавать атмосферу сотрудничества и доверия.

Внедрение системы оценки проектной деятельности для будущих педагогов является ключевым элементом в формировании их управленческих умений. Эта система, которая включает самооценку студентов, взаимооценку и экспертную оценку преподавателей, позволяет не только фиксировать уровень освоения управленческих компетенций, но и способствует глубокому осмыслению полученного опыта.

Этапы рефлексии играют важную роль в этом процессе, так как они помогают студентам выявить свои сильные и слабые стороны, а также определять направления для дальнейшего развития. Это, в свою очередь, обеспечивает более целенаправленное обучение и подготовку будущих

педагогов к успешной профессиональной деятельности в динамичной образовательной среде.

Цель системы оценки – не просто констатация достигнутых результатов, но и корректировка образовательного процесса на основе полученной обратной связи. Критерии оценки, такие как планирование, организация, мотивация, контроль, коммуникация, принятие решений и лидерство, охватывают важные аспекты управленческой деятельности и помогают формировать целостное представление о компетенциях, необходимых для эффективного управления проектами.

Таким образом, системный подход к оценке проектной деятельности способствует развитию управленческих умений у будущих педагогов, что, в свою очередь, повышает их готовность к профессиональной деятельности и успешному взаимодействию в образовательной среде. Это создает основу для формирования квалифицированных специалистов, способных эффективно работать в современных условиях.

Методические подходы к обеспечению процесса формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов играют решающую роль в их профессиональном становлении. Эти подходы должны быть разнообразными и включать как теоретические, так и практические аспекты обучения, что способствует развитию ключевых управленческих навыков.

Важно учитывать индивидуальные особенности студентов и создавать условия для их активного участия в проектной деятельности. Применение различных методов, таких как интерактивные технологии, групповые обсуждения и ролевые игры, позволяет не только углубить понимание управленческих процессов, но и развить критическое мышление, креативность и навыки командной работы.

Таким образом, системный подход к формированию управленческих компетенций обеспечивает будущих педагогов необходимыми знаниями и умениями для успешной реализации проектов в образовательной среде. Это, в

свою очередь, способствует повышению качества образования и готовности педагогов к вызовам современности.

Выводы

В современном образовательном процессе важным аспектом является подготовка будущих педагогов к эффективному управлению проектами. Это связано с необходимостью внедрения инновационных методов обучения и развития навыков, которые помогут им успешно справляться с вызовами современного образования

Исследование, посвященное проблеме организационно-методического обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, подчеркивает значимость комплексного подхода к подготовке будущих специалистов в области образования. В теоретических основах разработки организационно-методического обеспечения акцентируется внимание на необходимости интеграции теоретических знаний и практических навыков, что создает прочную основу для формирования управленческих компетенций.

Организационные аспекты, рассмотренные в параграфе 1.2, демонстрируют, что успешное внедрение технологии управления проектами требует четкой структуры и поддерживающей среды. Эффективная организация образовательного процесса, включая распределение ролей и создание мотивационной среды, способствует активному вовлечению студентов и развитию их управленческих умений.

Методические подходы, описанные в параграфе 1.3, подтверждают, что разнообразие методов обучения, включая интерактивные технологии и групповые обсуждения, является ключом к успешному формированию управленческих компетенций. Учет индивидуальных особенностей студентов и создание условий для их активного участия в проектной деятельности способствуют развитию критического мышления, креативности и навыков командной работы.

Таким образом, системное организационно-методическое обеспечение формирования управленческих компетенций у будущих педагогов не только повышает качество их профессиональной подготовки, но и готовит их к успешной реализации проектов в современных образовательных условиях. Это, в свою очередь, способствует созданию высококвалифицированных специалистов, способных эффективно справляться с вызовами и требованиями современного образовательного процесса.

В результате проведенного исследования разработана и апробирована технология формирования умения управлять проектами у будущих педагогов, которая является необходимым элементом их профессиональной подготовки для повышения эффективности качества образовательного процесса. Технология подготовки с последовательным алгоритмом формирования готовности, с входящими в нее элементами подготовки: формами, методами, средствами, способами взаимодействия и видами деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы показала свою эффективность [15].

Список литературы

1. Акишева, М С. Подготовка будущих педагогов к проектной деятельности как потребность развития общества и личности / М С. Акишева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 371-373.

2. Вяткина, И. В. Практико-ориентированное обучение как средство профессионализации подготовки будущих специалистов в университете / И. В. Вяткина // Новый взгляд на систему образования : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 10 апреля 2019 года / Ответственный редактор Е.Ю. Пудов. – Прокопьевск: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2019. – С. 007.1-007.5. – EDN ZZEWTR.

3. Долганов, Д. Н. Проблемы и перспективы проектного обучения / Д. Н. Долганов // Вестник экспериментального образования. – 2021. – № 2(27). – С. 39-47. – EDN SNEZJF.

4. Емельянова, Т. В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт / Т.В. Емельянова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — №9 (99). —DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.059

5. Мазанюк, Е. Ф. Подготовка будущего педагога к проектной деятельности как потребность развития общества и личности / Е. Ф. Мазанюк // Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 13-19. – EDN KUIAQX.

6. Метод проектов в теории и практике подготовки бакалавров, обучающихся по направлению "Педагогическое образование" / И. А. Крутова, Г. П. Стефанова, О. Ю. Дергунова, А. С. Исмухамбетова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 13. – DOI 10.17513/spno.31434. – EDN KXSIMO.

7. Муллер, О. Ю. Педагогические условия формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза / О. Ю. Муллер // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 103-114.

8. Муратова, И. А. Проектное обучение студентов как основное условие их готовности к профессиональной деятельности / И. А. Муратова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 171-176. – EDN CBHZEW.

9. Мутусханов, И. С. Теоретическое обоснование проектирования педагогического процесса формирования у будущих менеджеров готовности к участию в управлении проектами на основе принципа системности / И. С. Мутусханов, Н. У. Ярычев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – EDN XTZYXE.

10. Недбайлик С.Р., Стейтон М.С. Об экспериментальном проектном обучении английскому письму и композиции с использованием интерактивных технологий // Вестник Самарского университета. История, педагогика,

филология. 2018. Т. 24. № 2. С. 141 — 147. DOI: https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-2-141-147.

11. Парфенова, Т. А. Практико-ориентированные технологии в формировании проектной компетентности будущих педагогов / Т. А. Парфенова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 26(317). – С. 81-83. – EDN RPQEYN.

12. Светоносова, Л. Г. Практико-ориентированные задачи в процессе подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач / Л. Г. Светоносова. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2022. – 68 с. – ISBN 978-5-907561-68-7. – DOI 10.31483/a-10437. – EDN PKJBYM.

13. Смирнова, Е. А. Практика реализации инновационных технологий в образовании / Е. А. Смирнова // Управление социальными инновациями: опыт, проблемы и перспективы : сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 19–20 ноября 2020 года. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2020. – С. 113-120. – EDN FAHGVX.

14. Турло, Е. М. Проектное обучение в высшей школе / Е. М. Турло // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 19. – С. 79-84. – EDN RINLHN.

15. Шакирова, О. В. Формирование умения управлять проектами у будущих педагогов в условиях профессионального образования / О. В. Шакирова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – Т. 1, № 11(164). – С. 167-169. – EDN JYYGEC.

16. Beckett, G. H. (2023). Project-based learning for 21st century skills: The five C's for L2 students. Dozens Series in Education, 5, 40-57. https://docensjournal.org/index.php/docens/article/view/34

17. Beckett, Gulbahar & Pae, Hye. (2024). Language Teacher Education on Project-Based Learning and Teaching. 10.4995/HEAd24.2024.17188.

18. Beckett, G. H., Lemming, A. Maltby, S., Wright, K., Herman, M., Sermin, B., and Jorgenson, S. (2015). Evaluation study of CincySTEM projects on: experience, peer support, professional development and sustainability. Journal of STEM Teacher Education. 50 (1), 3-17. https://doi.org/10.30707/JSTE50.1Beckett

19. Bell, S. (2019). Learning through Projects: The Role of Project Management in Teacher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 31(1), 45-56.

20. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.

21. Developing project skills in future prımary school teachers within the university-based initial teacher education / G. S. Ayapbergenova, S. A. Nurgaliyeva, N. A. Bissembayeva [et al.] // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10, No. 6. – P. 7-26. – DOI 10.15293/2658-6762.2006.01. – EDN EQDLNZ.

22. Gibson, D. C., Knezek, G., Redmond, P., & Bradley, E. (2014). Handbook of games andsimulations in teacher education (pp. 1-66). Association for the Advancement of Com-puting in Education (AACE).

23. Grossman, P. Preparing teachers for project-based teaching / P. Grossman, Chris. G. Pupik Dean, S. Kavanagh, Z. Herrmann // Phi Delta Kappan. — 2019. — Vol. 100. — № 7. — P. 43–48. — DOI: 10.1177/0031721719841338.

24. Guo, P. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures / P. Guo, N. Saab, L.S. Post, W. Admiraal // International Journal of Educational Research. — 2020. — DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.

25. Jääskä, E. Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education, Project Leadership and Society, Volume 3. https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041.

26. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

27. Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 317–334). Cambridge University Press.- doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020

28. Lara, M., Lockwood, K. Hackathons as Community-Based Learning: a Case Study. TechTrends 60, 486–495 (2016). https://doi.org/10.1007/s11528-016-0101-0

29. Moursund, D. G. (2003). Project-based learning using information technology. (2nd ed.). International Society for Technology in Education.

30. Markham, T. Project based learning handbook : a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers // Online. – 2003. – URL: https://archive.org/details/projectbasedlear0000mark

31. Maximiano, A. C. A. (2001). Teaching project management to management teachers. Paper presented at Project Management Institute Annual Seminars & Symposium, Nashville, TN. Newtown Square, PA: Project Management Institute.

32. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation. Retrieved from https://www.bie.org/files/dlm/Research-Review-Project-Based-Learning.pdf

33. Thomas, J. W., & Ritchie, D. (2020). Project-Based Learning: A Comprehensive Approach to Preparing Future Educators. Journal of Educational Research, 113(2), 123-135.

34. Özsoy, T., & Sezgili, K. (2024). Exploring the Current Practices and Future Directions in Project Management Education and Training. SAGE Open, 14(1). https://doi.org/10.1177/21582440241236053

ГЛАВА 4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ[12]

4.1. Философски-методологические и исторические основы изучения системы повышения квалификации специалистов социономической сферы

Изучение системы повышения квалификации специалистов социономической сферы требует нескольких аспектов рассмотрения: как элемента более крупной системы, как самостоятельной системы, как педагогического процесса последипломного образования, как инструмента поступательного развития специалиста на основе совершенствования его профессиональной деятельности.

Институт повышения квалификации как сфера педагогической деятельности вырастает из системы отечественного непрерывного профессионального образования (НПО), которая является пожизненным обогащением творческого и профессионально значимого потенциала личности специалиста [З.Д. Жуковская, 2007].

Концепция непрерывного образования получила распространение во всем мире в конце 60-х годов прошлого столетия с появления самостоятельного термина в материалах ЮНЕСКО в 1968 году и закрепленного в 1972 году как руководящего принципа для реформ образования во всех странах мира [А.Н. Пережовская, 2015].

Эта концепция основана на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамике, связанной со сменой потребностей на рынке труда, на реализации образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь».

Формирование системы НПО в РФ подкреплено рядом нормативно-правовых стратегических документов. В частности, «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г» определяет стратегическую цель государственной политики в области

[12] Автор главы: Вязовая О.В.

образования – повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, а в качестве важнейшей задачи – создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Другим важным документов, имеющим отношение к НПО, является «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на период до 2025 года», в которой представлено содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики РФ по реализации права человека на образование в течение всей жизни.

Основополагающим утверждением является то, что оно направлено на рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и общества. В Концепции указывается, что около 50% профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения.

В содержании понятия «непрерывное профессиональное образование» подчеркивается функциональная специфика получаемых знаний как непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков. Основной его целью является общее и профессиональное развитие личности, становление её профессиональной культуры.

Как отмечает А.Е. Новоселова, «непрерывное профессиональное образование» и «непрерывное образование» не являются ни уровнем, ни ступенью, ни формой и не типом образования. Это относительно самостоятельные системы, имеющие специфическую структуру, базирующиеся на собственных идеях и принципах, утвердившие новые функции и в целом по-новому решающие многие старые образовательные задачи, в том числе и через систему и модели дополнительного профессионального образования» [16, С. 369].

В системе НПО самостоятельную нишу занимает дополнительное профессиональное образование (ДПО).

На фоне длительного исторического периода изучения НПО, время изучения феномена ДПО является менее продолжительным. Долгое время специальные исследования ДПО не проводились, только с 1992 года ситуация изменилась с принятием Федерального Закона «Об образовании», когда впервые был введен термин «дополнительное профессиональное образование».

Проведенный анализ научных публикаций показывает, что несмотря на богатый научный материал, в определении сущности ДПО между исследователями имеются серьезные расхождения, особенно между НПО и ДПО.

В научных публикациях отмечены некоторые их сходства и отличия. Так, Н.Н. Мальчукова, И.Е. Шемякина, находя в них определенное совпадение – непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков, усматривают и различия в наличии связи ДПО с базовым образованием в отличие от НПО, акцентирующим внимание на постоянстве процесса обучения.

Одни [Н.Н. Мальчукова, 2023] видят совпадение в том, что ДПО также включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку [13]. Другие усматривают их смысловое единство, применяя термин «дополнительное непрерывное образование», обосновывая это тем, что он отражает целостность системы включения личности в ситуации социокультурного и профессионального непрерывного самосовершенствования, дополняющего сложившуюся систему непрерывного образования [Я.А. Ильинская, 2016].

О.Г. Прикод (2012), опираясь на концепцию новой модели российского образования, рассматривает ДПО не как надстройку НПО, в случае недостаточности основного образования, а как основу карьерного роста и поддержания высокого уровня профессиональных навыков и умений в течение всей жизни.

Л.В. Тарасенко, М.А. Васьков находят различия в логике ДПО, касающейся образовательных технологий: линейное развитие технологий ДПО как обогащение уже имеющихся навыков и нелинейный характер технологий НПО с характерной для них гибкостью, быстрой сменой контента в связи с необходимостью для работника неоднократно менять сферы деятельности или специальности на протяжении профессиональной жизни [19].

В разработке различных аспектов ДПО принимали участие целый ряд ученых, исследования которых легли в основу его концепции: описана структура института ДПО в виде повышения квалификации, переподготовки, параллельной подготовки студентов по второй профессии [О.В. Купцов, 1987]; выделена задача по реализации общественной потребности в развитии нового типа специалиста, способного к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в сфере профессиональной деятельности [Л.В. Тарасенко, 2023]; введено понятия «региональная система образования взрослых», перечислены функции ДПО – личностные, общественные, экономические [Г.А. Трубин, 2011]; проведен сопоставительный анализ отечественного и западноевропейского ДПО и выявлены особенности, проявляющиеся в стремлении к вариативности существующих форм и видов отечественного ДПО [С.Б. Серякова, В.В. Кравченко, 2012]; прослежены исторические аспекты развития ДПО [В.В. Кравченко, 2012; А.Н. Митина, 2005; Т.Г. Мухина, 2011 и др.]; представлена концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов [Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, 2023].

Ряд ученых, затрагивая проблемы модернизации системы ДПО, выделяют прогностические задачи при подготовке специалистов социальной сферы различных специальностей и специализаций в современных условиях российского общества, группируя их по общности функций. Перечислим некоторые из них, имеющих отношение к теме нашего исследования:

1. уточнение, конкретизация, приведение в соответствие с современными требованиями их профессиограмм; реализация междисциплинарного подхода в

технологиях и моделях практико-ориентированной профессиональной подготовки; проведение квалиметрического мониторинга; согласование при организации учебного процесса традиционных и инновационных технологий (инфотелекоммуникационных, интерактивно-проблемных, интегративно-модульных), модульно-рейтинговом контроле, персонификации, дифференциации и индивидуализации обучения; разработка и обоснование теоретико-методологической основы формирования различных видов компетенций и профессиональной компетентности в целом;

2. разработка национально-регионального компонента ДПО с учетом специфики региона и рынка труда; разработка критериев оценки качества ДПО и критериев профессиональной компетентности специалистов социальной сферы различного образовательного уровня (ссуз, вуз, ДПО);

3. разрешение противоречий между теорией и практикой социальной работы и разработка парадигмы социальной работы в российском обществе с учетом перспектив его развития.

Что касается института повышения квалификации, являющегося элементом системы ДПО, то можно констатировать вариативность мнений и двойственность ситуации.

Так, высказывается мнение о том, что повышение квалификации является подсистемой непрерывного образования человека, решающей задачу поступательного развития специалиста как личности и как профессионала на основе совершенствования его профессиональной деятельности [В.И. Варющенко, О.В. Гайкова, 2015].

С одной стороны, существующая реальность не отражает специфического вклада повышения квалификации (ПК) в программы социального и экономического развития нашей страны и трактуется как обслуживающая, «сервисная» служба системы непрерывного и дополнительного профессионального образования.

О том, что институт повышения квалификации теряет свою социокультурную функцию и свою реальную самостоятельность, а сфера

повышения квалификации не проявляет себя как педагогическая система П.Г. Щедровицкий писал еще в 1993 году. К сегодняшнему дню все эти просчеты не устранены и его слова не потеряли своего значения.

С другой стороны, изменчивость, вариативность современного мира обусловливает возникновение новых потребностей на рынке труда в отношении подготовки профессиональных кадров и компетентности специалистов, происходит быстрое обновление информации в области научных и профессиональных знаний. В этих условиях именно в рамках повышения квалификации возможно оперативно восполнить ранее полученные знания, устранить пробелы в навыках и умениях работающих специалистов [Т.Б. Наумова, 2009; А.В. Топор, 2013].

Отмечая векторы развития системы ПК в русле холистического и гуманистического подходов, ряд ученых [И.В. Блауберг, 1977; В.Н. Садовский, 1974; А.В. Кандаурова, 2015; И.В. Юнгман, 2015] усматривают на этом пути ряд противоречий:

1. доминирование направленности обучения на развитие интеллектуальной сферы по сравнению с эмоциональной;

2. отставание содержания образовательного контента от уровня развития современных фундаментальных наук;

3. недостаточный учет уровня развития смежных социальных сфер;

4. трудности вхождения обучающихся в новое профессиональное пространство вследствие скачкообразности развития образовательного процесса, запаздывания учета качественных изменений социальной ситуации, имеющих междисциплинарный характер;

5. задержка формирования «процессуальной» этики, касающейся новых этических взаимоотношений развивающихся субъектов;

6. несоответствие образовательных программ новым, повышенным требованиям к субъектам, индивидуальному пути совершенствования профессиональной деятельности.

Задачи, которые ставит О.В. Ройтблат [2017] перед системой повышения квалификации учителей на современном этапе развития образования, применимы в отношении и к другим категориям специалистов социономической сферы, а именно: мониторинг профессиональных дефицитов и образовательных потребностей практиков; систематизация образовательных запросов и др.

Обращаясь к главной теме нашего исследования - подготовке специалистов помогающих профессии к профессиональной деятельности, сошлемся на мнение ряда ученых, которые рассматривают ее как внешнее целенаправленное планомерное педагогическое воздействие на обучающихся с целью формирования у них профессиональной компетентности, при этом уровень ее сформированности определяется готовностью к профессиональной деятельности [Р.К. Аралбаева, А.Ж. Сапаргалиева, 2017 и др.].

Обсуждение перспектив развития системы ПК специалистов социономической сферы мы намерены провести с помощью философски-методологического подхода, являющегося основой объяснения методов и методологии современной науки [В.С. Данилова, Н.Н. Кожевников, 2022], и попытаться выделить ключевые моменты, которые определяют общие и специфические тенденции совершенствования педагогических и учебно-методических процессов системы ПК профессионалов и специалистов в различных областях социономической сферы деятельности, являющихся главными агентами нашего исследования.

Исследование реальности, определяемой парадигмальными основаниями, социально-образовательными контекстами, влиянием социальных взаимодействий, государственной политики, системы убеждений – вот тот путь, который необходим для обсуждения повышения квалификации как целостного явления и поиска методологических основ, составляющих онтологическое ядро всей концепции повышения квалификации в деятельности для построения его организационно-дидактических моделей [П.Г. Щедровицкий, 1993].

Ключевым подходом к совершенствованию социономической практики в условиях повышения квалификации является компетентностная парадигма,

привлекающая внимание ученых на протяжении уже достаточно длительного времени. Изучение становления компетентностного подхода позволяет выделить ряд этапов:

- от введения в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность Н. Хомским (1960-1970);

- разработки видов компетентностей по Дж. Равену (1970-1990);

- всестороннего рассмотрения профессионально-педагогической компетентности в психологии труда Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой (90-е годы XX века);

- определения ключевых компетентностей (2000-2010);

- до закрепления компетентностного подхода в нормативно-правовых документах РФ (ФЗ Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании»).

Ретроспективный анализ применения компетентностного подхода в системе ПК специалистов социономической сферы, объединяющей медицинских, социальных работников, психологов, выявил его организационно-методические недостатки в связи с устареванием традиционного использования методов совершенствования компетентности, необходимой для совместного решения практических задач.

Каждая профессиональная отрасль, автономно осуществляющая повышение квалификации профессионалов, руководствуется своим профессиональным стандартом и устоявшимися представлениями о компетенциях специалистов для выполнения жестко фиксированной деятельности. Это ограничивает возможности компетентностного и системного подходов.

К условно критическим замечаниям компетентностного подхода можно отнести высказывание Н.В. Савиной [2020] об его ограниченности только действенным компонентом в отношении личностного развития обучающегося в условиях главенствующего в конце XX века в советском обществе приоритета

интересов общества над приоритетом личности. Эта мировоззренческая позиция отразилась на содержании Федеральных государственных образовательных стандартах различного уровня этого времени [18].

К началу XXI века произошел переход от традиционной парадигмы образования к личностно-ориентированной, к дифференциации обучения и смещению образования в целом в сторону индивидуализации. Постепенно в системе высшего педагогического образования стали развиваться и другие подходы, так или иначе фокусированные на развитие личностного потенциала обучающегося, которые дополнили компетентностный подход.

Так, в работе В.И. Андреева [2015] мы находим описание основных стратегий (подходов), которые автор именует «метопринципами»: аксиологическим, культурологическим, антропологическим, гуманистическим, синергетическим и герменевтическим.

О.В. Меркушина [2020] применяет аксиологический подход к осмыслению образовательного пространства «как системно-интегральной палитры явлений и аспектов социальной жизни в рамках природной среды и шире» [15, С. 209].

В условиях повышения квалификации цель аксиологического подхода видится в саморазвитии субъекта как междисциплинарного феномена, включающего универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей [А.В. Кирьякова, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин].

Сущность деятельностного подхода к образованию, основательно изложенную в классических работах отечественных ученых [Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов], применительно к системе повышения квалификации профессионалов-социономов распространяется в изучаемом нами контексте на овладение ими деятельностью, связанной не столько с многопрофильной помощью пожилым людям, сколько с изменением их социального поведения, основанного на гармонии отношений с самим собой и социальным окружением микро- и макроуровней, сохранением активного образа жизни и действий в

экономической, политической, социальной и духовной жизни [Е.И Холостова, 2014 и др.]. Целевой доминантой деятельностного подхода становится совершенствование профессиональной компетентности в отношении способности к самообразованию и самореализации творческого потенциала обучающегося.

Личностно-ориентированный подход нашел свое развитие в персонифицированном и персонализированном подходах. В литературе последнего десятилетия они широко представлены, но часто они либо сопоставляются, либо синонимизируются.

Мы попытались проанализировать их сущность, изучив более 40 источников, так или иначе освещающих этот вопрос, отечественных [В.А. Петровский, 1987; Л.А. Шипилина, 2018; И.А. Зимняя, 2001; Т.Э. Галкина, 2011; Н.В. Савина, 2020; М.С. Клевцова, 2012; Е.Н. Жаркова, Н.Г. Калашникова, 2013; С.А. Котова, 2014; М.В. Кудрявцева, 2019; Дэн Шуюй, 2022; А.А. Шумейко, 2023 и др.] и зарубежных [Gorzycki, M.,2006; Barbara Bray and Kathleen McClaskey, 2014; Dale Basye,2014, A. Stedke, 2017; Bartolomé A., Castañeda L., Adell, J. ,2018; Feldstein, M., & Hill, P. 2016].

В зарубежной литературе проводится сравнение персонализированного, индивидуального и дифференцированного подхода. Признается, что персонализация ориентирована на учащегося, а два других подхода ориентированы на учителя. В то время как персонализация предполагает оценку процесса обучения (как обучается), для чего учителя стремятся развивать в учениках самостоятельность при постановке цели, отслеживания прогресса и рефлексии, то при дифференцированном обучении оценка дается за обучение и включает в себя тестирование. Индивидуализация обучения предполагает оценку усвоения материала и также основана на результатах тестирования знаний [B. Bray, K. McClaskey; M. Gorzycki].

Другим аспектом сравнения этих подходов является учебная среда. Хотя они имеют много общего - каждый учащийся получает индивидуальный опыт обучения, зарубежные педагоги отмечают, что в персонализированной учебной

среде учитель больше не является единственным организатором обучения – теперь каждый учащийся сотрудничает с учителем, направляя свое обучение, а учащиеся принимают непосредственное участие в определении своих собственных потребностей и разработке своего учебного трека [A. Stedke].

Специфику персонализации как новой образовательной технологии D. Basye видит в том, что помимо учета потребностей и интересов студентов, он учит их брать ответственность за собственное обучение. При этом автор делает вывод о том, что эффективность этой технологии зависит не только от правильного и осмысленного использования, а от сочетания с индивидуальным и дифференцированным обучением.

Терминологический дискурс в отечественных философских и психологических исследованиях с позиций личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов сосредотачивался на разграничении понятий персонализация и персонификация личности.

В целом персонификация образования – это ориентация образовательного процесса на результаты, обеспечивающие личностное развитие. Можно сказать, что различия между рассматриваемыми понятиями касаются феномена субъектности личности [Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова,2023].

Анализ литературы показывает сложность его изучения и противоречивость мнений ученых. Объединяет их понимание субъектности как рефлексивного осознания себя индивидом, членом социума, индивидуальностью. Общепринятым является тезис о том, что человек не рождается субъектом, а становится им в системе социальных отношений.

В тоже время С.Л. Рубинштейн не делал различий в понятиях «человек, личность и субъект», а К.А. Абульханова понимала понятие «личность шире», чем субъект, тогда как А.В. Брушлинский, напротив, рассматривал понятие «субъект» шире, чем «личность», и понимал под ним всеохватывающее и интегрирующее понятие.

В отечественной психологии персонификация и персонализация зачастую рассматриваются тождественно. Это во многом связано с тем, что личность

определяется как основное онтогенетическое «приобретение» человека, выражающееся в социально-биологических феноменах. При этом в ее структуру включены также индивидные особенности человека. Для нас важно определиться с тем, как эти термины интерпретируются применительно к образовательному процессу.

Термин «персонализация» используется в образовании как один из принципов обучения и воспитания, отграничиваясь от принципа дифференциации и индивидуализации [Н.В. Савина]. Если в последних главная роль принадлежит педагогу, то принцип персонализации подразумевает ориентацию педагога на внутреннюю активность самого воспитанника, его самостоятельность, инициативность в обучении [18].

Персонификация в педагогике рассматривается с различных позиций:

- как специфическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства, свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, осознания своей уникальности и самоценности;

- как личностно-ориентированный процесс, который направлен на развитие способностей и интересов учащихся;

- как ориентированность образовательного процесса на внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности [М.С. Клевцова,2014].

В нашей стране концепция персонализированного обучения восходит к теории персонализации А.В. Петровского и его школы, согласно которой личность рассматривается как субъект «межиндивидных», социальных по своему происхождению связей и отношений, определяющий себя через социально взаимодействие в группе. Соответственно структура личности, по А.В. Петровскому [2012], включает три подсистемы: индивидуальность личности, ее представленность в системе межличностных отношений и в других людях. То есть, согласно концепции персонализации, личность человека определяет себя через социум. На высшем уровне, «метаиндивидном», она

оказывает воздействие на других людей, стремится войти в группу других – социализироваться. Результатом персонализации становится выражение индивидуальности личности через активную деятельность.

Другое понимание субъектности принадлежит А.Б. Орлову, который видит ее в том, чтобы показать себя отдельным человеком, индивидуализироваться. Хотя, его позиция состоит в том, чтобы «видеть обе эти линии как различные реализации двух психических конфигураций (аспектов, полюсов) субъектности: личности и сущности. Развитие личности можно назвать персонализацией, развитие сущности – персонификацией» [М.Ю. Кондратьев, А.М. Кондратьева,2014, С. 8].

Концеция А.В. Петровского легла в основу новой отечественной парадигмы персонализированного образования. Персонализация в контексте образования позволяет учитывать: индивидуальные темпы обучения, создавать индивидуальные образовательные траектории, которые помогают обучающимся раскрыть свой потенциал, повышать мотивацию к обучению и достижению успеха (В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, В.В. Лебедев, 2017).

В частности, И.В. Кизесовой [2006] персонализированное обучение слушателей в системе ДПО применено как «метаиндивидуализированное взаимодействие» субъектов в процессе освоения окружающего мира, что предполагает становление индивидуальной образовательной траектории.

Анализируя отечественную литературу по данному вопросу, мы находим частое смешение понятий персонализация, персонификация, индивидуализация.

Т.Э. Галкина [2011] в персонифицированном подходе к системе ДПО специалистов социальной сферы выделяет субъекта обучения как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые формы организации своей жизнедеятельности. Суть данного подхода автор видит в обучении по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами.

В более поздней работе группа авторов [А.В. Вилкова, С.А Фадеева, О.В. Алексеева, Н.В Александрова, 2020], описывая свое видение персонификацию как педагогический принцип повышения квалификации педагогов в системе ДПО характеризуют теми свойствами, которые в других работах относятся к персонализации. В частности, авторы отмечают, что этот принцип предусматривает возможность самоорганизации личностного образовательного пространства при максимальной активности обучающегося.

Ориентирами организации персонифицированного образовательного процесса ДПО взрослых, по мнению авторов, выступают: восприятие образовательной ситуации обучающимся как проективной ситуации; обеспечение возможности внесения ими корректив в программу повышения своей квалификации; смещение фокуса внимания обучающихся на саморазвитие, самовоспитание; возможность прохождения учебных курсов и модулей в удобном для обучающегося темпе; организация неформальной образовательной среды и поддержки в информальном образовании; стимулирование мотивации к самообучению; актуализация перехода на проблемно и проектно-ориентированные модели формирования знаний, умений и компетенций; «опредмечивание» (и проявленность) личностных результатов обучения педагогов. Показана взаимообусловленность опыта педагогической персонификации и персонификации обучающегося [2].

Свое трактование обсуждаемых понятий мы находим в работе Ю.А. Соловьевой, Е.А. Нагрелли [2018]. Под индивидуализацией образования, которая всегда имеет личностную направленность, авторы понимают процесс управления самообразованием для удовлетворения индивидуальных потребностей личности. Персонификация, по их мнению, связана с процессом обучения, с педагогическим взаимодействием, с созданием необходимых условий, в которых максимально раскрывается потенциал обучающегося. А в персонализации образования подчеркивается ведущая роль учителя в системе профессиональной деятельности.

Изучение многочисленных публикаций на данную тему показывает отсутствие единого понимания термина «персонализированное обучение» на фоне возрастающей его популярности. Так, оно провозглашается новой парадигмой педагогической психологии в постиндустриальном обществе [Э.Ф. Зеер, 2015, 2019 и др.].

Вместе с тем, можно утверждать, что еще не сложилось единого понимания этого термина, однако можно выделить наиболее часто описываемые многими авторами основные характеристики: свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявлять свою индивидуальность, воздействовать на других людей, разрабатывать личный образовательный маршрут.

Как указывают А.В. Конобеев, Я.А. Юхимук, В.Д. Войцеховская, М. Шчекич, [2020], в персонализированном обучении критерии успешности обучения в первую очередь определяются достижением целей обучающегося, и только потом – достижением цели, определенной учебной программой [10].

Персонифицированное обучение, по мнению М.Р. Илакавичус [2010], представляет собой один из способов интеллектуального и духовно-нравственного развития личности учащегося по пути от эгоцентризма к альтруизму с опорой на психологические содержания, составляющие его социальный индивид.

Обобщает дискурс о персонализированном образовании мнение коллектива авторов под руководством Э.Ф. Зеера, выделивших отличительные особенности персонализированной учебной деятельности: акцентуация на мотивации самостоятельности и учете индивидуально-психологических особенностей, обучающихся; предоставление большей самостоятельность в проектировании своей образовательной траектории, с выбором личностно значимых целей и способов их решений; выборе организационных форм (индивидуальных или групповых) [7],

Персонализированный подход в ДПО направлен на совершенствование у специалиста личностно-психологических качеств, мотивируя его на важные для субъекта его труда действия, определяющие цель его самореализации.

Несмотря на семантическую близость сравниваемых понятий, мы попытались выявить различие ключевых аспектов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика элементов персонифицированного и персонализированного подходов в образовании

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ	ПЕРСОНИФИКАЦИЯ
Ориентация субъекта образовательного процесса	
на личностно значимые цели обучения, обусловленные осознаваемой потребностью (установка личности), приобретающей побуждающий характер к саморазвитию и самообразованию Внутренний мотива обучения	на цели программы, определяемые стандартом для овладения жестко закрепленными компетенциями и стремлением к достижению заранее фиксированного результата – внешний мотив обучения
Индивидуализация обучения	
Определяется потребностями обучающегося	Определяется индивидуальными возможностями обучающегося
Субъектная позиция в образовательном процессе	
Стремление обучающегося войти в группу- социализироваться	Стремление обучающегося показать свою субъектность - индивидуализироваться
Стратегия определения индивидуального образовательного маршрута	
определяется обучающимся в ходе самодиагностики и осознания профессиональных дефицитов, выбор различных аспектов образовательного процесса	определяется единообразным способом педагогом на основе результатов диагностики профессиональных компетенций и каждому обучающемуся предлагается его вариант

Обобщая результаты терминологического анализа представленных в таблице понятий, можно сказать, что, во-первых, они связаны одним методологическим принципом индивидуализации и отражают разное понимание цели обучения: при персонализированном подходе – потребность к самообразованию как внутренняя установка личности, а при персонифицированном – внешний мотив обучения.

Во-вторых, конкретная реализация этих подходов в образовательном процессе отличается и приводит к разным его результатам: по позициям участников, уровням контроля и результатам образовательной деятельности.

Опыт, накопленный в системе повышения квалификации отдельных профессиональных отраслей, может служить методологической опорой для решения обозначенных нами задач.

В частности, весьма ценными являются результаты исследования свойств системы повышения квалификации учителей Н.И. Мицкевич [1999], характеризующихся открытостью, гетерогенностью, вариативностью за счет разнообразия элементов ее среды: целей, задач, технологий, кадров, структуры.

Как отмечает автор, все эти элементы составляют диалектическое единство, т.к. одинаково существенны для функционирования системы. Любые изменения, происходящие в отдельных элементах среды, влияют на структуру системы в целом, мобилизуют ее внутренние ресурсы и изменяют состав, то есть, она находится в постоянном саморазвитии.

На данном этапе развития системы ПК становление «профессиональной идентичности» специалиста, как функционального и экзистенциального соответствия человека и его профессионального предназначения, принятие личностью себя как профессионала [Л.Б. Шнейдер, 2001], невозможно без рассмотрения тех компетенций, которые обеспечивают эффективность выполнения деятельности.

Профессиональная идентичность медицинского работника с позиций акмеологического подхода рассматривается в работе М.Р. Григорьян [3], под которой автор подразумевает достижение осознанного, ценностно ориентированного отношения к процессу и результатам своей работы, понимание социальной ответственности и соблюдения правовых и морально-этических нормативов для обеспечения всех условий творческой самореализации. Этот общий для всех видов социономической деятельности взгляд нацеливает на дидактическую интеграцию отдельных дисциплин программы повышения квалификации [Е.А. Марон, 2002].

Задача профессионального саморазвития специалиста социономической сферы в процессе ПК, ее теоретическое осмысление и практическое решение невозможны без синергетического подхода, предполагающего разнонаправленные векторы развития, способствующего процессу перехода потенциальных возможностей личности в актуальное состояние, обретению потребности в самосовершенствовании, формированию внутренних мотивов к самоорганизации.

Социальные системы, как более сложный тип объекта, поскольку действия специалиста сферы «человек-человек», оказываются не чем-то внешним, а включаясь в эту диаду, каждый раз видоизменяют поле ее возможных состояний [В.С. Степин, 2006].

Согласимся с мнением Н.Л. Худяковой [2009], что необходимо согласованное применение всех подходов для достижения эффективности образовательной деятельности при подготовке и повышении квалификации специалистов социономической сферы.

Исторический экскурс изучения становления системы повышения квалификации как одного из направлений ДПО показывает длительный путь от централизованного порядка в сороковые-шестидесятые годы XX века до развития внеинституционных форм организации образования после распада СССР.

С принятием в 1992 г. Закона «Об образовании» впервые на законодательном уровне ДПО было выделено на всех уровнях профессионального образования, основной задачей которого определяется непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста, в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов.

С начала XXI века наблюдается процесс реформирования ДПО и включение его в единую государственную систему повышения квалификации и переподготовки кадров и перехода от периодического к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Удовлетворение профессиональных и образовательных потребностей слушателей позволяет актуализировать у них имеющиеся знания, ликвидировать образовавшиеся со временем пробелы в компетенциях, развить всесторонне образованную личность, готовую жить в быстро изменяющемся мире, способной к освоению новой информации и принимать эффективные решения в нестабильных условиях.

Анализ структур системы ДПО, осуществляющих повышение квалификации показал, что сегодня в России имеется достаточно широко развитая сеть этих учреждений, которые условно можно разделить на 3 группы:

- образовательные организации Министерства образования РФ;

- отраслевые системы ДПО, принадлежащие соответствующим министерствам и ведомствам;

- отдельную группу составляют формирующиеся в последние годы негосударственные учебные заведения.

В начале 2000-х годов около 40 министерств и ведомств имели свои образовательные структуры ДПО, аккумулирующих около 45% всего контингента слушателей. Весьма широко распространены структуры ДПО в сфере здравоохранения, где еще в 20-е годы XX века путем формирования институтов усовершенствования врачей была создана система повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Ведущую роль в реализации различного рода дополнительных образовательных программ играют вузы и особенно академии и университеты Министерства образования РФ. В современных условиях практически в каждом вузе страны создаются различные организационные формы и структуры ДПО.

Особую группу институциональных структур ДПО образуют негосударственные образовательные учреждения, реализующие специальные программы для специалистов, а также оказывающие разнообразные профессионально-образовательные услуги населению.

Их несомненным достоинством является реализация образовательных программ, не связанных непосредственно с профессиональной деятельностью

слушателей, нацеленных на общекультурное развитие личности обучающихся и способность к быстрой перестройкой учебных программ с учетом потребности региона по заявкам разных групп населения, что отвечает требованиям сегодняшнего общества.

Они представлены Центрами образования взрослых как многопрофильными учебными заведениями, осуществляющими общее образование в тесной связи с профессиональным обучением и общекультурным развитием личности, сочетая формальные и неформальные типы обучения (могут выдавать удостоверение или сертификат, дающий право на практическую деятельность, или ограничиваться констатацией того, что пройдена та или иная программа).

Таким образом, контент-анализ философски-методологической литературы показывает, что становление и развитие системы повышения квалификации в рамках ДПО неразрывно связано с социально-экономической трансформацией российского общества и общемировыми интеграционными тенденциями [В.П. Борисенков, В.А. Козырев, В.В. Краевский, Н.Б. Крылова, А.Н. Малинкин, Е.А. Никитская, А.И. Павленко, Т.Н. Попова, О.Г. Старикова и др.].

Тем не менее, становится очевидным отставание системы повышения квалификации от социальной практики и новых реальностей жизни, необходимость не только качественного обновления своих содержательных и функциональных оснований, но и изменения самих принципов ее организации [Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, 2023], поиск новых стратегических ориентиров социально и практико-ориентированного прикладного инновационного образования [Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, А.С. Мольков], подразумевающего в нашем случае развитие субъектной и личностной позиции специалитетов помогающих профессий на основе полипарадигмального подхода.

4.2. Аналитический обзор подходов и технологий повышения квалификации специалистов социономической сферы

Как было показано в предыдущем разделе, современное состояние системы повышения квалификации специалистов социономической сферы в нашей стране находится на переломном этапе своего развития.

Это связано с особенностью их деятельности, связанной с уникальностью клиентского запроса, обусловленного комплексом индивидуальных причин и обстоятельств, что налагает свои требования не только к методам, способам и технологическим приемам повышения квалификации, но в первую очередь, к личностным характеристиками субъекта профессиональной деятельности, которые гарантируют качество результата действия, направленного на реструктуризацию психической и социально-психологической реальности в интересах объекта помощи [Е.В. Чуйко, 2014].

Критические замечания существующих программ повышения квалификации высказывает целый ряд ученых [Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Э.М. Никитин, Н.М. Чегодаев]: в них отмечается бессистемность в организации процесса, отсутствие преемственности в работе со слушателями, преобладание информационно-инструктивного, личностно-отчужденного характера взаимодействия со слушателями.

Л.Н. Лесохина [1998] проанализировала материалы исследований Института образования взрослых РАО за тридцатилетний период (60-90-х годов прошлого века) и охарактеризовала доминирующую в то время технократическую модель образования, называя ее «мономоделью», характеризуя ее как «узкоутилитарную, прагматическую профессиональную подготовку, когда образование не представляет ценности само по себе, а является средством удовлетворения конкретных потребностей.

В.Г. Воронцова [1997] в своей работе актуализирует потребность к переходу повышения квалификации на полифункциональную модель образования, сочетающую в себе как прагматичные, так и ценностно-

нравственные смыслы, способствуя личностному самоопределению человека в новых условиях жизни, особенно в эпоху глобальных перемен.

Подобное мнение высказывает и Е.В. Малыхина [2016], считающая, что пока рано говорить о существовании комплекса эффективных практико-ориентированных технологий повышения квалификации специалистов социальной сферы. Автор предлагает решение этой задачи с помощью внутрифирменной системы подготовки сотрудников, проводимой непосредственно внутри самой организации или в специально организованных подразделениях с привлечением собственных или внешних преподавателей и специалистов.

Главным результатом ПК специалистов социономической сферы становится совершенствование опыта практической деятельности, который становится основополагающим принципом формирования профессиональной компетентности как «личностной способности по решению класса задач».

Анализ научной литературы показывает большой объём достижений, обусловленных постановкой и решением отдельных аспектов формирования профессиональной компетентности в отечественной системе повышения квалификации, как элемента ДПО, который представлен в работах многих авторов [Б.С. Гершунский [2002], Г.Л. Ильин [2015], В.Г. Кинелев [2011], А.М. Новиков [2015], В.Д. Шадриков [2014], О.Г. Прикот [2012] и др.

Технологии постдипломного образования специалистов социономического профиля освещаются в контексте процессов самообразования, самосовершенствования и саморазвития исследованы в трудах Т.Э. Галкиной [2012], З.Д. Жуковской [2007], О.А. Леоновой [2023], В.Н. Иванова [2014], А.В. Кондауровой [2021], А.В. Кириллова [2015], Е.И. Холостовой [2014].

Проблемы модернизации системы повышения квалификации специалистов «помогающих» профессий с учетом современных условий и специфики динамичного развития профессионально-социономической сферы представлены в работах Л.М. Захарчук [2006], В.М. Гребенниковой,

Н.И. Никитина [2014], Т.С. Сумской [2007], Л.Н. Куликовой [2007]. Авторы отмечают, что этот опыт необходимо переосмыслить с учетом современных социально-педагогических реалий и обогатить его инновационным содержанием.

О.В. Конина, У.В. Чичерина [2015], изучавшие инновации повышения квалификации, реализуемые в системе ДПО, предлагают их классифицировать по трем направлениям: личностная ориентация образовательного процесса, основанная на изучении потребностей слушателей; структурная дифференциация, создающая представление о профессиональной деятельности системы ДПО, уровневая дифференциация – организация ДПО в соответствии с социальными особенностями слушателей, уровня их подготовленности к обучению.

Нашей исследовательской позиции полностью отвечает оригинальный взгляд на подходы к повышению квалификации П.Г. Щедровицкого [20].

Первый подход ориентируется преимущественно на заполнение кадрового состава учреждений и организаций и не нацелен на опережающую подготовку специалистов, на развитие их мышления и совершенствование деятельности.

Второй подход отчасти устраняет недостатки первого в аспекте опережающей подготовки кадров с учетом изменений общественных систем, уделяя внимание совершенствованию знаний и практических навыков, привлекая к обучению представителей производства, преподавателей вузов.

Но оба подхода не работают на перспективу, не выявляют зоны ближайшего развития системы профессиональной деятельности, поскольку не располагают научными и методологическими исследования в этом направлении.

Автор описывает рефлексивный подход, в котором система повышения квалификации выходит из подчиненной и обслуживающей роли и становится в позицию, ответственную за развитие общественных систем в отрасли, в регионе, благодаря обеспеченности научными и методологическими данными развития системы, выработке новой социальной идеологии и философии.

Значительное место в описании различных аспектов повышения квалификации в социономической сфере занимают работы в отношении совершенствования компетенций педагогов и социальных работников.

Так, Е.А. Гусарова [2001] предлагает модель формирования индивидуального стиля общения специалистов, которая направлена на приобретение обучающимися социально-коммуникативной компетентности, эмпатии, ценностей самоактуализации, лидерских и организаторских качеств, направленности личности с помощью активных технологий обучения (моделирование реальной профессиональной ситуации, коммуникативные тренинги, составление индивидуальных планов саморазвития, индивидуальное консультирование).

Интересной, на наш взгляд, является структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности специалистов помогающих профессии, предлагаемая коллегами из Казахстана, в которой она представлена системой, состоящей из четырех взаимосвязанных структурных блоков (целевого, содержательного, организационно-технологического и результативно-критериального).

По мнению многих ученых, андрогогические технологии обучения в системе повышения квалификации специалистов психолого-педагогической сферы смещают смысловое ядро в сторону человеческой индивидуальности, субъектности личности [В.Г. Воронцова (1997); В.И. Подобед, А.Е. Марон (2003); А.В. Глазырина (2006); А.И. Кукуев (2010); Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова, (2022)].

Выделены принципы обучения взрослых: принцип самоопределения, самостоятельности; совместной деятельности, опоры на опыт обучающихся; индивидуализации обучения, системности, контекстности, элективности, осознанности, рефлексии, актуализации результатов обучения, развития образовательных потребностей обучающихся.

В андрагогической модели повышения квалификации педагогов, разработанной Л.Ф. Савиновой [2013], на основе принципов

фундаментальности, концептуализации, проблематизации и диалогизации, отбор содержания программы ПК должен касаться не столько новизны материала, сколько направленности на профессиональное развитие обучающегося.

Обращение к литературе показывает все большую востребованность андрогогических технологий образования взрослых, чья основная компетенция заключается в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни. Их отличает:

– субъектность, как субъектное взаимодействие между обучаемым и обучающим;

– личный интерес, подразумевающий, что любые знания должны быть личностно-окрашенными, вписанными в структуру личности;

– выбор как важнейший инструмент неформального образования. Находясь в ситуации выбора (способа взаимодействия с предметом, наиболее интересного аспекта материала, собственного отношения к происходящему), обучающийся осознанно его изучает;

– исследование как основной метод неформального образования, когда обучающийся систематически ведет многоплановое исследование при помощи различных инструментов на разных уровнях: интеллектуальном, прикладном, чувственном и т.д. [Э.С. Бабаева, 2016].

Цыремпилова Н.Х. [2004] в своей модели многоуровневого повышения квалификации педагогов применила блочно-модульную конструкцию образовательной программы с использованием практических учебных ситуаций при чередовании периодов институционально организованной учебы и самообразования, что обеспечило непрерывное развитие личности педагога.

Сетевая технология персонализированного повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации дополнительного профессионального педагогического образования разработана Г.Н. Подчалимовой и С.Н. Беловой [2021]. В нее включены механизмы самоуправления профессионально-личностным

саморазвитием, самоорганизации, самоконтроля, рефлексии с использованием комплекса способов и средств цифровой андрагогической поддержки.

Е.Н. Гроза [2013] разработала модель развития социальной ответственности социальных работников, в которой системообразующим признаком выступает использование технологии опережающего обучения.

Особенности структурно-содержательной модели развития технологической компетенции вновь принимаемых сотрудников учреждений социального обслуживания в процессе внутрифирменного обучения, базирующейся на компетентностном и системно-деятельностном подходах, представлены в работе У.Н. Бибалаевой [2022]. Автор предлагает включить в ее структуру проблемно-целевой, организационно-управленческий, содержательно-технологический, аналитико-рефлексивный, результативно-оценочный компоненты.

Имеются работы в этой области для медицинских специалистов. В частности, В.И. Ильгов [2020] предлагает проводить курсы повышения квалификации психотерапевтов по совершенствованию деонтологической составляющей социально-педагогической культуры, преодоления зашоренности взгляда на проблему клиента, развитию навыка комплексного анализа его жизненной ситуации, отхода от узкой медицинского взгляда на решение проблемы.

В ракурсе рассмотрения социальной ответственности фельдшеров скорой медицинской помощи О.В. Рунец [2015] предлагает оценивать доверие профессионала, состоящего из личностного доверия к себе как самоотношения, ролевого доверия к себе как профессионалу, принимающему ответственность за последствия своих действий при разрешении ситуации неопределенности и риска. Оценка этого психологического конструкта, по мнению автора, помогает определить выбор стратегий профессионального поведения.

В отечественной системе повышения квалификации происходит переоценка содержания обучения, организации образовательного процесса, моделей обучения. В связи со сложностью профессиональных задач

специалистов социономической сферы наблюдается очень быстрое обновление технологий по наращиванию новых многомерных компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации [Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М В. Зиннатова, Т.Д. Буковей, В.С. Третьякова, 2019].

В зарубежной литературе общепризнанным автором персонализированной системы обучения считается Фред Келлер, предложивший на основе теории бихевиоризма дидактическую разработку под названием «План Келлера» в 1963-1964 году. Ее характеристиками являются:

- Формирование у обучающихся самостоятельности и ответственности за прогресс в обучении.

- Возможность обучения в собственном темпе, учитывая психолого-физиологические особенности обучающихся.

- Постепенная и дозированная подача контента (за счёт чего оптимизируется когнитивная нагрузка).

- Использование итеративной оценки знаний, акцентуализация на текущую оценку как драйвер изменений.

Эта технология получила распространение в вузах США, где применяется в преподавании разных дисциплин, она используется и в ряде российских вузов, где внедряется модульная система обучения и широко применяются компьютерные и аудиовизуальные технологии с целью презентации учебного материала вместо привычных лекционных курсов.

Развивающая образовательная технологии была теоретически обоснована коллективом ученых под руководством Э.Ф Зеера как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности специалиста транспрофессионала, специфика образовательной технологии которых заключается:

- в целевой установке на развитие личности;

-в интеграционном единстве форм, методов и средств обучения;

- во взаимодействии обучаемых и педагогов;

- в индивидуальном стиле педагогической профессиональной деятельности.

Эта технология реализуются при соблюдении следующих условий:

- мотивационном обеспечением субъектов педагогической профессиональной деятельности;

- наличии четкой и диагностически заданной цели образования;

- представлении учебного материала в виде системы когнитивных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;

- обозначении границ алгоритмической и творческой деятельности субъектов обучения, допустимом отклонении от правил;

- обеспечении открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение [7, С. 76].

Одной из инновационных технологий, используемых в условиях повышения квалификации, является проблемно-ориентированное обучение (анг. PBL – problem based learning), как наиболее перспективное направление развития творческих способностей личности специалиста. Его теория глубоко разработана в педагогической науке различных профессиональных областей: в медицине [Н.Н Володин, 2000; О.Е. Баксанский, 2000; И.Я. Лернер, 2004; Т. Бухарина, 2011; О.В. Раздорская, 2012 и др.]; в педагогике [Garrison, 1991; Д.Э. Хидаева, О.Н. Базарова, 2018; С.А. Грязнов, 2023].

Результатом проблемно-ориентированного обучения является преобразование образовательного процесса в активный, социально-ориентированный, тесно связанный с реальной профессиональной ситуацией, поэтому основная нагрузка падает не на лекции, а на практико-ориентированные кейсовые задания, которые разбираются обучающимися на практических занятиях. индивидуально или в микрогруппах в зависимости от типа кейса.

Общий итог – получение синергетического эффекта, когда вовлеченность каждого в общий образовательный процесс определяется не суммой достижений каждого обучающегося, а командным результатом решения проблемной ситуации.

Э.Ф. Зеер рекомендует включать в содержание практико-ориентированных кейсов ситуации с большой степенью неопределенности. Это потребует овладения алгоритмами их решения: анализом проблемной ситуации, выдвижением и проверкой гипотез, определением последовательности действий, обобщением результатов, оформлением выводов и презентацией практической значимости.

В использовании данного вила обучения функция педагога превратится из транслятора знаний в роль тьютора – модератора, фасилитатора и эксперта. Обучающемуся предоставляется возможность выстраивания индивидуальной траектории работы над поиском решения проблемных ситуаций.

При формировании кейсов в задачи педагога будет входить: комментирование работы студентов; поддержание позитивной атмосферы на занятиях; оценка результатов совместно со студентами. Важной особенностью такого обучения является не только обучение студентов, но и самого педагога, поскольку непредсказуемые ситуации могут вызвать сомнение, затруднение в поиске их решения, что неизбежно вызовет интерес у обучаемых и у педагога [С.А. Грязнов, 2023].

Одной из моделей проблемно-ориентированного обучения является обучение на основе вызовов, предложенную Apple. Под вызовом понимается проблемная ситуация, решение которой предполагает трехшаговый алгоритм: вовлечение через вопросы – расследование – действие. В отличие от традиционного использования кейс- метода обучающемуся сразу дается готовая проблема для решения, то в обучении через вызов он изучает целый круг вопросов и сам обнаруживает проблему, делятся вариантом ее решения, такой вариант обучения будет способствовать формированию мягких навыков (soft skills): способность работать в команде, мыслить нестандартно [4, С. 98].

Е.Н. Гусарова [2012] применила полипарадигмальный подход (личностная, деятельностная, креативная парадигмы), названный автором информационно-интеграционным для подготовки будущих специалистов социономической сферы, в котором выделила общезначимые принципы:

1. принцип проективного образования, предполагающий опережающую модель образования, выполняющую не только социальную функцию передачи поколенческих знаний, опыта и культуры, но и функцию подготовки человека к опережающим действиям по адаптации в системе «человек-человек» и перехода к устойчивому развитию;

2. принцип содержательного образования, в котором содержится новая и понятная информация для человека;

3. принцип педагогических инноваций характеризует процесс возникновения, развития и освоения новых технологий, ведущих к прогрессивным изменениям качества образования;

4. принцип побуждения мотивации успеха, заключающийся в необходимости подчинения предметного результата воспитательному, в виде качественных материальных и идеальных изменений личности, ее внешнего облика, интеллектуальной, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сферы, поведения и деятельности;

5. принцип процессуального обучения выделяет и изучает различные процессы, происходящие в системе «человек-человек», включая природу общественных отношений, степень влияния идеологии на другие компоненты системы человек-человек и анализ взаимодействия внутри этой системы.

К этому можно добавить стратегический принцип индивидуализации образования, при котором происходит не просто усвоение обучающимися знаний, а построение собственного оценочного суждения и выработка индивидуального стиля деятельности, способа самовыражения через эту деятельность [Н.С. Татарникова, 2013].

Что касается форм организации повышения квалификации, то можно выделить следующие:

- форма обучения для повышения внутриотраслевой и межотраслевой мобильности сотрудника: многопрофильная форма обучения;

- форма обучения направлена на развитие личностных качеств и приобретение новых неспециальных знаний и умений, которые расширяют кругозор и повышающий психологическую устойчивость;

- проектные группы, коллективная работа в составе единой группы над проектом позволяет приобрести навыки управления, кооперации, делегирования полномочий, а также освоить такие методики коллективного решения проблем, как мозговой штурм и «Дельфи».

Как отмечает С.Г. Вершловский [2013], одним из эффективных методов обучения является диалог между преподавателем и слушателем, как средство формирования свободной личности, и признак демократической атмосферы в образовательной среде, благодаря установлению равенства субъектов образовательной деятельности. О важности овладения умением конструктивного диалогического взаимодействия говорится в работах А.А. Бодалева, С.Л. Братченко, Г.В. Дьяконова, В.П. Зинченко, Г.М. Кучинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Харитонова, О.В. Рунец, Т.С. Яценко и др.

Многочисленные исследования подтверждают многогранность психолого-педагогического, организационного, управленческого потенциала деловой игры: познавательный, социализирующий, развивающий, тренировочный, коммуникативный, коррекционный, проверочный [Б.Г. Ананьев, Ю.П. Азаров, А.А. Вербицкий, Ю.Д. Красовский, А.М. Матюшкин, Н.М. Королева, Ю.А. Комарова, М.И. Касаткина и др.].

Использование комплексной деловой игры в формировании профессиональных навыков и функций специалиста социальной сферы предлагает Т.И. Бочарова [2006], рассматривая ее как психолого-педагогический, дидактико-технологический феномен, выражающийся в имитации в игровой форме ситуаций и материала, моделирующих реальную профессиональную деятельность.

Технология поведенческого моделирования применена в обучении навыкам межличностного общения и изменения установок, предполагающая обучение конкретным навыкам и установкам, связанным с выполнением

профессиональной деятельности через предлагаемую поведенческую модель, её практическое воспроизведение и обеспечение обратной связи для свидетельства успешности овладения предложенными моделями поведения.

В качестве одной из технологий формирования компетентности у специалистов помогающего профиля может быть полезным метод обучения действием (Action Learning), который был разработан R.W. Revans для обучения современному менеджменту и нашел применение в различных сферах внутрифирменного обучения персонала [И.В. Резанович, 2013; А. Галина, Е. Малютина, Т. Уколова, 2023]. Особенности метода состоят в следующем:

1) проблема формулируется в виде комплексной задачи, содержащей большую степень неопределенности;

2) обучающемуся передается ответственность за риски решения задач и собственного развития;

3) поддержка группы создает условия для самореализации каждому участнику групповой работы, сводит к минимуму вероятность ошибки, обеспечивает содержательную обратную связь,

4) осуществляемое действие есть исполнение решения по итогам групповой работы;

5) обучение представляет собой изучение собственного опыта, опыта коллег, а также самого подхода к проблеме.

Технология педагогического проектирования в условиях личностно-ориентированного образования через совокупность поисковых, проблемных, творческих проектов широко используется в подготовке специалистов помогающих профессий и способствует пониманию современных проблем личности и общества и путей их решения, развитию их творческого потенциала, их инициативы и социальной ответственности за принимаемые решения, обеспечивает индивидуализированный характер и гибкость образовательных траекторий путем предоставления обучающемуся возможности самостоятельно выбирать темы, роль и степень участия в проекте [А.В. Зеленцова, В.В. Краевский, Е.А. Крюкова, В.М. Симонов и др.].

Поскольку общий итог профессиональной деятельности, ее протекание зависят от объединенных усилий двух (или более) субъектов, «включенность» потребителя труда (в нашем случае, пожилого человека) в данную деятельность может разниться, так как он находится в деятельности в несколько подчиненном положении по отношению к специалисту, задача которого состоит в инициировании, планировании, регулировании, контроле хода процесса [Л.В. Винокуров, В.В. Белик, С.В. Шпитонков]. На этом основании некоторые считают возможным оценивать итог деятельности по степени ее «совместности» [В.А. Толочек].

Обзор литературы о наиболее характерных признаках совместной деятельности представителей различных профессий типа «человек – человек», позволяет выделить следующие: общая цель участников; соподчинение индивидуальных мотивов деятельности; распределение действий, функций, ролей между участниками в ходе планирования деятельности; необходимость согласования индивидуальных действий; единый конечный результат деятельности; обращение к другим участникам за оценкой индивидуальных действий.

Проведенный анализ различных моделей повышения квалификации в России дает основание сделать вывод о необычайном разнообразии действующих образовательных форм и программ [Л.В. Тарасенко, М.А. Васильева], таких как, функционально-ориентированная модель организационно-дидактического управления повышением квалификации в региональной системе образования [З.Д. Жуковская. Н.А. Королева]; неинституциональные формы корпоративного образования [М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Д.В. Малыгин, Л.Г. Пак, Н.В. Соловова, Г.С. Сухобская и др.]; внутрифирменное обучение [Е.В. Сирина, М.А. Макеева, Е.В. Чубаркова и др.].

4.3. Критериально-содержательная характеристика профессиональной компетентности специалистов социономической сферы

Для определения критериев, характеризующих содержание профессиональной компетентности специалистов социономической сферы, необходимо прибегнуть к изучению семантики этого понятия с позиций различных подходов: функционально-деятельностного, аксиологического, личностно-деятельностного, универсального, акмеологического, андрогогического, антропологического.

Функционально-деятельностный подход основан на выделении профессиональных функций, создающих необходимые условия для эффективной педагогической деятельности, и компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности к ее осуществлению, а основные параметры профессиональной компетентности включают аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, организаторские, коммуникативные умения [Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.]

Аксиологический подход к профессиональной подготовке специалиста социономического профиля состоит в целенаправленном учете различных ценностных систем и ориентиров, в рамках которых устанавливаются образцы, нормы и ограничения поведения специалиста в профессиональной сфере. В соответствии с этой позицией профессиональная компетентность предполагает реализацию человека как профессионала в пространстве общекультурных ценностей [К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.].

Понимание профессиональной компетентности с позиций универсального подхода означает, с одной стороны, связь с базисной квалификацией, а с другой, выход за рамки узкой специализации, возможность социальной и профессиональной мобильности личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению [Ю.Ф. Абрамов,

Ф.Г. Зиятдинова, В.Н. Кудашов, Л.Н. Лесохина, Н.П. Пахомов, Н.С. Розов, Ю.В. Тупталов и др.].

Личностно-деятельностному подходу, основы которого заложили труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна в последнее время уделяется все больше внимания. Он фокусируется на личности специалиста, рассматриваемая его как субъекта деятельности, самопреобразующегося через рефлексию, индивидуально-личностное самоопределение в учебных ситуациях [В.В. Беляков, М.Б. Есаулова, И.А. Колесникова, М. Митина, Н.А. Морева].

С позиций акмеологического подхода профессиональная компетентность, как качественная характеристика субъекта труда, определяется через разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, способности к творческому решению профессиональных задач с помощью современных алгоритмов и способов [Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, Н.В. Коваленко, В.Н. Софьина и др.].

Андрогогический подход к профессиональному образованию ставит в центр образовательного процесса взрослого человека и направлен на создание оптимальных условий для развития его личности, исходя из его особенностей и потребностей [Г.А. Игнатьева, С.В. Камка, О.И. Николенко].

Антропологический подход рассматривает профессиональную компетенцию через субъектные способности человека с упором на саморазвитие как фундаментальной способности индивида становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [Г.А. Игнатьева, В.А. Сластенин, А.И. Тимонин и др.].

Ранее в отечественной профессиональной лексике широко использовался термин «профессионально важные качества» (ПВК). Он трактуется как «особенности субъекта, которые играют важную роль в его успешности как профессионала, но их развитие может варьировать в довольно широких пределах, возможна компенсация одних профессионально важных качеств

другими, или – недостаточный уровень развития одних качеств более высокими уровнем развития других [А.А. Вербицкий, Б.А. Душков, Е.П. Ильин, Е.А. Климов и др.].

Концепция ПВК начала складываться в нашей стране в 20-х годах прошлого века и стала ядром ПВК-подхода, основными задачами которого явились общие планы профессиональной деятельности субъекта, самые общие качества, способствующие успешности этой деятельности [В.А. Толочек и др.]. Выявление и развитие профессионально важных качеств была основным направлением, используемом в профотборе и профессиональном образовании.

В 70-х годах прошлого века получил широкое распространение компетентностный подход как новая научная парадигма, который подразумевает освоение будущим специалистом только тех знаний, навыков, освоения опыта, которые необходимы для формирования его будущих компетенций.

Стремительно наступающие изменения в нашем мире создают ситуацию выхода профессиональных задач за рамки строгой специфической алгоритмизированной деятельности вследствие изменчивости условий труда, особенно, если это касается социономической деятельности. Это порождает потребность в более гибких компетенциях.

Так, в современном международном профессиональном языке появились новые термины, разделяющие традиционные и инновационные компетенции: hard skills и soft skills. Под профессиональными навыками типа «hard skills» (жесткие навыки) подразумевается способность специалиста выполнять определенные инвариантные виды деятельности в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности и характером труда, касающихся соответствующего комплекса знаний, умений и навыков.

Они приобретаются исключительно в процессе профильного обучения по установленным стандартам и остаются неизменными вне зависимости от учреждения, корпоративной культуры. На формирование этих навыков, а особенно на достижение их высокого уровня требуется много времени и ресурсов.

Помимо специфических профессиональных навыков существуют и общие компетенции, которыми должны обладать специалисты разного профиля, призванные комплексно решать проблемы одного направления. Для их обозначения применяется термин «мягкие» навыки (soft skills), к которым относят многоцелевые навыки, применимые в большом количестве различных ролей и, в целом, не зависящие ни от профессиональной, ни от отраслевой принадлежности специалиста. Они изменчивы и ситуативны.

Если для hard skills выдаются подтверждающие сертификаты и дипломы об их наличии том, то Soft skills не имеют сертификации и доказать их наличие гораздо труднее. Большинство зарубежных авторов определяют «мягкие навыки» как личные качества человека, которые делают взаимодействие с другими людьми более эффективным и гармоничным [S. Muhleisen, N. Oberhuber, Karrierefaktor].

Синонимом soft skills в отечественной практике являются надпрофессиональные компетенции. Этот термин еще только входит в профессиональную лексику, и ученые дают ему разное определение.

Так, А.В. Пеша [17] рассматривает «надпрофессиональные компетенции» как разнообразный набор навыков и моделей поведения, особенностей межличностных отношений и качеств личности, которые позволяют человеку быстро ориентироваться и адаптироваться к задачам и вызовам окружающей среды, налаживать отношения и устанавливать контакты, показывать высокую эффективность труда и достигать поставленных целей и задач» [А.С. Быкова, Н.С. Сахарова, 2023].

К надпрофессиональным компетенциям относятся [И.А. Егорова, А.Э. Долгирева, Н.В. Коновалова, 2022]:

– гибкость, высокую адаптивность к быстро меняющимся условиям;

– ценности и мотивы, которые лежат в их основе;

– целеполагание, стремление к достижению цели;

– универсальность, то есть они носят сквозной характер;

– наличие усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков,

Приводятся данные о том, что успешность личности профессионала только на 15% зависит от жестких, узкопрофессиональных навыков и на 85% определяется мягкими, универсальными навыками, которые важны для любого специалиста, независимо от профессиональной сферы.

Некоторые авторы включают в профессиональную компетентность специалиста помогающей профессии, как минимум, три компонента:

1. Методический компонент – профессиональные умения, специальную компетентность, стремление к самосовершенствованию, профессиональное самосознание, широкий кругозор, творчество и образовательный уровень специалистов.

2. Организационный компонент – организаторские способности, целенаправленность, уверенность в себе, оперативность, внимательность и толерантность.

3. Социальный компонент – адаптивность, коммуникативность и самоэффективность, эмпатию и гуманность.

Неоспоримым фактом является то, что успешность специалиста помогающей профессии зависит от равновысокой компетентности на всех трех уровнях [Т.Ф. Золотарева, М.Р. Минигалиева, 2001].

Говоря о профессиональной компетентности специалистов социономической сферы обратимся к изучению особенностей их деятельности и характеристики профессий, входящих в этот круг.

Несмотря на то, что достаточно давно появилась категория «помогающие профессии» [А.Г. Лидерс (2001), Е.П. Кораблина (2005), И.В. Жуланова (2005), В.В. Милакова (2007), С.В. Круглик (2011), Е.А. Чиркина (2012), О.В. Рунец (2018) и др.], до сего времени нет четкого, научно обоснованного его определения и не постоянен круг специальностей, относящихся к категории «помогающие» [М.В. Бычкова, 2020].

Имеется тенденция включения в этот круг всех, кто оказывает физическую, психологическую, социальную или духовную поддержку, в зависимости от конкретной профессии и контекста, поэтому он постоянно расширяется и дополняется все новыми сферами деятельности.

Одним из первых дал определение сущности помогающих профессий и представил их классификацию Е.А. Климов [1985]. Он предложил относить к ним профессии, предполагающие работу с людьми, требующие постоянного общения и взаимодействия в процессе выполнения профессиональной деятельности, что было обозначено формулой «человек-человек».

В последнее время к этой категории предлагается относить и те профессии, которые не предполагают непосредственного взаимодействия, но так или иначе связаны с помощью человеку в его взаимодействии с социумом. Одной из сфер такого взаимодействия называют демографическое поведение людей и способы воздействия на него, которое называют демографической политикой [В.А. Блонин, 2016].

Однако чаще всего к ним относят профессии, имеющие отношение к разным социальным сферам, например, медицине, обучению и воспитанию, социальной защите, правоведению.

Особенностью социономических профессий является то, что большая часть их трудовой деятельности скрыта от внешнего наблюдения и довольно трудно найти объективные внешне фиксируемые критерии оценки эффективности труда профессионала, а основной труд затрачивается на взаимодействие между субъектом и объектом [О.В. Андреева, В.С. Третьякова, В.А. Толочек и др.].

Взаимодействие в системе «человек-человек» состоит в совместной деятельности субъекта и потребителя труда, особенность которой подразумевает «встречную» деятельность двух (и более) субъектов, от индивидуальных действий которых зависит единый итог деятельности.

Деятельность специалистов помогающих профессий характеризуется ситуационной неопределенностью и, соответственно с этим, вариативностью

исхода даже при выборе конкретного способа действий, когда они вынуждены принимать решение при заведомой неполноте ориентировки, как информационной, так и смысловой [Е.А. Климов, Т.В. Корнилова].

Е.П. Ильин уточняет структуру неопределенность ситуации, обусловленную как внутренними факторами (сомнение в достаточности знаний, умений, навыков, способностей, выносливости для достижения цели), так и внешними (неполнотой, или избыточностью информации об объекте, по отношению к которому принимается решение, ее постоянной изменчивостью).

В ряде работ [И.В. Барышникова, 2012] в компетенциях выделяются ключевые межпрофессиональные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике:

- способность к планированию трудовых процессов, умения работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки;

- способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения;

- способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему;

- способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

- мотивация достижения, успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм.

Представители научно-академического сообщества полагают, что компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а компетентность - интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях в соответствии с должностными требованиями [А.Н. Митин, 2013].

Что касается понятия профессиональной компетентности, то исчерпывающее определение дано А.К. Марковой [1996], определяющей ее как

«индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [14, С. 34].

Последние представляют собой задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Данная точка зрения весьма созвучна позиции представителей британской школы психологии труда, в основном придерживающихся функционального подхода, согласно которому под профессиональными компетенциями понимается способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы [Т.А. Терехова, 2010].

С их точки зрения, ключевые компетенции могут быть описаны стандартами KSAO, которые включают:

· знания (knowledge);

· умения (skills);

· способности (abilities);

· иные характеристики (other).

Можно согласиться с мнением ученых, которые прогнозируют увеличение количества навыков, спрос на которые высок, но они не сформированы в достаточной степени, поэтому задачей ДПО, а точнее, системы повышения квалификации становится ориентация на формирование и развитие новых профессиональных компетенций [С.П. Сорокоумов, 2011].

В литературе их ключевые компетенции или «навыки XXI века». В частности, в международной практике к ним относят восемь ключевых компетенций, сгруппированных в три большие группы, необходимые для личной самореализации и развития, социальной интеграции и занятости:

- когнитивные навыки личности;

- социально-коммуникативные навыки;

- навыки, составляющие эмоциональный интеллект [Д. Уитман].

В исследовании О.И. Шутовой [2018] владения операциональным, прагматическим и мотивационным компонентами компетенции представителей

помогающих профессий (психологов, клинических психологов, врачей, социальных работников), была выявлена взаимосвязь сформированности профессиональной идентичности и субъективным отношением к осваиваемым компетенциям. На основе полученных результатов был сделан вывод о том, что одним из главных условий активизации положительного и активного отношения к осваиваемым компетенциям является широкое использование гуманитарных образовательных технологий.

Обратимся к изучению проблемы определения структуры и критериев, формируемой профессиональной компетентности специалиста социономической практики и предпосылок ее трансформации.

Рассматривая общие характеристики помогающих профессий, Р.Д. Каверина [1988] выделяет элементы внешнего облика человека, его экспрессии. К специальным способностям автор относит свойства личности (отношение к людям, общие, специальные способности, потребности, интересы); особенности психических состояний; характеристики познавательных и эмоционально-волевых процессов.

Лучше всего в литературе представлено описание общепрофессионально значимых качеств для успешной деятельности медико-социального профиля, в которых особо выделяют набор морально-нравственных качеств [Л.М. Попов], альтруистическую установку [Н.В Шутова, А.Е. Баранкина; А.Д. Доника, Т.Ю. Королева и др.], характеризующуюся позитивным восприятием мира; альтруистической направленностью; желанием работать с людьми и для людей; умением слушать и слышать собеседника, а также самому ясно и последовательно излагать свои мысли; умением знакомиться и общаться с новыми людьми; желание и склонность организовывать деятельность других людей и т. д.

Е.П. Ермолаева [2017] с позиций теории психологии труда в комплексе профессиональных качеств выделяет формализованные этические нормы и неформальные, не зафиксированные в документах, но реально существующие и предъявляемые профессионалу его окружением».

Критическую оценку компетенциям социальных работников дает Е.Н. Гроза [2013], отмечая низкий уровень личной ответственности, недостаточное осознание социальным работником своего профессионального долга, отсутствие целостного подхода к социальной работе и четких методов практической деятельности, многообразие областей деятельности, а также наличие большого количества специализаций, прохождение которых осуществляется формально и не имеет между ними должной связи.

Значительное число авторов [Э. Аронсон, В.В. Болучевская, Д.С. Бэтсон, В. Джеймс, В. Занден, Е.П. Ильин, В.Е. Ким, Н.В. Кухтова, В.В. Милакова, Е.Е. Насиновская, Я. Рейковский, К. Роджерс, Р. Чалдини и др.] акцентируют внимание на «просоциальной активности» личности, «просоциальном поведении», «помогающем поведении», которое направлено на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

Говоря о специфике труда представителей помогающих профессий в социально-психологическом аспекте, ученые выделяют высокий самоконтроль, интенсивную психоэмоциональную деятельность, психическую напряженность, высокий уровень эмпатии и сенситивности, высокую когнитивную сложность [О.Н. Доценко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.].

В своем диссертационном исследовании С.В. Круглик [2011] обосновывает необходимость формирования аутопсихологической компетентности у специалистов помогающих профессий социономического типа, представляя ее как интегральную профессионально-личностную характеристику, включающую готовность и способность специалиста к внутренней психоаналитической работе по анализу и изменению собственных психических ресурсов и способности к саморазвитию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления и контроля знаний, умений и навыков.

Компетенция, по выражению автора, является «знанием в действии», определяемом готовностью человека к выполнению необходимых ролей, способностью человека эффективно применить имеющиеся знания, опыт в складывающихся и меняющихся ситуациях [12, С. 9].

У.Н. Бибалаева, Р.Х Шаймарданов [2023] считают необходимым причисления к универсальным компетенциям в структуре общей компетентности сотрудников учреждений социального обслуживания, технологическую, отмечая ее значимость для принятия эффективного решения в нестандартных ситуациях и случаях, качественного выполнения должностных обязанностей, разрабатывать и результативно применять социальные технологии по различным формам социального обслуживания граждан.

По мнению авторов, ее отличие от других компетенций заключается в широком охвате области специальных знаний и умений. Критериями оценки этого аспекта совместной деятельности могут быть: достижение согласованности при определении общей цели и соподчинение ей индивидуальных задач; умение распределять между собой действия, роли при планировании совместной деятельности; стремление к взаимопомощи своими методами и средствами для достижения общего результата деятельности [В.Г. Доброхлеб, В.В. Курунов, Н.А. Айнулина].

Для эффективного и совместного выполнения задач профессиональной деятельности в непредсказуемых социальных ситуациях требуются так называемые гибкие навыки (soft skills): адаптивность, аттрактивность, мобильность, толерантность, уверенность в себе и др. [Э.Ф. Зеер, В.В. Игнатова, Н.В. Ковчина, А.Г. Нагорная, Л.К. Раицкая, Л.Н. Степанова, Е.В. Тихонова, О.Л. Чуланова, В. Шипилов, M.Knowles, D. A. Kolh, R. Fry и др.].

Развитие soft skills является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов социономического типа, что немыслимо без совершенствования подходов и методов их подготовки [Э.Ф. Зеер, В. Шипилов и др.].

Отдельный пласт составляют работы, выполненные на основе аксиологического подхода к семантике социономической области деятельности в исторической ретроспективе, а именно, основополагающих понятий: объект, предмет труда и цели деятельности.

Начиная с античных времен и вплоть до в XIX в. доминировала позиция определения объектом деятельности помогающих профессий «человека-нуждающегося», основанная на философии жизни В. Дильтея и феноменологии Э. Гуссерля.

С этой позиции «человек-нуждающийся» рассматривался как пассивный субъект, который в силу разных причин не имел возможности принимать активное участие в жизнедеятельности общества. Поэтому специалист помогающей профессии рассматривал своего клиента не как способного к взаимодействию, а как нуждающегося в конкретной помощи (в материальном пособии, восстановлении документов, одежде, еде и т.д.) [М.В. Фирсов, 1999, 2011].

Соответственно, целью деятельности специалиста считалась не помощь клиенту в нахождении собственных ресурсов для самостоятельного разрешения жизненных проблем, а решение проблем за него. Такую позицию можно считать патерналистской и практика показывает ее неизжитость до сих пор в мировоззрении специалистов социономической практики.

К началу XX века в России постепенно место ценностей милосердия стали занимать ценности утилитарной эффективности деятельности, регулирующие помощь, которые в конечном итоге повлекли за собой ее дегуманизацию, установление приоритета государственных интересов над интересами индивида, нуждающегося в помощи.

Это неизбежно привело к переориентации деятельности специалистов как субъектов помогающей деятельности с гуманистических к иным ценностям: объективности, полезности и рациональности для общества [В.О. Титова, 2018].

В настоящее время, как считает В.О. Калугина [2022], несмотря на сохраняющиеся в национальном характере и в частной жизни россиян, традиции

благотворительности, ценности коллективизма, происходит заимствование этических кодексов помогающих профессий из США и западноевропейских стран для российских профессиональных этических документов [9].

В этой связи уместно привести рассуждения В.О. Калугиной об этической дилемме, заключенной в формулировке объекта помощи. Кому оказывает услугу врач частной клиники - «пациенту» или «клиенту»? Отличается ли в этом случае его поведение: честности и открытости по отношению к диагнозу и оплате услуг пациентом или следование интересам фирмы, или институциональным давлением?

Как считает Е.А. Климов [1995] объектом деятельности в социономической практике становится человек, социальные группы или сообщества, что обусловливает характерные черты профессионала, определяющиеся как помогающее поведение и ценностное отношение к своей профессии. Специалист социономического профиля в рамках профессиональной деятельности обращается к персонально значимым ценностным основам самого клиента и его окружения (семья, дети, здоровье, гражданственность и др.).

В своеобразной пирамиде структуры профессиональной компетенции, согласно концепции Э.Ф. Зеера, фундаментом являются личностные качества специалиста, а знания, умения и навыки представляют ее надстройку.

За последние годы претерпела существенные изменения схема деятельности специалистов помогающих профессий. Если раньше она выглядела как линейная связь элементов цепочки: «субъект – деятельность – объект – окружающий мир» [Ю.К. Стрелков, 2001], то сейчас можно констатировать, что эта связь выглядит иначе: «субъект (специалист)» – деятельность – субъект (потребитель труда) – окружающий мир».

Согласно исследованию, проведенному Всемирным банком в 2012 году, и Левада-Центром в 2013 году, возрастает спрос на следующие навыки: адаптацию работников к новым условиям ведения производственной деятельности, навыки решения проблем и прикладных задач, компетенции по освоению новой информации, коммуникативные и исполнительские навыки.

При этом отмечается слабая сформированность перечисленных навыков в связи со снижением потенциала отечественной системы образования и ее несоответствием требованиям инновационной экономики, а также низкой инновационной восприимчивостью системы российского корпоративного управления [К.А. Устинова, 2014].

Эволюция мировоззренческих позиций содействует поиску гуманистических решений насущных задач этой области педагогической деятельности и отражает логику совершенствования системы повышения квалификации как важного звена процесса непрерывного образования.

Логика такой трансформации объясняется схожестью этических основ гуманизма и ценностных критериев человеческой жизни независимо от профессиональной принадлежности специалиста.

Доказательством этой универсальности, по нашему мнению, может служить перечень квалификационных требований к психологу-консультанту и психотерапевту, предложенную немецким психиатром и патопсихологом K. Schneider [1992]:

- личная зрелость, подразумевающая способность успешно решать свои жизненные проблемы, откровенность, терпимость и искренность по отношению к себе;

- социальная зрелость, понимаемая как способность специалиста оказывать помощь другим людям в различных жизненных ситуациях; откровенность, терпимость и искренность по отношению к другим;

- зрелость как профессионала, отражающая потребность в самообразовании, постоянном развитии профессиональных и личных качеств.

Сравнительный контент-анализ научной литературы показывает, что подавляющее число диссертационных исследований посвящено к изучению этого вопроса в узкоспециальной сфере профессиональной деятельности: юристов [Р. Гаджиев], военных [А.В. Коклевский], учителей [Л.К. Гребенкина, М.В. Кларин, В.М. Коротов и др.], специалистов сервиса [Ю.С. Дорокин,

Н.И. Ковалева, О.А. Смолина], медицинских работников [Л.А. Васильева, В.А. Левина, Ж.В. Комарова и др.].

Но в большей степени проблемы повышения квалификации как подсистемы ДПО касаются психолого-педагогических кадров. Условиями успешности функционирования этой подсистемы ученые считают оптимальность диагностики, системность взаимосвязей и взаимоотношений участников, опора на индивидуальные особенности каждого слушателя, учет региональной специфики, статичность в фиксировании уровня профессионального развития конкретного индивида, периодичность, целостность [И.В. Блауберг, В.Н. Садовский; В.А. Болотов, Е.И Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко; Е.В. Бондаревская].

Продолжая тему субъектности профессионала, мы находим исследование А.А Деркача [2011], который выделяет субъектность как личностное качество, обеспечивающее решение основных постоянно возобновляющихся жизненных задач:

• согласования личностных потребностей, способностей, ожиданий с условиями и требованиями деятельности;

• построения жизни в соответствии с собственными целями и ценностями;

• постоянного стремления к совершенству через разрешение противоречий» [6, С. 34-35].

Таким образом, относительно сущности помогающих профессий социономического типа можно сделать следующие выводы:

1. Базовой характеристикой, «фундаментом» помогающих профессий социономического типа является просоциальная активность личности, берущая свое начало в обыденной, повседневной жизни, однако успешно преобразовавшаяся через комплекс мотивов в профессиональную деятельность.

2. В соответствии с целями просоциального поведения, деятельность специалиста помогающей профессии направлена на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое

качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

Что касается социономической деятельности по сохранению активного долголетия пожилыми людьми, то налицо исчерпанность прежних концептуальных подходов и технологий формирования необходимой профессиональной компетентности.

Центральным, системообразующим фактором проблемы является фактор выбора методологической базы трансформационных перемен системы повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми в русле концепции активного долголетия. Это то исходное условие, которое задает вектор обновления структуры профессиональной компетентности специалистов и помогает определиться с организацией, содержанием и оценкой результатов обучения.

Изучая публикации на эту тему, мы отметили, что, к сожалению, на сегодняшний день наблюдается стагнация развития системы повышения квалификации специалистов социономической практики и несоответствие скорости ее обновления быстро меняющимся запросам общества на новые профессиональные компетенции для удовлетворения новых потребностей субъектов помощи и способам ее оказания.

В работе с пожилыми людьми существенную роль играют личностные качества людей, их мировоззренческая позиция и стиль поведения. Поэтому технологии их подготовки в значительной мере должны быть направлены на совершенствование деонтологических компетенций, навыков культуры общения и взаимодействия с пожилыми клиентами.

Слабость деонтологической культуры, по нашему мнению, проявляется уже в том, как специалисты понимают проблемы пожилых людей и на что направлено их внимание при устранения этих проблем.

Руководствуясь именно такой логикой рассуждений, мы провели поиск работ, в которых исследовались социально-психологические причины, обусловливающие недостаточную готовность пожилых людей к принятию

текущей повседневности и изменению мировоззренческой позиции в направлении активного долголетия.

Оказалось, что таких работ значительно меньше, нежели тех, которые находят объяснение в негативных проявлениях эффекта старения, фиксирующих внимание на деструктивной стратегии человеком освоения своего позднего возраста, что является причиной развития безразлично отстраненного, а порой и враждебного отношения специалистов к пожилым людям, вызывает мотивы избегания или формального участия в их поддержке.

Именно выявление внешних социально-экономических, социально-психологических факторов позволяет оптимизировать работу с этой категорией клиентов и найти эффективные технологии социономической деятельности – вот конструктивный путь решения всех проблем.

Примерами работ, выполненных в этой логике могут служить те, в которых снижение мотивация пенсионеров к социальной активности аргументируется отсутствием социально-психологической поддержки макро- и микроокружения, что и способствует формированию, закреплению специфических негативных поведенческих паттернов [Е.И. Данилова, Н.Ф. Дементьева, А.В. Дмитриев, Н.Г. Ковалева, Т.З. Козлова, А.В. Писарев и др.].

Нужно принять во внимание и то, что социально-экономические и финансовые условия, в которых сегодня оказались пожилые люди, с одной стороны, вынуждают людей старше 60 лет быть самодостаточными, самостоятельными и самоорганизованными, но с другой – многие пенсионеры испытывают значительные эмоциональные переживания из-за изменения социального статуса, социальной роли и перестройки социальных отношений [Е.П. Ильин, 2012].

Этот факт усугубляется сокращением абсолютной численности населения России и прогрессирующим старением населения, что привело к резкому дисбалансу возрастной стратификации российского общества. По данным Росстата доля пожилых людей увеличилась с 16,3% в 1979 г. до 25,2% в 2021 г., а по прогнозам к 2036 года составит 28,8-30,1%. Эти тенденции носят

общемировой характер, о чем говорят материалы Организации Объединенных Наций (ООН), констатирующие ситуацию, что люди в возрасте от 63 до 79 лет к 2030 году будут составлять одну шестую часть жителей планеты.

Кроме того, установление границ пенсионного возраста на уровне пределов средней продолжительности жизни и необходимость пожилых к продолжению трудовой деятельности для поддержания оптимального уровня жизни привели к нехватке миллионов рабочих мест для молодежи и людей среднего возраста, не имеющих ни пенсии, ни работы, поскольку лицам после 45 лет найти ее непросто. Результатом данного явления стало нарастание напряженности по отношению к лицам пожилого возраста, безразлично отстраненного, а порой и враждебного отношения к ним со стороны населения трудоспособного возраста [В.М Гребенникова, Е.В. Ишкова, Л.С. Моцарь; О.А. Мосина].

Добавим к этому кризисное состояние духовной сферы российского социума, приведшее к изменению мотиваций социального поведения. существенному переосмыслению его традиционных ценностных оснований [С.С. Аносов, В.А. Руденко].

Перечисленные изменения социально-экономического и политического устройства в Российской Федерации повысило уязвимость лиц пожилого возраста недостаточности имеющихся профессиональных компетенций для выполнения поставленных перед ними задач государством и обществом.

Наиболее часты ссылки на особую сложность работы с пожилыми людьми в связи с медицинскими показателями дегенеративных проявлений старения, снижением когнитивных способностей, вплоть до старческого слабоумия, угнетенностью психологического состояния, снижением адаптивности к меняющимся условиям др. [Я.В. Евсеева, Г.К. Мусина-Мазнова].

Это объясняет факт упрочения в общественном сознании негативного портрета пожилого человека и преобладание патерналистского, «защитного» подхода по отношению к стареющему населению у специалистов социальной

сферы. Поэтому преобладает ориентация на оказание опеки и попечительства пожилым гражданам.

Такая мировоззренческая позиция напоминает феномен социальной сегрегации, своими истоками восходящему к концепции социальной полезности, когда трудоспособное сообщество без участия лиц с ограниченными возможностями определяло их потребности, не учитывая их мнение. Как известно, данная концепция объясняла проблемы социальной недостаточности человека с ограниченными возможностями имеющимися у него болезнями, и «здоровое общество», беря над ним опеку, решало какие меры ему необходимы без учета его интересов и потребностей [Т.А. Добровольская, Е.И. Холостова, Н.Б. Шабалина, Б.Ю, Шапиро и др.].

Мы считаем, что логика оценки ситуации с акцентом на черты социально-психологической дезадаптации стареющего населения, является неконструктивной и методологически ошибочной, поскольку в ней анализируются следствия вместо видения исходной причины-манифестации анализируемого явления.

Английский социолог Victor C. [2010] убедительно доказал, что пожилой человек как субъект, ничем принципиально не отличается от остальных членов общества в плане потребности в независимой жизни, то есть, свойственно индивиду любого возраста. Именно этот фактор должен быть основополагающим при определении задач по отношению к оказанию помощи стареющему обществу, а именно - расширение социальных рамок независимости [24].

Эта точка зрения нашла свое развитие в концепции социального достоинства, возникшей во второй половине XX века, отличительной особенностью от концепции социальной полезности стало признание права человека, независимо от имеющихся ограничений на реализацию всех имеющихся возможностей для ведения независимой жизни.

Концепция независимой жизни берет начало в теории нормализации и валоризации Н.Э. Банк-Миккельсена и В. Вольфенсбергера, провозглашавшая

право лиц с инвалидностью на достойную жизнь. Н.Э. Банк-Миккельсен настаивал на идее равенства, предупреждая о том, что если она не будет основополагающей, то акцент на ущербности лиц с инвалидностью приведет к окружению их жалостью, состраданием и чрезмерной защитой вместо активной помощи по поддержке их собственных ресурсов.

Эта позиция вполне применима к контексту социономической работы по активному долголетию пожилых, на помощь в реализации их права на ведение, насколько это возможно, активной жизни.

Концепция независимой жизни логично встраивается в концептуальную парадигму активного долголетия, которая рассматривается как инструмент обеспечения экономической безопасности, направленный на смягчение или адаптацию к последствиям демографических угроз и вызовов, что отражено в Стратегии экономической безопасности РФ на период до 2030 г. [Е.В. Васильева, 2021].

Рассматривая эту концепцию в философском понимании, можно сказать, что она определяет способ мышления, психологическую ориентацию личности во взаимоотношении с другими личностями.

Философия независимой жизни усматривает ограничения человека не в его психофизическом статусе, а в ограничивающих его возможности барьерах, которые общество ставит на пути к его независимости. Поэтому одной из ипостасей социономической деятельности должна стать борьба со сложившимся стереотипом восприятия пожилых людей как балласта общества.

Разработка методологических основ конструирования технологии повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми людьми в соответствии с современной государственной политикой должна опираться на личностно-ориентированную гуманистическую концепцию отношения к ним, и в полной мере учитывать их меняющиеся ценности жизни.

Переходя к структурно-содержательному фактору профессиональной компетентности, мы должны объяснить, в чем же заключается особенность новой социономической деятельности?

Ответ на этот вопрос лежит в плоскости концепции активного долголетия, которая имеет давнюю историю, начиная с трудов середины XVIII века русского врача И. Фишера, писателя П.Н. Енгалычева, впервые поднявших вопрос о продлении активной старости. В дальнейшем развитие отечественной геронтологии продолжили С.П. Боткин, И.П. Павлов, И.И. Мечников. Значительный вклад в становление и развитие этой науки в современном ее понимании внесли Н.М. Амосов, А.А. Богомолец, Н.В. Вержиковская, И.В. Давыдовский, В.В. Фролькис и др.

Постепенно изучение проблем старения из области медицины расширились до социально-психологических аспектов людей пожилого возраста, выделилась социальная геронтология, изучающая влияние образа жизни на ее продолжительность.

Здесь следует обратиться к теории активности личности и концепции активного долголетия. Основоположником теории активности за рубежом считается Havighurst [1961], который впервые попытался обосновать позитивный взгляд на старение. Автор утверждал, что структура потребностей пожилых в целом мало отличается от потребностей людей среднего возраста, поэтому следует как можно дольше поддерживать социальные связи и тот тип активности, который был у человека ранее. Хавигерст Р.Дж. ввел понятие «успешное старение», как сохранение позитивных паттернов активности, выработанных в предыдущих этапах жизни [22].

Эта теория была дополнена идеями интеракционизма Дж. Мида как средства взаимоприспособления пожилых к социуму и самого социума к людям старшего возраста. Что касается пожилых, то они должны приспособиться к молодому поколению и к самому состоянию собственной старости. Общество должно осознать неизбежность демографических перемен и неизбежность столкновения с такими же потребностями приспособления к собственной старости. Следовательно, адаптация общества к данной реальности носит созидательный и стабилизирующий характер.

Rowe, Kahn [1987] предложили рассматривать успешное старение как сочетание высоких показателей когнитивного функционирования, физического функционирования и активности, а также социальной включенности [23].

Развитием теорий старения Хавигерста и Мида является предложенная П. Балтесом и М. Балтес, теория успешной старости или модель селективной оптимизации и компенсации. Под оптимизацией ученые подразумевали приведение в соответствие с актуальным состоянием своих ресурсов виды активности и доступные сферы жизни, а компенсация включается тогда, когда прежние цели и виды деятельности окончательно потеряны для индивида, но можно найти другие цели, которые бы заменили утраченные [21].

По имеющимся примерам, описанным в литературе, нередко люди пожилого и старческого возраста, продолжая заниматься творческими видами деятельности, достигали высоких достижений именно в этот период, когда они были сосредоточены на этих занятиях и могли полностью отдаться любимому делу.

Согласно этой модели, люди выбирают те сферы жизни, которые наиболее важны для них. Они оптимизируют свои ресурсы и помощь от других людей и компенсируют потери в них для того, чтобы адаптироваться к изменениям в своей жизни и создать благоприятную среду успешного долговременного жизненного развития.

Важным достижением явились труды И. Кона, описавшего классификацию типов старости, в зависимости от характера деятельности, которой она заполнена. Описанные им 4 типа старости, психологически благополучны, хотя и есть отрицательные типы развития. К таковым он отнес критикующих старых ворчунов, недовольных состоянием агрессивного мира, субъектов, разочаровавшихся в себе и собственной жизни, обвиняющих себя за действительные и мнимые упущенные возможности.

М. Герген и К. Герген изучали способности людей адаптироваться к изменениям к жизни, себе и продолжению активной жизненной позиции в пожилом возрасте. Работы основателя позитивной психологии М. Селигмана

положили начало многочисленным исследованиям процесса старения, пополнившиеся термином «позитивное старение».

Постепенно менялся тезаурус данной области, появился термин «продуктивное старение» [Bass, Caro, Chen], «гармоничное старение» [Liang, Luo], «активное старение» [Kalache, Kickbusch]. Последний термин был закреплен в 2012 году Всемирной организацией здравоохранения и означал старение человека, имеющего хорошее здоровье, чувствующего удовлетворенность работой, независимого, вовлеченного в гражданскую жизнь.

Как справедливо замечают А. Сидоренко и А. Зайди, этот термин не нашел применения в нашей стране, как и во многих славянских странах в виду двусмысленности его понимания как быстро наступающей старости. Поэтому в России стал использоваться более понятный и логичный термин «активное долголетие», подразумевающий наличие жизненной перспективы благодаря накопленному опыту жизни.

В основе контекстного содержания понятия «активное долголетие» лежит не столько сохранение здоровья, пассивное проживания и невостребованность после трудовой деятельности, а активная жизненная позиция и полноправное участие во всех сферах жизни общества.

Эта концепция была обнародована в 2002 г. в Рамочной стратегии активного долголетия Всемирной организации здравоохранения, известный как Мадридский план действий в отношении активного старения (MIPAA). Постепенно с момента его принятия происходит переход на социально-психологическую парадигму геронтологии, касающуюся изучения особенностей психологического статуса пожилых людей, специфику воздействия на него и способы его оптимизации.

Феномен качества жизни в пожилом и преклонном возрасте перекликается с вопросом определения конечной цели существования [Ю.О. Галущинская, 2015], важным фактором оптимального функционирования личности в позднем возрасте [E. Gerino, E. Marino, 2015]. По определению благополучного старения М. Флуда, это предполагаемый сценарий исхода стареющего человека,

отражающий его способность принимать неизбежные нарастающие физиологические изменения, при сохранении цели и смысла жизни.

В настоящее время существует свыше 300 гипотез, посвященных процессу старения и поиску возможностей продления активной жизни: проблеме активности в трудовой сфере [Р.С. Докучаева, Л.Н. Яцемирская, Л.Н. Хохлова]; в семейных и социальных отношениях [Г.М. Мамыкина, М.Л. Сонин, Н.Е. Ускова, Л.С. Шилова]; мотивации сохранения активного долголетия представителей позднего возраста [Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Д. Бромли, И.С. Кон, А. Маслоу, Э. Эриксон].

В современной отечественной науке предлагаются различные подходы к рассмотрению понятия «активное долголетие»: как новый способ по-другому представить будущее старения [А.Н. Низямова]; как совокупность структурного (мотивацию к различным видам деятельности, стремление к сотрудничеству) и динамического (как социализацию через включение в социум) компонентов [Е.П. Непочатых, Е.С. Стрекачева]; как результат взаимодействующих внутренних и внешних факторов, придавая большое значение социальному статусу, физическому и психическому здоровью и работоспособности [М.А. Савенкова]; как зависимость от внутренних факторов, определяемых наследственной структурой организма, и внешних, зависящих от свойств окружающей среды, оказывающих большое влияния на продолжительность жизни [Л.И. Анцыферова, С.А. Титов, Н.Н. Гуревич, Г.И. Осадчая].

В докладе «Концепция политики активного долголетия», подготовленном учеными НИУ ВШЭ в 2020 г., активное долголетие определяется как «состояние социального, экономического, физического и психологического благополучия граждан старшего поколения, которое обеспечивает им возможность для удовлетворения потребностей, включение в различные сферы жизни общества и достигается при их активном участии» [11].

Таким образом, в большинстве работ активное долголетие рассматривается исследователями как результат взаимодействующих внешних (социальной политики государства, медицинское обслуживание,

социального окружения) и внутренних (социальная активность, образ жизни, самооценка здоровья) факторов. Концепция активного старения в основном связана с поддержанием и улучшением биомедицинского, социального и психологического состояния людей пожилого возраста.

Как отмечает И.А. Григорьева [2016], наряду с многочисленными структурами в социальной сфере по работе с пожилыми людьми, неизлечимыми больными и лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации, что автор именует «институциональным перебором», отмечается формальный подход к решению их проблем, так называемая «холодная забота». При этом отмечается недостаток работ, касающихся изучения особенностей психологического статуса пожилых людей, специфику воздействия на него и способы его оптимизации.

Резюмируя обзор литературы относительно особенностей социономической деятельности по активному долголетию и потребностей обновления профессиональной компетенции специалистов в этой области деятельности, можно сказать, что она не имеет жестких и единых требований к продукту труда, самому процессу профессиональной деятельности, однако к ней предъявляются повышенные требования, поскольку объектом труда являются не просто другие люди, а люди со сложившейся системой ценностей и смыслов жизни, с богатым жизненным опытом.

Меняются и цели деятельности специалистов - развитие потенциала пожилого человека и его рекреационных возможностей для участия в культурной жизни, интеллектуальной деятельности, природно-оздоровительных и образовательных процессах; освоение способов сотрудничества с социальным окружением клиента, различными организациями для консолидации усилий по мотивированию пожилых к сохранению активного долголетия.

В этой связи специалистам придется столкнуться с рядом трудностей, оказывающих влияние на степень активности пожилого человека:

- адаптированность физической среды к его специфическим нуждам,

- сформированность социокультурных условий, которые могут содействовать продуктивной социальной активности пожилых людей и

предотвращать формирование у них установки на самоограничения и самоизоляцию из общественной жизни и социальных отношений.

Анализ литературы показывает, что многие из вышеназванных вопросов разрабатываются как отдельные в рамках узконаправленных профессиональных задач. Отклонению в сторону дегуманизации профессии противостоит современная философская наука, в которой наблюдается тенденция к изменению вектора социально-философских исследований - от интереса к этическим аспектам помогающих профессий по отдельным направлениям (психология, медицина, социальная геронтология и др.) к комплексному изучению нравственно-этических оснований помогающих профессий как единого кластера [Г.А. Каржина, 2003].

То есть, все большее значение приобретает философско-аксиологические аспекты определения структуры профессиональной компетентности, совершенствования геронто-деонтологической компетенции и навыков просоциального поведения.

В случае изменения философских смыслов понятия – «социально-психологическая адаптация пожилых людей» трансформируется круг задач, стоящих перед специалистами социономической сферы, что определяет постановку новых целей повышения их квалификации.

Они связаны с новым пониманием сохранения здоровья пожилого человека и отходом от компетенций специалиста, обеспечивающих пассивное комфортное проживание в условиях невостребованности клиента после трудовой деятельности, к поддержанию его активной жизненной позиции для полноправного участия во всех сферах жизни общества, мотивированию к сохранению позитивных паттернов активности, присущих предыдущим этапам жизни, что соответствует понятию « активное долголетие».

Задачей специалистов помогающих профессий становится постепенное изменение мировосприятия пожилого человека, принятие хронических заболеваний как естественной и неизбежной часть процесса старения, смещение ориентации смысла жизни с фокуса тела в центр жизни, позволяя личности

сохранять приемлемый уровень активности, не замыкаться на собственных нуждах, а оставаться включенным в жизнь общества [Е.С. Романова, Н.Г. Сомова, 2020].

В государственном масштабе возникновение новых потребностей на рынке труда в отношении подготовки профессиональных кадров и компетентности специалистов по работе с пожилыми людьми направляют систему повышения квалификации на преодоление узкопрофессиональных границ деятельности, профессионально-личностной трансформации мировоззренческих установок, определяющих поведение и ценностную ориентацию личности специалиста.

Закономерно возникает вопрос о том, на формирование каких профессиональных компетенций специалистов, действующих в соответствии с этой парадигмой, должен быть направлен процесс повышения их квалификации, то есть, какова должна быть структура обновленной компетентности?

Изучение этого вопроса показало, что работы, в которых перечисляются качества специалистов помогающих профессий, косвенно касающиеся работы с пожилыми в отношении активного долголетия пожилого человека, весьма немногочисленны.

В общих чертах профессиональная компетентность определяется как сложный конструкт, объединяющий качества, обеспечивающие успешность выполнения нового содержания деятельности, для овладения которой специалист целенаправленно и осознанно намерен приобретать новые знания и опыт [Т.В. Дуреева].

В частности, многие авторы подчеркивают, что эта деятельность становится не просто актом доброй воли, а главной характерной чертой их личности - помогающее поведение как особый тип взаимодействия между специалистом и клиентом помощи [М.В. Бычкова, С.А. Барков, И.В. Колодезникова, Е.Г. Ксенофонтова]. При этом актуализируется задача достижения согласованности профессиональных действий всех специалистов, предметом труда которых являются пожилые люди: врачи, медицинские сестры,

санитарки, социальные педагоги, психологи, эрготерапевты и ряда других представителей.

В русле профессионально-личностного развития специалиста социономической сферы В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Л.М. Захарчук, выделяют аутопсихологическую компетентность как интегративное личностное образование (многомерное индивидуально-субъектное качество), характеризующее способность субъекта проводить адекватный самоанализ сильных и слабых сторон своей трудовой деятельности, целенаправленно осуществлять работу по самоизменению тех или иных поведенческих, коммуникативных, личностных характеристик.

Многие специалисты социальной сферы имеют трудности в установлении контакта с клиентом, построении конструктивного взаимодействия, анализе социального случая, планировании и проектировании своих действий, в связи с чем работа с пожилыми клиентами оказывается малоэффективной.

Нам встретились работы о деонтологической компетенции специальных педагогов (логопедов, дефектологов). Диссертационное исследование М.Е. Орешкиной было посвящено изучению этико-деонтологических представлений и деонтологических критериев, регламентирующих профессиональную деятельность учителя-логопеда: представления об этико-деонтологических аспектах логопедической деятельности; совокупность деонтологически значимых качеств; адекватная реализация данных представлений и качеств в процессе коррекционной работы по преодолению речевых нарушений [М.Е. Орешкина, 2007]. В работе И.А. Филатовой [2015] раскрыта специфика, структура и этапы формирования деонтологической компетентности учителей-дефектологов.

Актуализируется особая роль специалистов помогающих профессий – не замещающих, а вовлекающих своих клиентов в изменение взглядов на свою жизнь и социальные отношения, в выявление потенциальных личностных ресурсов, в мотивацию на самореализацию в преодолении социальных трудностей.

Однако несмотря на то, что в системе социальной защиты специалисты организуют социальные проекты и мероприятия, заполняя свободное время пожилых людей, это не решает главную проблему – как научиться пожилому человеку жить, сохраняя приемлемый уровень «качества жизни», благодаря активной жизнедеятельности. Становится очевидным, что решение вышеобозначенных проблем в условиях усиления социальной неопределенности, роста числа негативных последствий кризисных явлений, получивших яркое проявление в современном обществе, традиционные методы помощи пожилым людям становятся недостаточными.

Контент-анализ современных научных публикаций, посвященных проблеме профессиональной компетентности специалистов социономических профессий, связанных с сохранением активного долголетия, свидетельствует об отсутствии единого четкого его определения, оно расплывчато, неконкретно.

Более того, неясность структуры профессиональной компетентности специалистов не позволяет отслеживать результаты ее динамики в процессе повышения квалификации. Приводимые в исследованиях показатели свидетельствует о том, что программы повышения квалификации в большей степени направлены на овладение обучающимися узкопрофессиональными, жестко фиксированными умениями и навыками, что приводит к постепенной утрате гуманистического характера помогающей деятельности [В.В. Болучевская, С.В. Круглик, О.И. Шутова и др.].

В системе оценки эффективности деятельности профессионалов социономического типа происходит отход от аксиологических составляющих компетентность, отражающих гуманистические идеи поддержки жизнедеятельности человека как высшей цели деятельности, и переход к утилитарным – подсчету затрат государства на поддержание уровня жизни, оказание опеки и попечительства над клиентами пожилого возраста, регулирование вопросов их трудозанятости [М.М. Кашапов, Н.В. Сурина, 2023].

Несмотря на то, что потребитель труда (в нашем случае – пожилой человек) находится в несколько подчиненном положении, общий итог

деятельности зависит от объединенных усилий обоих участников [С.Н. Сорокоумова, В.П. Исаев, 2013]. Кроме того, эта цепочка расширяется, если субъектов труда несколько, перед которыми возникают задачи междисциплинарного характера. А в случае, если специалист не готов к сотрудничеству, то это вряд ли приведет к успешному решению поставленной задачи.

Все вышеизложенное позволяет определить структурно-содержательный вектор трансформационных перемен технологий повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми. Он отражает новую цивилизационную парадигму современного общества, в которой содержится новое понимание сохранения здоровья пожилого человека и отход от деятельности специалиста, обеспечивающей пассивное комфортное проживание в условиях невостребованности клиента после трудовой деятельности, на поддержание его активной жизненной позиции для полноправного участия во всех сферах жизни общества, мотивирование к сохранению позитивных паттернов активности, присущих предыдущим этапам жизни, что соответствует понятию «активное долголетие».

Список литературы

1. Быкова, А.С. Структура инфокоммуникативных умений в контексте развития надпрофессиональных компетенций / А.С. Быкова, Н.С. Сахарова // ВЕСТНИК Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2 (238). – С. 6-11. – Текст: электронный DOI: 10.25198/1814-6 – URL http://vestnik.osu.ru/2023_2/1.pd

2. Вилкова А.В., Фадеева С.А., Алексеева О.В., Александрова Н.В. От персонифицированного образования взрослых к персонифицированному образованию детей // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 23-30.

3. Григорьян, М.Р. Акмеологические аспекты медицинской деятельности, взаимосвязь и взаимовлияние уровня профессионализма и личностных особенностей медработника в деятельностном и правовом поле//

«Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», Серия «Познание» № 1, 2023. С.68-72.

4. Грязнов, С.А. Современное обучение: проблемно-ориентированный подход // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №3-1 (78). – Текст: электронный URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-obuchenie-problemno-orientirovannyy-podhod (дата обращения: 17.03.2025).

5. Егорова И.А., Долгирева А.Э., Коновалова Н.В. Оценка важности развития надпрофессиональных компетенций у различных категорий персонала // Электронный научный журнал «Век качества». 2022. №2. С. 235-251. Режим доступа: http://www.agequal.ru/pdf/2022/222016.pdf (доступ свободный).

6. Деркач, А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития / А.А. Деркач. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 524 с.

7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-prikladnye-osnovaniya-personalizirovannogo-obrazovaniya-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 24.04.2025).

8. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-personalizirovannogo-operezhayuschego-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov (дата обращения: 24.04.2025).

9. Калугина, В.О. Этика помогающих профессий в России с позиции коммунитарных идей А. Макинтайра // Векторы благополучия: экономика и социум. 2022. №1 (44). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etika-pomogayuschih-professiy-v-rossii-s-pozitsii-kommunitarnyh-idey-a-makintayra

10. Конобеев А.В., Юхимук Я.А., Войцеховская В.Д., Шчекич М. Персонализация как подход к обучению / Дискурс профессиональной коммуникации №2-3, 2020. С 118-138.

11. Концепция политики активного долголетия [Текст] : научно-методологический докл. к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / под ред. Л. Н. Овчаровой, М. А. Морозовой, О. В. Синявской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 40 с. —

12. Круглик, С.В. Формирование аутопсихологической компетентности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглик Сергей Викторович; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. — Калининград, 2011. — 21 с.

13. Мальчукова, Н.Н. Основы непрерывного профессионального образования : учебное пособие / Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина. – Тюмень : ГАУ Северного Зауралья, 2023. – 104 с. – URL: https://www.gausz.ru/nauka/setevye-izdaniya/2023/malchukova-edu.pdf. –

14. Маркова, А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

15. Меркушева, О.В. Аксиология как базовый компонент современной философии образования / О.В. Меркушева, М.В. Попова // Рязань: «Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации, 2020. – С. 208- 210.

16. Новосёлова, А.Е. Дополнительное профессиональное образование в пространстве непрерывного образования / А.Е. Новосёлова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 24-й Международной научно-практической конференции, 23–24 апреля 2019 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф. - пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2019. - С. 367-370.

17. Пеша, А.В. Надпрофессиональные компетенции и их значение в становлении специалиста / А. В. Пеша // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: Сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Москва, 31 марта 2020 года / Отв. за выпуск Е. И. Данилина. Том Часть II // Общество с ограниченной ответственностью «Эдельвейс». – 2020. – С. 114-122

18. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Омск, Изд-во: ОмГА, № 4 (14). – Декабрь 2020. – С. 82-90.

19. Тарасенко Л.В., Васьков М.А. Становление института дополнительного профессионального образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт (Бакалавриат) /Монография / Л.В. Тарасенко, М. А. Васьков. – Москва : Кнорус, 2023. – 254 с.

20. Щедровицкий, П.Г. Очерки концепции системы повышения квалификации//Очерки по философии образования. – М., 1993. С. 77-96.

21. Baltes P.B., Baltes M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. - Cambridge, MA: Cambridge University Press. – 1990. - P. 1-34.

22. Havighurst R.J. Successful aging // The Gerontologist. – 1961. – № 1. – p. 8-13.

23. Rowe J. W., Kahn R.L. Successful aging // The Gerontologist. – 1997. – No. 37(4). – P. 433-440.

24. Victor C. Ageing, health and care. Bristol : The Policy Press. 2010. P. 248-249.

ГЛАВА 5. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО АДАПТИВНОГО РЕСУРСА В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ЭКСПЛУАТАЦИИ СЛОЖНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ[13]

Аннотация. В данной главе монографии рассматриваются вопросы использования электронных образовательных ресурсов, адаптируемых к изменяющейся обстановке, для обучения специалистов эксплуатации, обслуживанию и ремонту технических устройств и систем, обоснованы и описаны изменения в сфере образования, происходящие в связи с активным и систематическим применением цифровых информационных технологий.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии (ИКТ); информационное взаимодействие; цифровая трансформация образования; цифровой адаптивный ресурс; сложные технические системы.

Введение

Цифровая трансформация современного общества, развитие информационного взаимодействия, активное применение сотовой связи, интернета, гаджетов, облачных сервисов, беспилотных систем и т.п. в настоящее время определяет направления технологического развития всех сфер жизнедеятельности современного человека.

Вышеизложенное, в числе прочих вызовов, сопровождающих развитие современного общества, обуславливает необходимость обучения специалистов по эксплуатации, обслуживанию и ремонту появляющихся технических средств и устройств, которые могут объединяться в сложные технические системы.

При этом под **сложной технической системой** (далее СТС) будем понимать систему, в которой при вычленении или добавлении компонент возникают качественно новые свойства системы (техническая система (объект), представляющая собой совокупность взаимодействующих, функционально самостоятельных подсистем, предназначенных для достижения общей

[13] Автор главы: Емельянов А.Д.

(конкретной) цели, в том числе технических устройств с измерительными функциями).

В настоящее время сфера эксплуатации сложных технических систем и их состав активно развивается и подвергается постоянным изменениям.

Это позволяет говорить о том, что обеспечение сохранения работоспособности СТС в свою очередь требует модернизации (адекватной изменениям) программ обучения специалистов по их эксплуатации (без отрыва от производства, вне образовательных организаций). Кроме того, сами используемые в процессе подготовки ЦОР должны быть изменяемы в условиях применения СТС с учетом новых технических решений и условий их применения. В этих условиях одним из путей совершенствования подготовки инженеров – специалистов по эксплуатации СТС становится использование специализированных ЦОР, изменяемых в процессе обучения, а именно, цифровых адаптивных ресурсов, наиболее полно соответствующих требованиям современной динамичной среды.

Под **цифровым адаптивным ресурсом** будем понимать обучающий ресурс, созданный на ЭВМ различного типа (персональных, переносных, мобильных и т.п.), с помощью различного программного обеспечения, с целью адаптации предыдущих версий обучающих ресурсов изменившимся или меняющимся условиям эксплуатации СТС (совершенствованию самих СТС, а также изменению задач, решаемых при эксплуатации СТС). ЦАР могут быть представлены в виде презентации из слайдов, видеоролика или звукового файла, а также их совместного представления.

При этом появляется специфика разработки информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов по использованию СТС в изменяющихся внешних условиях. Как указано в требованиях ФГОС ВО, выпускники, освоившие программу специалитета, должны уметь: использовать методы исследования операций для решения профессиональных задач в условиях применения средств, осуществляющих автоматизацию управления; грамотно эксплуатировать средства вычислительной техники в рамках эксплуатации

автоматизированных систем специального назначения, на основе полученных знаний оценивать их основные характеристики и формировать предложения по их улучшению; владеть навыками использования современные средства системного программного обеспечения для подготовки к эксплуатации автоматизированных систем управления технологическими процессами. Однако во ФГОС ВО не предусматриваются требования к знаниям, умениям выпускников в области разработки и применения адаптируемых ЦОР для обучения персонала вне образовательной организации. В связи с этим необходима разработка методических подходов к разработке и использованию цифрового адаптивного ресурса, в полной мере отвечающего требованиям современной динамичной среды обучения.

Проведенный анализ текущего состояния в области образования специалистов по эксплуатации СТС указывает на проблемы, связанные с существующими методами их обучения. Традиционные учебные материалы и методические подходы сегодня не вполне эффективны, не отвечают требованиям современной инновационной индустрии, характеризующейся высокой скоростью обновления структуры и программного обеспечения устройств СТС, не адаптируются к изменяющимся условиям их использования.

В этих условиях необходима своевременная корректировка программ обучения по эксплуатации СТС, приведение их в соответствие темпу развития СТС, высокому уровню обучения операторов по использованию систем. Кроме того, как показывает современная практика применения СТС, в том числе и собственная, обучение операторов часто требует своего проведения и в местах эксплуатации СТС, то есть вне образовательной организации. Кроме того, специалист по эксплуатации СТС должен владеть соответствующими компетенциями, чтобы обучить этому своих подчиненных.

В связи с этим необходима разработка теоретико-методических подходов к разработке и использованию ЦАР в изменяющихся условиях с учетом современных тенденций развития технических систем и необходимости

своевременно вносить изменения в ресурс, чтобы он оставался актуальным и эффективным для обучения специалистов.

В данном контексте под «**теоретико-методическими подходами** будем понимать совокупность теоретических подходов, методических способов и приемов, обеспечивающих реализацию» обучения в области использования ЦАР и адаптации ЦАР к изменяющимся условиям эксплуатации СТС.

Следует отметить, что в настоящее время недостаточно исследован вопрос обучения инженеров – специалистов по эксплуатации СТС созданию информационных ресурсов, адаптированных к совершенствованию СТС и изменению условий их эксплуатации, то есть адекватно изменяющейся обстановке (месту применения СТС, условиям их применения и т.п.). Для достижения требуемой обученности инженеров – специалистов по эксплуатации СТС с использованием ЦАР необходимо обновление содержания учебных предметов, дисциплин и методов обучения будущих инженеров – специалистов по эксплуатации СТС с уклоном на изучение использования информационных систем для создания ЦАР.

Однако, в этой и других работах [1], рассматриваются вопросы, посвященные созданию оптимальной обучающей среды или особенностям тех или иных факторов окружающей среды, влияющих на обучение. При этом не в полной мере освещены вопросы, посвященные обучению в технической среде без соответствующих условий, с лимитом времени на него (обучение проводится в ходе эксплуатации СТС).

Теоретическое обоснование и формирование теоретико-методических подходов к разработке ЦАР для будущих инженеров – специалистов по эксплуатации СТС предполагает рассмотрение ряда аспектов данной области. При разработке ЦАР для инженеров – специалистов по эксплуатации СТС в изменяющихся условиях необходимо учитывать особенности и требования к их обучению. К их числу относятся: учет современных требований к инженерам – специалистам по эксплуатации СТС; овладение основными принципами и методами работы со сложными техническими системами, а также требованиями к

безопасности и эффективности эксплуатации. Анализ исследований в области формирования научно-методических подходов к разработке цифровых ресурсов позволил расширить понятие ЦАР. «… в этом определении ЦАР подчеркивается тот факт, что ЦАР не просто дублирует учебные материалы, существовавшие ранее в бумажном или ином виде, но реализует целый комплекс дидактических возможностей ИКТ, приобретая принципиально новые качественные характеристики, столь важные для образовательного процесса, например, уровень реализации технологии мультимедиа с учетом условий интерактивного взаимодействия пользователей с образовательным ресурсом» [7].

Можно сделать вывод о важности проблемы обучения специалистов по эксплуатации СТС, так как она отражает изменяющуюся роль человека в условиях развития техники и повышающихся техногенных опасностей. Следует отметить необходимость междисциплинарного подхода к обучению специалистов, требующего сочетания технических и гуманитарных навыков, разработки методических принципов и обобщения теоретических знаний для эффективного обучения специалистов рассматриваемой области. Этот подход направлен не только на быструю адаптацию специалистов к изменяющимся условиям, но и на сохранение социальных и культурных ценностей общества.

5.1. Этапы разработки информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов по эксплуатации сложных технических систем при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях

Адаптивные варианты ЦАР должны обеспечивать следующие достижения обучаемых: «… овладение знаниями и умениями работать с программными средствами, с помощью которых реализованы ЦАР; развитие представлений о функционировании СТС в изменяющихся условиях и расширении сфер его использования (адаптивность изменений и обеспечение соответствия конкретным условиям применения СТС); актуализацию и систематизацию знаний в области функционирования СТС без отрыва от исполнения служебных обязанностей; непосредственную регламентацию уровневых режимов доступа

ЦАР к информационным сетям, в том числе корпоративным, с соблюдением мер информационной безопасности; овладение умениями быстрого освоения и применения системного и прикладного программного обеспечения; освоение знаний и овладение умениями в области технологий и средств защиты информации в глобальной и локальной сетях; развитие навыков сравнения различных аппаратно-программных средств (АПС), выявления взаимосвязи аппаратного и программного обеспечения для решения задачи их выбора в процессе разработки ЦАР» [5].

Исходя из специфики разработки и применения ЦАР, можно определить «…этапы разработки ЦАР, включающие в себя: анализ и планирование будущего содержания ЦАР; постановку цели разработки программного продукта; анализ объекта моделирования, определение его состава и свойств; анализ выделенных компонентов, выявление отношений между ними, определение существенных признаков в соответствии с целью моделирования и подлежащих включению в структуру модели; выбор вида создаваемого ЦАР (текст, видео, аудио, комбинированный); разработку ЦАР с использованием прикладного программного обеспечения; проверку функционирования ЦАР; анализ адекватности созданного ЦАР объекту и цели разработки; этап оценки» [5]. Можно также выделить этап обновления, на котором производится анализ эффективности ЦАР и внесение необходимых корректировок.

В основу определения типов ЦАР нами были положены состав программного обеспечения и виды изменяющихся условий эксплуатации СТС. По итогам исследований были выделены следующие виды ЦАР: статические, динамические, звуковые (рисунок 1).

Мы предлагаем следующий вариант классификации видов ЦАР:

Статические – в которых информация представлена в виде презентаций, схем, инструкций и рисунков (фото). В таком виде удобно представлять справочную информацию, которая уточняет уже изученный материал или имеет незначительные изменения.

Динамические – этот вид ЦАР наиболее информативен, но при этом следует учесть, что на его разработку требуется значительно больше времени. К этому виду относятся ЦАР, наиболее полно раскрывающие пути адаптации СТС к изменившимся условиям. Кроме того, за определенный период эксплуатации СТС необходимо проводить промежуточные подведения итогов, на которых стоит представлять динамические ЦАР для всестороннего информационного взаимодействия, например, по вертикали подчиненности эксплуатирующих групп, так и с соседними подразделениями.

Звуковые – в таком виде ЦАР можно представить, например, определение параметров работы двигателя по звуку, сигналы тревоги и т.д.).

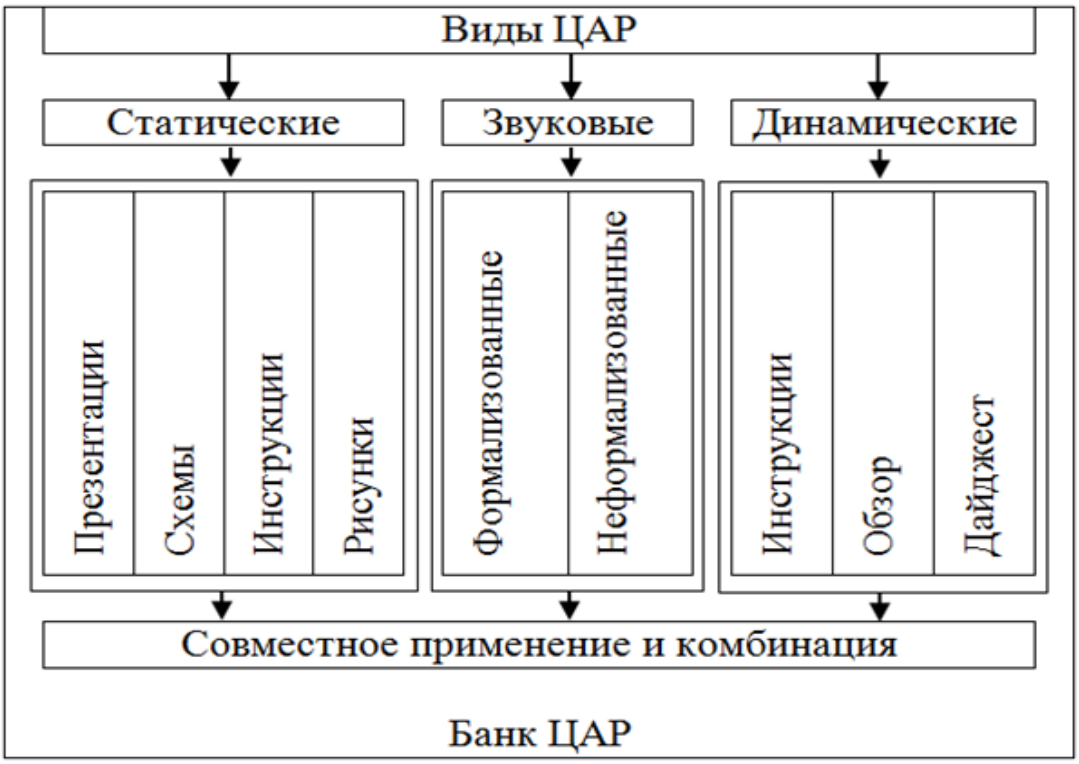


Рисунок 1 – Виды ЦАР

Учет индивидуальной подготовленности и знание личных моральных и деловых качеств персонала, эксплуатирующего конкретную СТС, открывает их непосредственными руководителями возможность совместного применения и комбинаций различных видов ЦАР.

Следует отметить, что на каждую СТС в установленный срок предается рекламация на изделие, это необходимо учитывать в процессе работы и передавать на предприятие-изготовитель не только сам рекламационный акт, но и созданные ЦАР, что позволяет получить важную информацию для внесение изменений в следующие поколения (модели) СТС, с уже апробированными изменениями в местах непосредственной эксплуатации и предложенными вариантами адаптации к изменяющимся условиям. С этой целью в эксплуатирующей организацией возможно создать и накапливать банк ЦАР, в котором и будут храниться ЦАР всех видов.

Нами выделены внутренние и внешние условия, влияющие на изменения процесса эксплуатации СТС (рисунок 2).

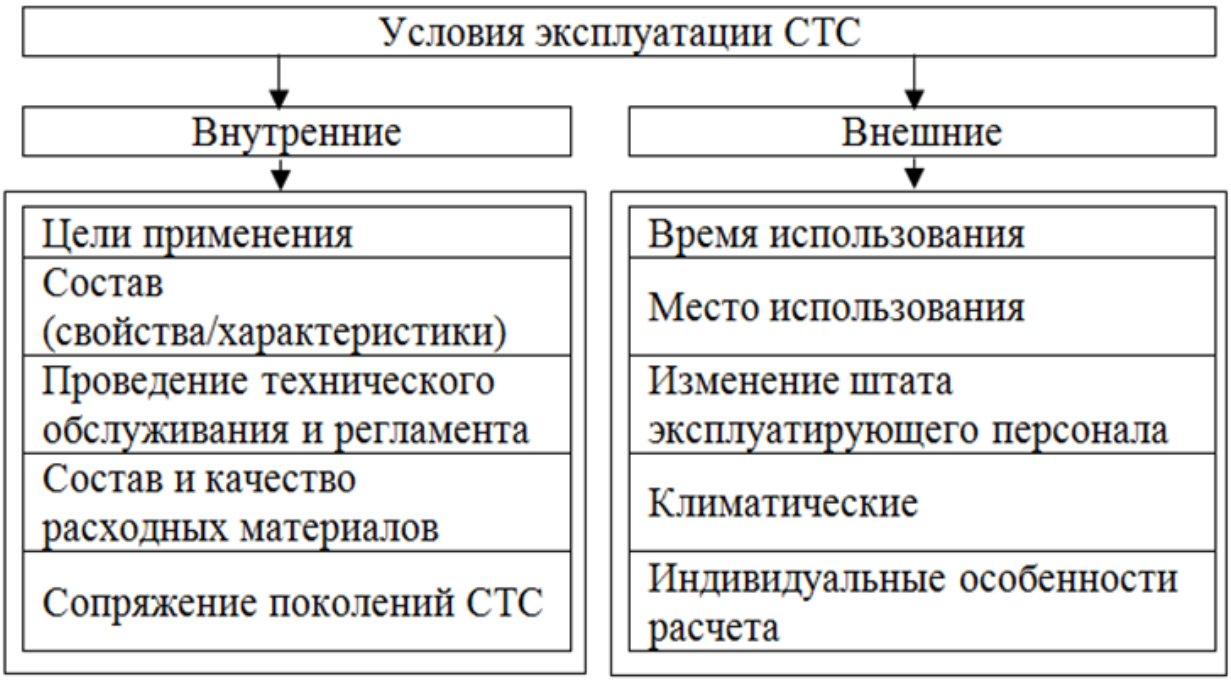


Рисунок 2 – Условия эксплуатации СТС

Условия, влияющие на эксплуатацию ЦАР можно условно разделить на два основных вида: внутренние и внешние.

Внутренние – это условия, которые возникли по причинам изменений непосредственно в самих СТС. *Цели применения*: например, в ходе поведения Специальной военной операции (далее – СВО) применяются БПЛА различного

вида, от сельскохозяйственных, до игрушек типа FPV-дронов, при этом изменились цели применения этих СТС. *Состав*: сектор эксплуатации СТС очень широко затронула программа импортозамещения, происходит замена оборудования полностью на отечественное, однако не у всех эксплуатирующих организациях есть такая возможность. Вариантом решения проблемы становится изменение конструктивно состав, что требует разработки и создания ЦАР, т.к. как измененных инструкций по эксплуатации на вновь получившуюся СТС у предприятия-изготовителя как правило нет. *Проведение технического обслуживания и регламента*: расчету СТС, назначенному для выполнения конкретных работ, необходимо ознакомиться с СТС, с которой предстоит работать, т.к. изменения, проведенные даже в одной из эксплуатирующих организации на однотипных СТС, могут иметь различные изменения, влияющие на порядок проведения технического обслуживания и регламента. *Состав и качество расходных материалов*: здесь можно говорить об условиях эксплуатации СТС, т.к. по разным причинам – от логистических проблем с поставкой и прекращением выпуска рекомендуемых расходных материалов, до санкционной политики. Учитывая возможность замены состава и качества расходных материалов необходимо будущих инженеров – операторов СТС учить создавать и использовать ЦАР, которые смогут научить персонал работе в условиях происходящих изменений. *Сопряжение поколений*: появление новых образцов СТС создает сложности для персонала, особенно в переходных ситуациях, когда у одних образцов СТС не вышел ресурс эксплуатации или нет возможности обновить поколение СТС, в этих случаях необходимо разрабатывать соответствующих ЦАР.

Внешние условия, влияющие на эксплуатацию СТС, появляются независимо от самой СТС, а зависят от эксплуатирующей организации. *Время использования*: как пример, перевод эксплуатации СТС с 8 часового рабочего дня на 24/7, требует проведения адаптации порядка его эксплуатации к изменившимся внешним условиям. *Место использования*: при изменении места использования СТС наиболее характерной будет ситуация, когда, например,

СТС используемая в помещении, будет использоваться на открытой местности. *Изменения штата эксплуатирующего персонала*: это внешнее условие появляется при изменении кадровой политики в месте эксплуатации СТС, когда может возникнуть ситуация работы в сокращенных расчетах и персоналу нужно будет осваивать смежные рабочие места, что также требует создания новых ЦАР. *Климатические и погодные*: на эксплуатацию СТС оказывают влияние климатические и погодные условия, поскольку могут возникнуть ситуации, при которых персоналу нужно будет эксплуатировать СТС в изменившимся климатических и погодных условиях, что, как следствие, приводит к необходимости создания ЦАР, ориентированных на такие условия. *Индивидуальные особенности персонала*: нужно принимать во внимание особенности обученности каждого специалиста, эксплуатирующего конкретные СТС, уровень слаженности расчета, их выносливость и т.п., все это также является внешним условием эксплуатации СТС и может быть объектом разработки ЦАР.

Виды ЦАР зависят от конкретных образовательных целей и потребностей обучающихся, должны учитывать условия разработки СТС в изменяющихся условиях и вне образовательной организации. При этом структура ЦАР может включать различные разделы (теоретический материал, практические задания, тесты и задачи для самопроверки), а функциональные возможности такого ресурса могут реализовывать интерактивные уроки, индивидуальные рекомендации для каждого обучающегося, отслеживание прогресса и оценки успехов.

Разработка информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов по эксплуатации СТС в изменяющихся внешних условиях требует комплексного подхода и учета ряда особенностей, к которым относятся:

1. Анализ целевой аудитории: перед началом разработки необходимо провести анализ аудитории, определить их уровень знаний и опыта в области СТС, а также понять, какие конкретные внешние условия могут повлиять на процесс обслуживания.

2. Учет изменяющихся внешних условий: инженеры должны быть обучены управлять СТС в различных сценариях, включая изменяющиеся климатические условия, технологические изменения и прочее. Ресурс должен включать модули или кейсы, которые позволяют имитировать различные сценарии и практиковаться в реальных условиях.

3. Интерактивные материалы: разработка информационного ресурса должна включать интерактивные материалы, такие как видеоуроки, симуляции, виртуальные тренажеры и т.д., чтобы обеспечить более эффективное обучение и позволить инженерам получать практический опыт.

4. Адаптивность и масштабируемость: информационный ресурс должен быть адаптивным к различным уровням знаний и опыта инженеров, а также масштабируемым для обновления и добавления нового контента в соответствии с изменяющимися внешними условиями и требованиями индустрии.

5. Обратная связь и оценка: важно включить в ресурс механизмы обратной связи и оценки, чтобы инженеры могли оценивать свой прогресс и получать рекомендации по улучшению навыков.

6. Управление знаниями: информационный ресурс должен включать систему управления знаниями, которая позволяет инженерам быстро находить необходимую информацию и лучшие практики в различных ситуациях.

7. Актуализация: в условиях быстро меняющихся технологий и внешних условий важно регулярно обновлять и актуализировать содержание информационного ресурса, чтобы он оставался релевантным.

8. Безопасность: обучение инженеров по использованию СТС также должно включать в себя вопросы безопасности, включая защиту от вредоносных атак и правила работы с конфиденциальной информацией.

Вместе с тем разработка цифровых адаптивных ресурса для обучения инженеров – специалистов по использованию СТС в изменяющихся внешних условиях, требует разработки и обоснования соответствующих принципов, которые будут представлены далее.

5.2. Принципы разработки цифровых адаптивных ресурсов для эксплуатации сложных технических систем в изменяющихся условиях вне образовательной организации

Разработка цифрового адаптивного ресурса для специалистов по эксплуатации СТС в меняющихся условиях актуальна в связи с несколькими ключевыми аспектами: быстрое изменение технологий, повышение сложности систем, изменение условий эксплуатации, необходимость непрерывного обучения, повышение эффективности и безопасности, интеграция с современными технологиями.

Цифровой адаптивный ресурс настроен на определение уровня знаний каждого обучаемого в области эксплуатации сложных технических систем на первоначальном уровне, что в будущем помогает настраивать материалы и задания, соответствующие компетентности специалиста. Такой подход позволяет учащимся начинать обучение с актуальных тем, например, пропуская введение в специальность, если у человека уже есть базовая информированность в данной теме. Или, наоборот, дать больше информационной базы для новичков, что позволит им прогрессивно развиваться в новой сфере.

Для создания качественного и эффективного контента необходимо учитывать множество аспектов, таких как образовательная методика, точность, вовлеченность и мотивация обучающихся. Интерактивный контент способствует лучшему восприятию материала и повышает уровень мотивации и успехи учащихся. Адаптивный контент позволяет выбирать темп обучения и регулировать свою работу, что способствует более высокой мотивации и результативности, реагирует на потребности обучающихся, предоставляя коррекцию, дополнительные материалы и обратную связь при ошибке, в отличие от обычного метода, где ставится только оценка за выполненную работу.

Исходя из вышеизложенного, представим принципы разработки цифровых адаптивных ресурсов для эксплуатации сложных технических систем в изменяющихся условиях вне образовательной организации. Предлагаемые нами принципы разработки цифровых адаптивных ресурсов для эксплуатации

сложных технических систем в изменяющихся условиях вне образовательной организации дифференцируем на программно-аппаратные и дидактические.

К программно-аппаратным принципам предлагается отнести: принцип кроссплатформенности. В соответствии с этим принципом, ЦАР должен работать на различных операционных системах (Windows, macOS, Linux, IOS, Android и отечественных РОСА, Альт, МСВС, Заря, Аврора и др.) и устройствах (персональные компьютеры, планшеты, смартфоны) для того, чтобы у обучающихся была возможность использовать его в любое время и в любом месте.

Принцип минимизации объема, создаваемого ЦАР, предполагает, что цифровой образовательный ресурс должен занимать ограниченный объём дискового пространства для получения обучающимися возможности оперативно приобрести, установить и использовать его в любое время и в любом месте, в том числе без применения сети Интернет.

Принцип интерактивного диалога предлагает предполагает обеспечение: интерактивной обратной связи между участниками процесса обучения; визуализации процессов представления на экране моделей изучаемых объектов и их конструкций.

Принцип обновления контента ЦАР предполагает обновление и адаптацию к изменяющимся внешним и внутренним условиям при эксплуатации сложных технических систем.

К дидактическим принципам мы относим: принцип индивидуализации обучения, который предполагает необходимость адаптации содержания заданий и тестов к установленному уровню знаний и предпочтений обучающихся.

В соответствии с принципом проблемно-ориентированного подхода ЦАР должен решать реальные проблемы и задачи, с которыми сталкиваются инженеры – специалисты по эксплуатации СТС, предлагая практические задания и сценарии, помогающие обучающимся применить свои знания на практике.

Принцип мониторинга и оценки результатов обучения предполагает то, что ЦАР должен предоставлять возможность отслеживать уровни усвоения

учебного материала обучения и обеспечивать контроль обучающимся своих достижений и их коррекцию.

В аспекте анализа достижений обучаемых ЦАР предоставляет следующие возможности: сбор данных о достижениях обучаемых и их анализ для определения слабых мест и потребностей обучаемых; предоставление на основе полученной информации дополнительных материалов или примеров для более полного понимания сложных вопросов.

Предлагаемые принципы разработки ЦАР направлены на создание специалистами удобного в использовании цифрового ресурса, способствуя подготовке грамотных инженеров – специалистов по эксплуатации СТС.

5.3. Организационно-методические требования к использованию цифровых адаптивных ресурсов в изменяющихся условиях выполнения задач вне образовательной организации

Для проведения дальнейших исследований нами были разработаны ряд организационно-методических требований.

Во-первых, соблюдение требований к разграничению доступа к ЦАР и структурированию участников обучения (категории), в зависимости от должностных допусков.

При анализе состава групп пользователей важно учитывать их уровень профессиональной подготовки, опыт работы, особенности предпочтений в обучении (например, форматы обучения, частота и скорость усвоения информации), а также специфику службы, отрасли или сферы, к которой они относятся. В ходе анализа возможно выявить потребности и ожидания целевой аудитории, определить основные проблемы, с которыми сталкиваются специалисты при эксплуатации сложных технических систем в изменяющихся условиях, и выявить наиболее востребованные функции и инструменты цифрового ресурса. Результаты исследования позволяют определить оптимальный дизайн и функциональность ресурса, а также разработать персонализированный подход к обучению и поддержке специалистов, что

способствует повышению эффективности использования цифрового адаптивного ресурса на практике.

Нами определены следующие группы потенциальных пользователей цифрового адаптивного ресурса для проведения анализа их характеристик:

1. Новички в области эксплуатации технических систем:

– Основные потребности: базовые знания об эксплуатации сложных технических систем, объяснение сути основных понятий, иллюстрированный материал.

– Предпочтения в обучении: интерактивные курсы, визуализация процессов, возможность задавать вопросы экспертам.

– Особенности: важно предоставлять простые и понятные для обучающихся материалы, организовывать поддержку в форме индивидуального обучения для решения возникших проблем, связанных с обучением.

2. Опытные специалисты по эксплуатации технических систем:

– Основные потребности: актуальная и специализированная информация, решения сложных проблем, доступ к передовым технологиям.

– Предпочтения в обучении: глубокие кейсы и аналитика, обмен опытом с коллегами, возможность консультаций с экспертами.

– Особенности: важно предоставлять актуальный контент, организовывать индивидуальное обучение и сетевое взаимодействие.

3. Операторы, занимающиеся управлением эксплуатацией технических систем:

– Основные потребности: данные для принятия стратегических решений, оптимизация процессов эксплуатации, мониторинг показателей.

– Особенности: важна удобная навигация по данным, поддержка по вопросам аналитики, возможность организации мониторинга и анализа ключевых показателей.

4. Специалисты технической поддержки эксплуатации технических систем:

– Основные потребности: обновление информации по техническим системам, практические инструкции по устранению неисправностей.

– Предпочтения в обучении: интерактивные учебные материалы, доступ к базе знаний, возможность консультаций с экспертами.

– Особенности: важно предоставить актуальную информацию, удобную систему поиска и доступ к онлайн поддержке для оперативного решения проблем.

Распределение обучающихся по категориям, учитывающее разные уровни подготовки, потребности и предпочтения, позволит разграничить доступ специалистов к различным видам разработанных ЦАР по эксплуатации СТС.

Следующее требование – определение места использования ЦАР, а именно, в образовательной среде образовательной организации или вне ее. Под термином «внеучебная среда» обычно понимается любое пространство или контекст, который не является официальной образовательной организацией или учебной аудиторией. Внеучебная среда представляет собой окружение, где человек может самостоятельно получать новые знания, формировать навыки, участвовать в образовательных мероприятиях, общаться с другими обучающимися или специалистами в процессе обмена опытом. Использование цифровых образовательных ресурсов во внеучебной среде позволяет гибко организовывать обучение, обеспечивая доступ к материалам и заданиям в любое удобное время и место [3].

Использование цифрового адаптивного ресурса во внеучебной среде схоже с его использованием в рамках образовательного процесса, так как предоставляет ряд специфических возможностей, ключевой особенностью которых является личное желание обучаемого обучаться. В первую очередь, предоставляется возможность для самостоятельного обучения, когда специалисты могут осваивать новые технологии и методики без привязки ко времени и месту. В отличие от традиционных форм организации образовательной деятельности, такая форма позволяет выбрать удобный темп и вид обучения. Это особенно актуально в том случае, когда человеку трудно

воспринимать информацию на слух, что весьма распространено в образовательных организациях. Так, обучающийся может выбрать форму изучения учебного материала по теме с помощью интерактивных карт или видеоуроков с наглядной презентацией технического процесса.

При этом в рамках обучения с использованием цифрового адаптивного ресурса, не выпадает из образовательного процесса такая традиционная форма, как коллективное обучение с обменом опытом. Это является весьма важным, поскольку специалисты могут общаться друг с другом, обсуждать учебные задания, обмениваться опытом в рамках платформы, что способствует обогащению знаний и навыков.

Рассмотрим методики, которые можно использовать для адаптации цифрового адаптивного ресурса в рамках деятельности специалистов по эксплуатации СТС:

– для создания стандартной структуры необходимо определить ключевые знания, умения и навыки, а также задачи, которые необходимо поставить перед специалистами по эксплуатации СТС. Данный процесс заключается в анализе потребностей и требований обучающихся, а также требований нормативных правовых документов и работодателей;

– программа обучения должна учитывать разработку «функционала» и адаптацию контента под различные уровни подготовки и предпочтения пользователей, с учетом их индивидуальных особенностей для предоставления персональных материалов. В связи с этим, анализ потребностей специалистов должен проводиться на разных уровнях их подготовки в целевой аудитории, для выявления основных категорий и запросов [2].

О.В. Мерецков к организационно-методическими требованиями относит также «… требования по обеспечению информационной безопасности при разработке и использовании ЦАР в изменяющихся условиях выполнения задач вне образовательной организации; учет и соблюдение требований здоровьесбережения; нацеленность и учет исторических и социальных ценностей общества в Российской Федерации» [6]. В условиях цифровой

трансформации образования и увеличения числа кибератак, в том числе и на сложные технические системы, знание основ информационной безопасности становится необходимым для обеспечения надежности и безопасности технических систем. Эти вопросы изучаются в различных дисциплинах в процессе учебы в вузе, но мы считаем нужным напомнить об этой проблеме.

5.4. Уровни обученности в области разработки цифровых адаптивных ресурсов в условиях выполнения задач вне образовательной организации и их применения в изменяющихся условиях

Разработка информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов по эксплуатации СТС в изменяющихся внешних условиях требует системного подхода и постоянного обновления в соответствии с требованиями рынка и технологическими изменениями, что, в свою очередь невозможно полноценно сделать без обоснования и формулировки определения обученности в области разработки цифровых адаптивных ресурсов в условиях выполнения задач вне образовательной организации и их применения в изменяющихся условиях, а также требований к уровням сформированности обученности инженеров – специалистов по эксплуатации СТС в области разработки и использования ЦАР, которые будут представлены далее.

Основываясь на работах О.В. Мерецкова под «**обученностью в области создания и использования цифровых адаптивных ресурсов** в нашей работе мы понимает совокупность теоретических знаний и практических умений, позволяющих реализовывать возможности современных средств ИКТ для актуализации процесса обучения инженеров – специалистов использованию СТС» [6] в изменяющихся условиях на всех этапах жизненного цикла СТС (ввод в эксплуатацию, эксплуатация, модернизация и др.).

Основываясь на трудах В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Ю.Г. Татура и др. нами были выделены и содержательно описаны уровни обученности в области разработки цифровых адаптивных ресурсов в условиях выполнения задач вне образовательной организации и их применения

в изменяющихся условиях: репродуктивный, адаптивный, эвристический и творческий (таблица 1). Исходя из анализа работ ряда авторов (В.П. Беспалько, В.П. Симонов, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур и др.), поэтому представляется возможным говорить о том, что в основу оценки сформированности обученности может быть положен уровневый подход. Мы даем описание используемых нами уровней обученности, опираясь на результаты исследований З.М. Муцуровой: «**Адаптивный уровень –** это уровень, для которого характерно общее представление у обучаемых о структуре ЦАР, техническом и программном его обеспечении, характеризующийся набором отдельных знаний и умений, позволяющих обучаемым создавать содержательное наполнение для различных типов ЦАР по шаблону-образцу, планировать деятельность обучаемых в области разработки и приёмки ЦАР по известному алгоритму (шаблонам), создавать ЦАР из предложенных вариантов самостоятельно или в составе коллектива разработчиков, в соответствии с поставленной задачей. **Эвристический уровень –** этот уровень определяет способность обучающихся к решению нетиповых задач, связанных с использованием средств ИКТ для разработки и применения ЦАР, принципам мониторинга готовых ЦАР и разработке собственных. **Творческий уровень –** свидетельствует о способности обучающегося самостоятельно выбирать средства и методы для решения задач различного уровня и обосновывать свои решения, анализировать результаты с целью дальнейшего саморазвития, при котором они способны разрабатывать ЦАР лично. При этом содержание каждого уровня обученности в области разработки и применения ЦАР можно представить в разрезе двух компонент: теоретические знания и умения их применения. Все уровни взаимосвязаны, каждый уровень предполагает включение знаний и умений по нарастающей, от предыдущего к последующему».

В таблице 1 мы постарались более компактно и наглядно отразить характеристики каждого уровня обученности в области разработки и применения ЦАР, также ссылаясь при этом на исследования О.В Мерецкова [6].

Таблица 1

Требования к уровням сформированности обученности инженеров – специалистов по эксплуатации СТС в области разработки и применения ЦАР

Компо-ненты	Уровни			
	Репродуктивный	**Адаптивный как дополнение к репродуктивному**	**Эвристический как дополнение к адаптивному**	**Творческий как дополнение к эвристическому**
Знания в области	– основных понятий и определений, связанных с ЭОР; – основ разработки и создания простейших мультимедийных продуктов; – принципов работы в сети Интернет и использования социальных сетей	- классификацию ЭОР и способы их создания; - особенностей методики использования ЭОР; - способы организации взаимодействия в сети; - состав и структура ЦАР; - специфику разработки и создания ЦАР - требований законодательства, регулирующего электронное обучение; - наиболее распространенных форматов представления ЭОР; - особенностей создания ЦАР	– программного и аппаратного обеспечения, используемого для создания ЦАР; - авторского и смежных прав на интеллектуальную собственность, представленную в электронном виде; - требований нормативно-правовой базы в области разработки электронного образовательного ресурса, обработки персональных данных; - условий обеспечения информационной безопасности личности и здоровьесбережениия при использовании ЦАР	- основ разработки ЦАР различных типов; - повышения мотивации в области реализации авторских подходов к разработке ЦАР; - соответствия ЦАР педагогико-эргономическим, содержательно-методическим и техническим требованиям; - создания ЦАР, с учетом педагогико-эргономических, содержательно-методических технических требований, информационной безопасности личности и здоровьесбережениия

Продолжение таблицы 1

Умения в области	– использования готовых ЦАР для обучения; – использования стандартных средств работы в сети Интернет для поиска информации, – применения ресурсов корпоративной среды в стандартных ситуациях по алгоритму	- планирования работ по созданию ЦАР. - использования и размещения, самостоятельно разработанных ЦАР в корпоративной среде; – использования дистанционного взаимодействия с, коллегами – консультирования обучающихся	- размещения разработанных ресурсов в ИОС; - организацию взаимодействия между участниками образовательного процесса; - разработки предметного содержимого ЦАР; - проектирования элементов ЦАР, электронных учебных курсов и системы сбора и анализа учебной статистики; - использования корпоративной среды для консультирования обучающихся, а также для организации их самостоятельной работы; - участие в работе профессиональных сетевых сообществ для обмена опыта с коллегами; - адаптации разработанных ЦАР к различным условиям обстановки	– самостоятельного выбора средств и методов разработки ЦАР; – анализа системы взаимодействия участников образовательного процесса и внесения предложений по его оптимизации; – обучения и консультирования коллег по использованию ЦАР; - создания цифрового образовательного контента с использованием специализированных программных средств; – создания ЦАР с публикацией в универсальном формате для использования в составе любой системы дистанционного обучения; – планирования собственной профессиональной деятельности с использованием ЦАР

5.5. Методические рекомендации по обучению будущих инженеров – специалистов по эксплуатации сложных технических систем созданию и использованию цифровых адаптивных ресурсов при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях

Использование ЦАР, как уже говорилось ранее, предполагает использование технологий, это также проявление и внедрение инновационных подходов к обучению. Основной принцип этой модели заключается в индивидуализации учебного процесса, которая позволяет тщательно настроить учебные материалы и график занятий под конкретного ученика.

Такой подход к обучению позволяет не только оптимизировать учебный процесс, делая его максимально эффективным для каждого индивида, но и предоставляет уникальную возможность совместить обучение с работой или профессиональной переподготовкой, проводя при этом информационное взаимодействие. ЦАР обеспечивают гибкость учебных расписаний и предполагают многократный контроль за самообразовательным процессом, тем самым создавая почву для гармоничного развития специалистов в различных областях, особенно в инженерии. Такая работа предполагает развитие информационного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Под информационным взаимодействием будем понимать процесс взаимодействия двух и более субъектов, целью и основным содержанием которого является изменение имеющейся информации хотя бы у одного из них.

ЦАР должны быть интегрированы в учебный процесс так, чтобы способствовать активному взаимодействию инженеров – специалистов с образовательным контентом. Интерактивные модули, виртуальные лаборатории, симуляции и моделирование проектов предоставляют не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для будущей инженерной практики.

Методические указания основываются на нескольких формах организации учебного процесса. Прежде всего, акцентируется внимание на классической фронтальной форме работы, направленной на освоение ключевых теоретических

концепций. Важным компонентом обучения является также групповое взаимодействие. Это предполагает совместное выполнение учебных проектов, что способствует развитию командной работы и обмена опытом. Индивидуальный подход не менее значим, так как он предусматривает самостоятельную работу студентов над разработкой различных вариантов использования ЦАР и детальным изучением их возможностей.

В рамках самостоятельной работы отдельное место отводится изучению программного обеспечения, которое не рассматривается во время лекций и практических занятий. К тому же, именно самостоятельная работа дает возможность обучаемым не только практически применять полученные знания, но и делиться результатами с коллегами через корпоративные сети, а также оценивать достижения других участников образовательного процесса.

В самом начале образовательного процесса следует определить конкретные задачи, которые должны быть решены с помощью цифрового адаптивного ресурса. Эти задачи должны соответствовать целям создания ЦАР, который предназначен для максимально эффективной подготовки специалистов. Суть использования метода учебных проектов заключается в создании условий для приобретения обучаемыми не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешной работы с СТС.

Хочется отметить, что для того, чтобы обеспечить наилучшие результаты, преподавателям и разработчикам обучающих программ необходимо тщательно изучить реальные условия применения СТС и на основе этого анализа адаптировать обучающие материалы. Это означает, что особое внимание следует уделить практической составляющей обучения, предоставляя студентам возможность работать над реальными проектами и задачами, которые они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности.

Метод учебных проектов, реализуемый с помощью цифрового адаптивного ресурса, обеспечивает индивидуальный и практико-ориентированный подход к обучению. Это особенно ценно в контексте подготовки специалистов к работе со сложными техническими системами, где

умение решать нестандартные задачи и применять теоретические знания на практике имеет первостепенное значение. Таким образом, подход, основанный на учебных проектах, становится ключом к формированию квалифицированных специалистов, способных успешно справляться с вызовами современных технологических профессий.

В целом методические рекомендации направлены на создание универсальной, гибкой и безопасной образовательной среды, где качество и релевантность учебного контента в сочетании с персонализацией и современными технологиями обеспечивают подготовку высококвалифицированных инженеров, способных отвечать вызовам времени.

При проектировании образовательных курсов в условиях информационно-образовательной среды разработчики и преподаватели должны уделять внимание вопросам здоровьесбережения. «Здоровьесберегающая информационно-образовательная среда – специально организованные условия информационного взаимодействия образовательного назначения, обеспечивающие сохранение и развитие индивидуального здоровья участников педагогического процесса» [4]. Вопросы внедрения здоровьесберегающей информационно-образовательной среды рассмотрены в работах И.Ш. Мухаметзянова [8] и др.

Ключевые аспекты здоровьесбережения:

Эргономика рабочих мест: обеспечение комфортных условий для работы за компьютером, включая правильную организацию рабочего места, использование эргономичной мебели и оборудования. Согласно [4] «эргономика образования – это научное направление в педагогике, основанное на приспособлении рабочего места к педагогу и учебного места к обучающемуся, в созданной эргономической системе «педагог – обучающийся – средство обучения – учебная среда» с целью повышения эффективности, комфортности и безопасности процесса обучения» [9].

Психологическая поддержка: включение программ психологической поддержки и стресс-менеджмента для студентов и преподавателей. Это помогает

справляться с эмоциональным напряжением и поддерживать психическое здоровье.

Физическая активность: важно научить и поощрять обучаемых делать регулярные перерывы для физических упражнений, особенно при выполнении самостоятельной работы.

Выводы

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются вопросы, связанные с усовершенствованием функциональности цифрового адаптивного ресурса, расширением его применения не только в области эксплуатации СТС, но и в других областях образования и индустрии, связанных с адаптацией и прогнозируемыми запросами и результатами обучения, появляющимися в связи с эволюцией современного общества.

Список литературы

1. Андрюшкова, О. В. Эмергентное обучение в информационно-образовательной среде / О. В. Андрюшкова, С. Г. Григорьев; Химический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, Московский городской педагогический университет, Институт математики, информатики и естественных наук. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Образование и Информатика», 2018. – 104 с.

2. Бершадский, А. М. Принципы построения общедоступной самоадаптирующейся системы дистанционного обучения на основе модели изменчивости и сервис-ориентированной архитектуры / А. М. Бершадский, А. С. Бождай, В. С. Мкртчян // Информационные технологии. – 2016. – Т. 22, № 2. – С. 146-153.

3. Валиахметова, Л. З. Архитектурная среда для внеучебной студенческой деятельности: автореф. дис. ... канд. архитектуры: 18.00.01 / Валиахметова Лилия Зуфаровна. – Екатеринбург, 2004. – 26 с.

4. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И. В. Роберт, В. А. Касторнова. – М.: Изд-во АЭО, 2023. – 182 с.

5. Лягинова, О. Ю. Обучение учителей информатики моделированию аппаратно-программных средств компьютера и информационной сети на базе специализированных программных сред : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Лягинова Ольга Юрьевна. – М., 2011. – 150 с.

6. Мерецков, О. В. Педагогико-технологические подходы к созданию электронных учебных курсов распределенным коллективом разработчиков для поддержки профессиональной деятельности (на примере дополнительного образования) : дис. … канд. пед. наук : 5.8.2 / Мерецков Олег Вадимович. – М., 2022. – 204 с.

7. Мерецков, О. В. Типизация цифрового образовательного контента для применения в электронном обучении / О. В. Мерецков // Педагогическая информатика. – 2021. – № 4. – С. 155-166.

8. Мухаметзянов, И. Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации / И. Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5-2(112). – С. 239-245.

9. Окулова, Л. П. Эргономическая культура будущих педагогов как условие новой образовательной среды / Л. П. Окулова // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 115-122.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема монографии, посвященная педагогической науке как целостной системе научного знания и научной деятельности, вызвала огромный интерес у педагогов, практиков и исследователей. Авторы монографии обращают внимание на то, что педагогическая наука представляет собой широкое поле исследований, охватывающее множество аспектов образования и воспитания. В её основе лежит стремление к поиску оптимальных способов обучения и развития личности. Эта наука изучает не только процессы обучения, но и воспитания, формирования ценностных ориентаций и развития личности. Педагогическая наука является ключевым элементом в формировании современной системы образования и играет важную роль в развитии общества. Задача педагогической науки заключается в обеспечении гармоничного развития личности во всех её аспектах, включая интеллектуальный, эмоциональный, социальный и физический. Важным элементом этой науки является изучение психологических и педагогических аспектов обучения, воспитания и саморазвития. Сегодня педагогическая наука активно развивается, внедряя новейшие методики и технологии обучения, учитывая современные требования общества и рынка труда. Роль педагогической науки невозможно переоценить, ведь именно она является основой для формирования знаний и навыков у будущих поколений и обеспечивает стабильное развитие общества.

В первой главе монографии «Роль педагогической науки в совершенствовании процессов обучения и воспитания, повышении качества образования» рассматриваются: историко-правовые аспекты становления системы правового воспитания в России: от дореволюционного опыта к современным вызовам; теоретические основы формирования саморегуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр; концепция формирования пространственных представлений у детей с ОНР в системе логопедических знаний; медиатехнологии в формировании образовательного пространства профессиональной подготовки студентов вуза

культуры; приобщение будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию.

Во второй главе монографии «Роль цифровых технологий в современном образовании и трансформации педагогики» рассматриваются: цифровизация образования как драйвер стратегического развития России: проблемы и риски; автоматизированная помощь в экспертной систематизации персонального учебного плана; дополнительная профессиональная программа как вектор формирования цифровых компетенций у специалистов сферы маркетинговых коммуникаций с использованием технологий искусственного интеллекта и нейросетей.

В третьей главе монографии «Организационно-методическое обеспечение технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов» рассматриваются: теоретические основы разработки организационно-методического обеспечения формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов; организационные аспекты обеспечения технологии формирования умения управлять проектами у будущих педагогов; методические подходы к обеспечению процесса формирования управленческих компетенций в проектной деятельности у будущих педагогов.

В четвертой главе монографии «Теоретико-методологическое проблемы повышения квалификации специалистов по работе с пожилыми людьми» рассматриваются: философски-методологические и исторические основы изучения системы повышения квалификации специалистов социономической сферы; аналитический обзор подходов и технологий повышения квалификации специалистов социономической сферы; критериально-содержательная характеристика профессиональной компетентности специалистов социономической сферы.

В пятой главе монографии «Методическое обеспечение разработки и использования цифрового адаптивного ресурса в изменяющихся условиях эксплуатации сложных технических систем» рассматриваются: этапы разработки информационного ресурса для обучения инженеров – специалистов

по эксплуатации сложных технических систем при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях; принципы разработки цифровых адаптивных ресурсов для эксплуатации сложных технических систем в изменяющихся условиях вне образовательной организации; организационно-методические требования к использованию цифровых адаптивных ресурсов в изменяющихся условиях выполнения задач вне образовательной организации; уровни обученности в области разработки цифровых адаптивных ресурсов в условиях выполнения задач вне образовательной организации и их применения в изменяющихся условиях; методические рекомендации по обучению будущих инженеров - специалистов по эксплуатации сложных технических систем созданию и использованию цифровых адаптивных ресурсов при информационном взаимодействии в изменяющихся внешних условиях.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся педагогической наукой как целостной системой научного знания и научной деятельности. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю призательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Марина Владимировна – заведующий кафедрой «Теория и история государства и права» Донского государственного технического университета, кандидат юридических наук, доцент

Боровская Александра Константиновна – лаборант Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова

Вязовая Ольга Владимировна – соискатель ученой степени кандидата пед. наук по специальности 5.8.7, директор ГАСУ АО «Астраханский дом-интернат для престарелых и инвалидов»

Емельянов Андрей Дмитриевич – начальник учебной лаборатории филиала ФГКВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого», г. Серпухов Московской области, кандидат педагогических наук

Ерохин Виктор Викторович – профессор Московского государственного института международных отношений МИД России, доктор технических наук, доцент

Курина Вера Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры

Менжевицкий Матвей Евгеньевич – аспирант Аккредитованного образовательного частного учреждения высшего профессионального образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА»

Моргачева Ирина Николаевна – логопед ГБДОУ №127 Выборгского р-на Санкт-Петербурга

Павловский Игорь Станиславович – доцент Московского государственного института международных отношений МИД России, кандидат технических наук

Рыбак Светлана Викторовна – заведующий кафедрой «Гражданское право» Донского государственного технического университета, кандидат юридических наук, доцент

Сергеева Ксения Игоревна – старший преподаватель Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова

Сурина Елена Евгеньевна – доцент ЧОУ ВО «Московский университет имени С.Ю. Витте», кандидат экономических наук, доцент

Тягина Анастасия Васильевна – доцент кафедры эстрадно-джазового искусства, аспирант Самарского государственного института культуры

Шакирова Оксана Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогики ВятГУ, руководитель образовательной программы «Методист по воспитательной работе (педагог-организатор)» дирекции Педагогического института ВятГУ, специалист отдела профориентации и работы с абитуриентами РУМЦ ВятГУ

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Монография

Под редакцией Куриной В.А., Подкопаева О.А.

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.
Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 25.04.2025. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 12,3. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218
Тел.: (917) 812-32-82
E-mail: info@naucorp.ru
URL: naucorp.ru

ISBN 978-5-6054065-3-2

9 785605 406532 >