

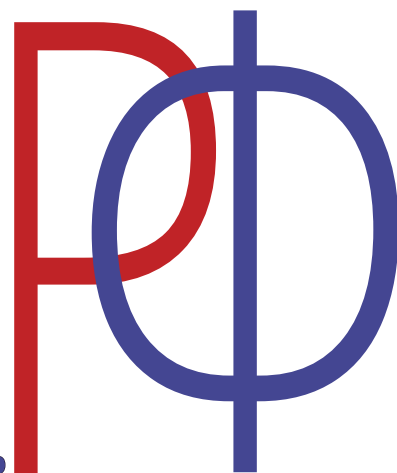


НСШ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

АНО «НАУЧНАЯ ШКОЛА УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ»

НАУКА.
УПРАВЛЕНИЕ.
ОБРАЗОВАНИЕ.



№ 1
2026



НШУ

■ ИЗДАТЕЛЬ, УЧРЕДИТЕЛЬ:

АНО «Научная школа управления образовательными системами» (АНО НШУОС)

Адрес: 115304, г. Москва, ул. Капсидская, дом 22, корп / стр 1 / 5, эт. 5 пом. 9, ком. 17, офис 8

Сайт: nshuos.ru

Тел.: 8 (495) 150-80-28

E-mail: jurnal@nshuos.ru

Издаётся с 2021 года

№ 1 / 2026

Журнал «НАУКА.УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ.РФ» является научно-практическим изданием Журналу присвоен международный стандартный номер ISSN: 2686-7125

■ РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Гл. ред.: Воровщиков С. Г.
Зам. гл. ред. Данилова Т. Н.
Афанасьев В. В.
Богуславский М. В.
Загуменнов Ю. Л.
Заславская О. Ю.
Любченко О. А.
Нечаев М. П.
Орлова Е. В.
Плешаков В. А.
Подчалимова Г. Н.
Степанов С. Ю.
Столярчук Л. В.
Цибулькикова В. Е.
Шклярова О. А.
Яковлев С. В.
Ясвин В. А.

Дизайн-макета:

Вишенкова Н. С.
vinatalya@gmail.com

Верстка:

Вишенкова Н. С.

Полное или частичное воспроизведение или размножение каким бы то ни было способом материалов, опубликованных в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения АНО НШУОС. Мнения, высказываемые в материалах журнала, не обязательно совпадают с точкой зрения редакции. Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

CONTENTS

Состав редколлегии журнала 3
Попечительский совет 5
Вместо слова редактора 6

■ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ8

Богуславский М. В. Социальная архитектура — современная парадигма государственной воспитательной политики 8
Перминова Л. М. Функции и смыслы личностного самоопределения подростков в условиях школьного образования18
Ярулов А. А. Организация позитивной профилактики негативных влияний информационно-коммуникационных технологий на участников образовательного взаимодействия 27

Пастухова А. С. Педагогические аспекты цифровой трансформации дидактических средств в современном образовании 35

■ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ 39

Скрозникова А. В. Роль профессиональных образовательных организаций в решении дефицита трудовых ресурсов в субъектах Российской Федерации 39

■ ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА: ОБЩЕЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНОЕ 47

Стаменова И. А. Взаимодействие теории и практики в формировании диалогически связной речи в детском саду47

■ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРОГРАММЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, РЕЗУЛЬТАТЫ 53

Абашидзе Е. П. Цифровая усталость как научный термин в оценке профессиональной деятельности современного педагога 53
Виноградова И. А. Рефлексия образовательного опыта: приемы и практика60
Прямухина С. А., Воровщиков С. Г. Тестовый инструмент установления уровня знаний и умений студентов-педагогов66

■ УЧЕНИЧЕСКАЯ ЭКИПИРОВКА: MORMENTUM STUDENS — ОРУЖИЕ УЧАЩИХСЯ 72

Иванова М. В., Иванов И. Н. Дизайн-мышление как инновационный подход формирования предпосылок креативного мышления дошкольников 72

Львова Е. В. Достижение учащимися метапредметных образовательных результатов: особенности эмпирического и теоретического мышления 76

■ **УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ:
КЕСАРЮ КЕСАРЕВО, А СИСТЕМЕ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД..... 83**

Рукаманенко Н. А., Смирнова Ю. Г., Сухорукова А. Р.,
Кризис управленческой модели образовательной
организации в эпоху цифровой трансформации..... 83

Прядко А. В., Бреева С. В., Черемская Т. А., Деревицкий М. В.,
Красовская Д. С., Дзаурова Л. М., Гуськов А. А.
Методический проект как условие развития
профессиональной компетентности педагогов..... 91

■ **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ:
СИСТЕМЫ, ЛЮДИ, ПРОЕКТЫ**

Скобелева Н. М. Волонтерская деятельность как средство
духовно-нравственного воспитания обучающихся
с нарушением интеллекта (Из опыта реализации проекта
«Добрые маршруты») 98

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ ЖУРНАЛА



Главный редактор

ВОРОВЩИКОВ СЕРГЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ, проф., д. п. н., академик МАНПО, проф. Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
vorovshikovSG@mgpu.ru



Зам. главного редактора

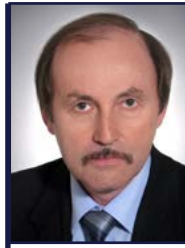
ДАНИЛОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА, к. п. н., член-корр. МАНПО, директор АНО «Научная школа управления образовательными системами».
tn-danilova@mail.ru



АФАНАСЬЕВ ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ, проф., д.п.н., проф. Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
afanasievV@mgpu.ru



БОГУСЛАВСКИЙ МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ, Главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В.С.Леднева» МП РФ, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, почетный работник науки и высоких технологий РФ, почетный работник сферы образования РФ, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО
hist2001@mail.ru



ЗАГУМЕННОВ ЮРИЙ ЛЕОНИДОВИЧ, доц., к.п.н., доц. Минского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова. Председатель Республиканского общественного объединения «Инновации в образовании». Республика Беларусь, член правления Европейской ассоциации по исследованиям в образовании (EERA, Berlin).
inedu@mail.ru



ЗАСЛАВСКАЯ ОЛЬГА ЮРЬЕВНА, проф., д. п. н., академик МАНПО, научный руководитель департамента информатизации образования Института цифрового образования, проф. департамента информатизации образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
zaslavskaya@mgpu.ru



ЛЮБЧЕНКО ОЛЬГА АНДРЕЕВНА, доц., к. п. н., зам директора по ресурсному обеспечению Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».
LubchenkoOA@mgpu.ru



НЕЧАЕВ МИХАИЛ ПЕТРОВИЧ, проф., д.п.н., академик МАНПО проф. кафедры психологии и педагогики ГАОУ ДПО МО «Корпоративный университет развития образования»
mpnechaev@mail.ru



**ОРЛОВА
ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА,**
к. п. н., директор ГБОУ
«Школа № 2086»
evolod21@gmail.com.



**ПЛЕШАКОВ
ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ,**
доц., к.п.н., член-корр. МАНПО,
магистр спорта, главный
редактор информационно-просветительского интернет-портала «Номо Cyberus» и электронного научно-публицистического журнала «Номо Cyberus».

dionis-v@yandex.ru



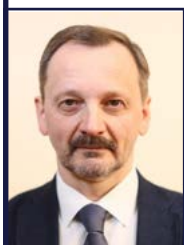
**ПОДЧАЛИМОВА
ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА,**
проф., д. п. н., академик
МАНПО, декан факультета
повышения квалификации и профессиональной переподготовки ФГБОУ ВО «Курский государственный университет».

fpkursksu@yandex.ru



СТЕПАНОВ СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ,
проф., д. психол. н., проф.
Института педагогики и психологии образования ГАОУ
ВО МГПУ, рыцарь Гуманной педагогики, заслуженный работник образования Республики Карелия, Действительный член Национальной академии социальных технологий.

stepanovS@mgpu.ru



**СТОЛЯРЧУК
ЛЕОНИД ВИТАЛЬЕВИЧ,**
директор школы ЧУ ОО «Международная школа завтрашнего дня», доктор информатики и менеджмента МАИНБ, координатор программы «Школа завтрашнего дня» в странах СНГ и Балтии.

lenst@schooloftomorrow.ru



**ЦИБУЛЬНИКОВА
ВИКТОРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА,**
к.п.н., доц., член-корр. МАНПО,
руководитель отдела подготовки и аттестации научных кадров и непрерывного образования, профессор кафедры отраслевой экономики и управления в сфере энергетики, Всероссийский дважды Орден Трудового Красного Знамени Теплотехнический научно-исследовательский институт

Vicki-77@yandex.ru



**ШКЛЯРОВА
ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА,**
доц., к.п.н., проф. кафедры УОС им. Т. И. Шамовой, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

oa.shklyarova@mpgu.su



**ЯКОВЛЕВ
СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ**
доц., к. п. н., член-корр.
МАНПО, проф. кафедры теории и практики начального образования Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», главный редактор «Журнал педагогических исследований»

yakov27lev@yandex.ru



**ЯСВИН
ВИТОЛЬД АЛЬБЕРТОВИЧ,**
проф., д. психол. н., д. п. н., член-корр. МАНПО, заведующий межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», лауреат Премии Правительства РФ в области образования.

vitalber@yandex.ru

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ



Некоммерческая Организация
«Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»



председатель

БАЯХЧЯН ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА,
председатель правления Некоммерческой Организации
«Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры»



ИЛЮХИНА ВЕРА АЛЕКСЕЕВНА,
директор ГБОУ Школа № 2006, г. Москва, кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, Лауреат Премии города Москвы в области образования, Лауреат Грантов Москвы в сфере образования и в области информационных технологий



ЩИПКОВА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА,
директор ГБОУ города Москвы «Романовская школа»,
Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, доцент,
SchipkovaTY@edu.mos.ru



ВМЕСТО СЛОВА РЕДАКТОРА

Редакция нашего журнала с большим удовлетворением поздравляет с награждением Медалью «За заслуги» Государственного университета просвещения нашего постоянного автора Перминову Людмилу Михайловну, доктора педагогических наук, профессора по кафедре философии, культурологии и методологических основ образования, профессора кафедры непрерывного образования ФГАОУ ВО Государственного университета просвещения! Вручение награды состоялось в День преподавателя высшей школы – 19 ноября 2025 года. В Демидовском зале университета награду вручила заместитель министра Просвещения Российской Федерации Ольга Павловна Колударова.

Принимая эту почётную награду, Людмила Михайловна обратилась с краткой речью к участникам встречи. В первую очередь она поблагодарила О.П. Колударову и руководство Государственного университета просвещения во главе с ректором Натальей Александровной Наумовой за внимание к научной и практической работе профессионально-педагогической деятельности, к ее результатам и достижениям, отметив высокую культурно-историческую миссию Университета, как особого вида образовательного учреждения, устремленного к Универсуму, к вечным ценностям познания, служения, созидания, раскрыв эти слова через оценку его культуротворческого значения философами:

«Университет выполняет три цели: получение профессии; приобщение к культуре; проведение исследований. По словам Ортеги-и-Гассета, универси-

тет – это то место, где культивируется сознание эпохи. И наш университет, который приближается к своему 100-летию (основан в 1931 году), в течение всего времени своего существования, нередко в сложных и трудных условиях, выполнял фундаментальные цели университетского образования. Это доказывается двумя фактами: 1) длительным существованием и развитием его научных школ по фундаментальным направлениям науки и искусства: филологии (русской и зарубежной), математики, физики, химии, истории, географии, изобразительного искусства); 2) востребованностью выпускников университета различными сферами современного рынка труда. Не всех из этих выпускников университета состоялись именно в профессии или специальности, которые они получили, но именно университетское образование как фундаментальное основание сделало их востребованными в различных сферах жизни и деятельности.

И еще хочу сказать о школе. Когда-то Михаил Михайлович Бахтин в работе «Марксизм и философия языка» (1929 г.) сказал о том, что слово – самый чуткий социальный феномен. В последнее время всё больше убеждаюсь в том, что именно школа – самый чуткий социальный феномен. Потому что именно молодые, подрастающие поколения подхватывают те слова, идеи, мысли, транслируют их в общении со сверстниками, учителями, родителями, – делая их знаковыми метками времени. Не случайно академик, выдающийся математик Никита Николаевич Моисеев, рассуждая о путях научно-технического и культурного прогресса разных стран и человечества в целом, написал на рубеже эпох (XX–XIX вв.) широко известную в научном мире программу «Учитель»!

Что касается моего профессионального выбора, то я не мучилась альтернативой «кем быть?». Поскольку росла среди детей старше меня, которые учились в школе, то слышала незнакомые мне, дошкольнице, слова «школа, учитель», и когда поступила в школу, то не была разочарована. Могу сказать, что моя студенческая, педагогическая и научная деятельность находились в едином ценностном русле, и с огромным удовлетворением и радостью благодарна и средней школе (г. Семипалатинск, средняя школа № 6 им. И. В. Мичурина), и педагогическому институту (Семипалатинский педагогический институт им. Н. К. Крупской), и его педагогам, многие из которых прибыли из университетов Москвы, Ленинграда, Киева, Казани, Томска, и научным школам: уникальной научной дидактической школе М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, дидактической и управленческой школе Т. И. Шамовой, научной школе социологии и социальной педагогики Л. Н. Лесохиной, В. А. Ядова. Желаю всем присутствующим здоровья, творческих успехов, благополучия, счастья!»

Редакционный коллектив журнала «НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ» поздравляет Людмилу Михайловну с заслуженной наградой, желает нашему постоянному автору благополучия, творческого долголетия и выражает уверенность в продолжении нашего продуктивного сотрудничества.

Редакционная коллегия журнала «Наука. Управление. Образование. РФ»

И старым бредит новизна...

«Евгений Онегин». Пушкин Александр Сергеевич

Охотники мы все до новизны...

«Гавриллиада». Пушкин Александр Сергеевич

Уж носятся сомнительные слухи,

Уж новизна сменяет новизну...

«Борис Годунов». Пушкин Александр Сергеевич

УДК 371.4

СОЦИАЛЬНАЯ АРХИТЕКТУРА — СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

SOCIAL ARCHITECTURE — A MODERN PARADIGM OF STATE EDUCATIONAL POLICY

Богуславский

Михаил Викторович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», почетный работник науки и высоких технологий РФ, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. ORCID: 0000-0002-3035-0090, SPIN-код: 8491-4853, hist2001@mail.ru

Boguslavsky

Mikhail Viktorovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Laboratory for Comparative Education and the History of Pedagogics of «Institute of Content and Methods of Teaching», foreign member Pedagogical Academy Kazakhstan, Honorary Worker of Science and High Technologies of the Russian Federation, Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical pedagogics of RAE.

Аннотация. В статье целостно охарактеризована социальная архитектура как целенаправленная деятельность по проектированию и организации общественно значимых изменений с целью развития социальных систем, объединяющая стратегическое видение будущего, масштабные инициативы и конкретные практики в единую воспитательную систему, направленную на развитие новых социальных систем.

Ключевые слова: социальная архитектура; воспитательная политика; аксиология воспитания; государственная политика в сфере воспитания детей и молодежи.

Annotation. This article comprehensively characterizes social architecture as a targeted activity for designing and organizing socially significant changes for the development of social systems. It integrates a strategic vision of the future, large-scale initiatives, and specific practices into a unified educational system aimed at developing new social systems.

Keywords: social architecture; educational policy; educational axiology; public policy in the field of education of children and youth.

ВВЕДЕНИЕ

Современная государственная политика в сфере воспитания детей и молодежи строится на идеях «стратегии системных изменений». Сущность стратегии системных изменений заключается в изменении в современной политике воспитания всех составляющих воспитательной системы: целевых ориентиров, процессов воспитания, уклада и среды образовательной организации, социокультурного пространства, позиции социальных партнеров. Проведение системных изменений влечет за собой новое качество и устойчивость результатов, предполагает целенаправленность изменений и формирование инновационной практики воспитания, новой критериальной базы для оценки результатов и контроля за процессами и деятельностью всех субъектов.

Воспитание является широкомасштабным социокультурным феноменом, уникальным институтом социализации подрастающих поколений.

Это — общенациональная задача и приоритетная функция государства и общества, направленная на формирование у детей патриотизма, национальной идентичности, традиционных духовно-нравственных ценностей.

Это — системный, целостный, непрерывный процесс взаимодействия детей и взрослых, учащихся и педагогов, ребёнка и родителей, всех субъектов воспитания; оказания детям социально-педагогической или другой поддержки, необходимой для их жизнедеятельности и самоопределения.

Воспитание реализуется через государственно-общественную систему деятельности, направленную на создание необходимых условий для формирования и развития растущего человека. Необходимо формирование сильной государственно-общественной политики в этой сфере; осуществление конструктивного перехода к реализации социальной политики в интересах детей; укрепления системы защиты прав детей [1].

В данной связи представляет **значительный интерес применение в современной го-**

сударственной политики в сфере воспитания детей и молодежи такого интегрального понятия как «социальная архитектура».

Вызовы XXI века требуют построения моделей социальных изменений, основанных на точных прогнозах, ориентированных на достижение целевого образа будущего страны и воплощающихся в конкретных социальных проектах. Решение этой задачи возможно в рамках социальной архитектуры — комплексного подхода к построению новой социальной реальности, объединяющей передовые научные разработки в области прогнозирования, футурологические модели будущего России и реальные практики реализации общественно значимых проектов.

Очень значимо, что в приветственном обращении к участникам II Международного симпозиума «Создавая будущее» Президент РФ Владимир Владимирович Путин отметил, что **«социальная архитектура приобретает всё большее значение в формировании образа будущего России».** Президент РФ подчеркнул, что «социальная архитектура во многом является связующим звеном между настоящим и будущим страны, каждого региона и муниципалитета. Она включает в себя принципы и подходы к организации общественных пространств, взаимодействию людей в социуме, а также к созданию условий для развития личности и общества в целом».

Затем, на заседании *Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям* Президент РФ обозначил **ключевой вектор современной социальной архитектуры:** «переход от идеологической модели «советского человека» к системе ценностей, основанной на осознанном патриотизме». Из контекста выступления следует, что речь идет именно о «действенном патриотизме. В целом в качестве национальной идеи Президент России обозначил патриотизм, ядро которого составляют любовь и ответственность за собственную жизнь, семью и Родину.

Развивая эту проблематику В.В. Путин, выступая с приветственным словом при открытии *Международной научно-практической конференции «Социальная архитектура: теория и практика социальных изменений»*, которая прошла 5-6 декабря 2025 года в Санкт-Пе-

тербурге на площадке Санкт-Петербургского государственного университета, подчеркнул, что «конференция организована с целью обсуждения широкого круга вопросов, связанных с развитием такой востребованной и перспективной области, как социальная архитектура, а также ее роли в системе государственного и муниципального управления. Наша страна уже накопила солидный опыт в сфере реализации социоархитектурных проектов. Они помогают раскрывать потенциал регионов, городов и поселков, оперативно откликаться на запросы людей, внедрять эффективные механизмы обратной связи. Создавать прочную основу для осуществления гражданских инициатив, совместной плодотворной деятельности государства и общества. И мы готовы поделиться своими наработками с зарубежными партнерами».

Как отмечал Первый заместитель Руководителя Администрации Президента России С. В. Кириенко, **главной задачей отечественной социальной архитектуры, является повышение качества жизни в нашей стране в результате реализации социальных проектов различной направленности.**

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ АРХИТЕКТУРА»

Концепт социальной архитектуры формируется в западной политологии на протяжении последних 15 лет, преимущественно в сфере онлайн-сообществ. В сентябре 2011 года Питер Хинтѳенс представил доклад «Социальная архитектура 101», в котором дал следующее определение этому термину: «Социальная архитектура, по аналогии с традиционной архитектурой, — это процесс и результат планирования, проектирования и развития онлайн-сообщества».

В книге П. Хинтѳенса «Социальная архитектура: создание онлайн-сообществ» [5] представлена теоретическая база и набор инструментов для создания онлайн-сообществ, включая процесс внесения вклада в сообщества разработчиков программного обеспечения с открытым исходным кодом. В книге в качестве примера сообщества, созданного с использованием этих инструментов и процессов, приводится сообщество ZeroMQ.

Для Российской Федерации социальная архитектура — это относительно новый феномен, конкретная управленческая технология, которая активно обсуждается и разрабатывается в политологии на протяжении 2024–2025 годов.

Постепенное утверждение понятия социальной архитектуры объективно обусловлено возникшим запросом на реальные дела, который не просто изменил отношение граждан к власти — он трансформировал саму сферу социальных и политических технологий. Новый контекст потребовал логичного перехода от разовых кампаний к системной работе, созданию платформ для открытого диалога между властью и гражданами, запуску действующих механизмов реализации общественно значимых инициатив и социальных проектов. В этой новой реальности главным ресурсом политических сил стало доверие — прочный фундамент общественных отношений, обеспечивающий стабильное и поступательное развитие государства [4].

НОВАЯ ПАРАДИГМА ГОСУДАРСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Эксперты назвали социальную архитектуру «новой парадигмой государственного мышления», соединяющей прогнозирование, ценностное проектирование и конкретные действия с направлением, которое позволяет соединять будущие и настоящие ценности института и сообщества.

Социальная архитектура опирается на успешные практики из разных сфер, в том числе и на политические технологии. В связи с этим социальную архитектуру иногда ошибочно называют «переродившейся» социальной инженерией.

В источниках, преимущественно западных, действительно можно найти примеры, в которых манипулятивные подходы «инжиниринга» пытаются прикрыть более благозвучным именем социальной архитектуры. Отечественная общественно-политическая мысль опирается на деятельностный подход, что позволяет рассматривать социальную архитектуру как инструмент созидания.

Это отличает наше видение проектирования и реализации социальных изменений от

технологий манипулирования общественным сознанием, характерных для западных стран.

Подчеркнем, что социальная архитектура в современной РФ приходит на смену прежним политическим технологиям. Отметим так же, что в цифровом пространстве «социальную архитектуру» иногда путают с «информационной архитектурой» или «дизайном взаимодействия».

Социальная архитектура отличается от дизайна взаимодействия и информационной архитектуры, но её можно представить как сочетание этих двух направлений. В частности, идея состоит в том, чтобы использовать структурные инструменты (например, программное обеспечение, организационные правила) для создания социально-технической инфраструктуры, которая будет побуждать участников действовать в желаемом для разработчика направлении.

Её можно использовать в качестве концептуальной основы для создания реального сообщества, участники которого в основном общаются онлайн. Социальная архитектура направлена на создание эффективной инфраструктуры для общения и управления без личного присутствия.

Таким образом, **новизна социальной архитектуры заключается в фокусе на социальных проектах, актуализирующих патриотические ценности и решающих социальные проблемы.** Социальная архитектура отвечает на запросы времени и требует от специалистов сознательной работы со смыслами и средой при ясном понимании целей воспитания детей и молодежи [4].

УКРЕПЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ИДЕНТИЧНОСТИ, ДОВЕРИЯ И УСТОЙЧИВОСТИ ОБЩЕСТВА

Взаимодействие с идеологией в социальной архитектуре опирается на актуализацию ценностей через крупные общественные проекты, которые важны и актуальны для страны и конгруэнтны ее цивилизационному коду. Цивилизационный код России включает пятьдесят шесть ценностных ориентиров среди ключевых доминант. В концептуальной основе социальной архитектуры лежит работа с ценностными ориентирами, зада-

ющими цивилизационную формулу России: Родина, Вера, Семья, Правда и Воля.

В условиях информационно-психологического давления со стороны коллективного Запада именно системная работа с общественным сознанием, формирование установок и укрепление ценностных ориентиров поддерживают политический суверенитет. Социальная архитектура рассматривается как целенаправленное проектирование социальной реальности и моделирование будущего страны, ориентированное на укрепление идентичности, доверия и устойчивости общества.

В целом, **социальная архитектура — это целенаправленная деятельность по проектированию и организации общественно значимых изменений с целью развития социальных систем, объединяющая стратегическое видение будущего, масштабные инициативы и конкретные практики в единую воспитательную систему, направленную на развитие новых социальных систем.**

Вместе с тем, социальная архитектура — это целенаправленный процесс совершенствования гражданского общества в стране, цель которого повысить уровень взаимодействия между социальными группами, между населением и властью для решения общих задач и повышения уровня жизни.

Социальная архитектура направлена на осмысленное преобразование социальной среды и формирование образа будущего, позволяющего стране двигаться вперед, быть устойчивой и конкурентоспособной в меняющемся мире [4].

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ АРХИТЕКТУРЫ

Концептуальная модель социальной архитектуры — двухуровневая пирамида. В *футурологической страте* она опирается на *социальное прогнозирование и моделирование образов и сценариев будущего России*, имея в виду точные прогнозы. Ключевое значение имеет формирование образа будущего, в основе формирования которого лежит диалог общества и власти как стратегических ориентиров развития нашей страны. По сути, этот процесс и есть **предмет социальной архитектуры.**

В контексте социальной архитектуры выстраиваются возможные сценарии развития общественно-политической ситуации в стране, ведется мониторинг глобальных трендов, анализируется характер и сила влияния изменений в технологической, военной, социальной и других сферах на социально-психологическое состояние российского общества. Это позволяет формировать предсказуемую картину будущего, в которой одновременно видны угрозы и возможности для роста, способные определить вектор развития России в будущем. Теория социальной архитектуры может быть применена для решения проблем с привлечением и удержанием талантливых специалистов, а также для борьбы с социальными проблемами в обществе.

В прикладной *страте* социального моделирования происходит практическое воплощение образов будущего в настоящем. Моделируются и решаются конкретные социальные проблемы, формируются связи между людьми, сообществами, институтами и каналами коммуникации, продуцируются и реализуются социальные инициативы. Фактически социальная архитектура — тот базовый инструмент, при помощи которого, формируя образ будущего и реализуя его в конкретных проектах, можно **достичь баланса и гармонии общественных и государственных интересов**. Это осуществляется через социальные проекты, которые актуализируют ценности и собирают общественное сознание вокруг понятных установок.

Социальное моделирование предусматривает использование более гибких инструментов. Они позволяют работать с футурологическими концепциями, которые открывают простор для концептуального осмысления траектории развития России и формирования образов ее будущего. Наряду с точными прогнозами развивается «культура мечты» об идеальном будущем нашей страны, образ которого опирается на цивилизационный код.

Такая структура демонстрирует связь между стратегическим видением вероятного и желаемого будущего и конкретными механизмами его достижения. На стыке этих направлений создаются модели

позитивных социальных изменений — своего рода «конструкторы будущего», которые задают смысловую рамку для стратегического планирования и практической реализации решений, направленных на сохранение и развитие России как цивилизационной системы. Уровень социального проектирования связан с настоящим.

В целом данная рамка позволяет социальной архитектуре соединять образ будущего с практикой настоящего и направлять общественную энергию в созидательное русло [4].

УКРЕПЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

Социальная архитектура становится **важнейшим инструментом укрепления национальной идентичности и стратегического развития России**. Ее значение напрямую связано с решением приоритетных задач, стоящих перед страной. Одной из таких задач является обеспечение суверенитета, который опирается не только на внешнеполитические и экономические механизмы, но и на внутреннюю устойчивость — работу с общественным сознанием, формирование смыслов и ценностей, объединяющих общество.

Социальная архитектура может стать основой нового типа государственного управления — не реактивного, а проектного, где главным инструментом становится человек, способный использовать ее возможности. Это позволит эффективнее решать актуальные задачи и адаптироваться к изменениям [4].

ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНОЙ АРХИТЕКТУРЫ

- *Реализация масштабных социальных задач для устойчивого развития общества и государства*. Это решение повседневных проблем инфраструктуры и благополучия, а также работа с более высокоуровневыми вызовами: демографическим развитием, межэтническим и межконфессиональным миром, укреплением семейных ценностей.
- *Вовлечение граждан в формирование социальной среды и образа будущего*.
- *Улучшение качества взаимодействия между сообществами, властью, институтами*,

бизнесом и гражданами. Результат — среда, в которой смыслы, связи и решения не распадаются после завершения проекта [2].

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНОЙ АРХИТЕКТУРЫ

- *Социальное прогнозирование и моделирование образов будущего. Выстраиваются возможные сценарии изменения ситуации, ведётся мониторинг глобальных трендов.*
- *Решение конкретных социальных проблем, формирование связей между людьми, сообществами, институтами и каналами коммуникации.*
- *Социальные проекты, которые актуализируют ценности и собирают общественное сознание Вокруг понятных установок.*

СОЦИАЛЬНО-АРХИТЕКТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ

Социально-архитектурные проекты можно условно разделить на два типа:

1. *Ценностно-ориентированные проекты* — актуализируют традиционные российские духовно-нравственные ценности, укрепляют общероссийскую гражданскую идентичность и обеспечивают сохранение нашего цивилизационного кода.

Ярким примером ценностно-ориентированного проекта является широкомасштабное развитие волонтерского движения в России. В его основе лежат ценности доверия и взаимопомощи. Если еще несколько десятилетий назад в нашей стране не существовало массового добровольческого движения, то сегодня в него вовлечены миллионы граждан, объединенные в поисково-спасательные, экологические, патриотические и иные организации. Тысячи волонтеров оказывают помощь нашим бойцам на передовой, выполняют гуманитарные миссии в Донбассе, Новороссии, приграничных регионах, реализуют социально значимые инициативы.

Волонтерское движение стало не просто формой социальной активности, а символом объединения неравнодушных граждан вокруг ключевых для нашего общества ценностей: оказания безвозмездной помощи тем, кто в ней нуждается, несения личной ответственности каждого гражданина за будущее нашей Родины.

К числу ключевых ценностно-ориентированных проектов относится и президентская платформа «Россия — страна возможностей», созданная по инициативе Президента Российской Федерации в 2018 году. Главная ценность в рамках ее деятельности — повышение уверенности граждан в возможности самореализации внутри страны. В 2017 году этот показатель составлял всего 37%. В те годы особенно остро встал вопрос о необходимости комплексного обновления подходов к развитию человеческого потенциала и формированию кадрового резерва страны для сохранения ее конкурентоспособности. Ответом на этот вызов стал конкурс управленцев «Лидеры России», через кадровую систему которого за семь лет прошло более 1 млн человек.

За время существования президентской платформы ее возможностями воспользовались более 25 млн россиян, реализовано свыше 60 проектов, конкурсов и олимпиад, а уровень уверенности граждан в том, что Россия действительно является страной возможностей, достиг рекордных 83%.

Международная выставка-форум «Россия» на ВДНХ в 2024 году стала площадкой, где регионы страны, включая Донбасс и Новороссию, представили не только свою культурную самобытность и историческое наследие, но и достижения современности, которыми может гордиться каждый гражданин России. За восемь месяцев работы выставку посетили 18,5 млн человек, в том числе делегации из 101 страны мира.

Проект произвел колоссальный социальный эффект: он подарил людям возможность испытать гордость за страну, ощутить сопричастность к величию нашей Родины. Согласно данным социологических опросов, 99% посетителей выставки испытали гордость за Россию, 96% — узнали новое о своей стране и регионе, а 93% — почувствовали уверенность в завтрашнем дне.

Масштаб и значимость выставки оказались настолько высоки, что Президент России принял решение о создании «Национального центра «Россия» — пространства визуализации национальной гордости, которое станет точкой притяжения и источником вдохновения для всех граждан страны.

К этому же направлению относится музейно-храмовый комплекс «Новый Херсонес», который укрепляет духовное единство, поддерживает сохранение культурного наследия и проявляет ценности Родины, Веры и Правды [3].

2. *Социально-ориентированные проекты* — направлены на решение конкретных социальных проблем в различных сферах (демография, городская среда, образование и др.) и улучшение качества жизни людей «здесь и сейчас».

Социальное проектирование в формате решения конкретных проблем может реализовываться на разных уровнях — от локального до федерального. Социальная архитектура в таких проектах выступает как осознанное проектирование среды, которая способствует желаемому социальному поведению, ведущему к достижению какой-либо цели или ряда целей. Социальная архитектура может влиять на социальные системы или цифровые пространства

Ключевым предметом деятельности социальных архитекторов должно стать «общественное благо». Они призваны оформлять социальную реальность в проекты так, чтобы они были восприняты обществом и общество к ним присоединилось». В социальных системах «социальные архитекторы» стремятся изменить поведение людей с помощью тщательно разработанных программ или семинаров, направленных на вовлечение членов сообщества в работу по улучшению, например, условий жизни, безопасности или воздействия на окружающую среду в их собственных районах.

Например, с 2011 года Государственная корпорация «Росатом» реализует в городах своего присутствия проект «Школа Росатома». Импульсом к появлению инициативы послужила необходимость повышения качества образования. В рамках проекта произошла интеграция школ атомных городов в большое всероссийское образовательное пространство, дети и учителя получили доступ к передовым образовательным технологиям, возможность пройти стажировки, развивать свои таланты, а также регулярно повышать свой профессиональный уровень. Выпускники «Школы Росатома» становятся

частью кадрового резерва отрасли, обеспечивая приток высококвалифицированных специалистов и укрепляя технологический суверенитет России.

Другим успешным примером эффективного социального проектирования стал региональный проект Мурманской области «На Севере жить!». Его цель — переломить устойчивую негативную тенденцию оттока населения из региона и показать, что там можно не только выживать, но и комфортно жить: работать, развиваться, строить семью и воспитывать детей.

Благодаря целому комплексу принятых мер — от улучшения городской среды и социальных условий до продвижения новых возможностей для самореализации, — область постепенно превращается в территорию притяжения, где люди видят перспективы личного и профессионального развития. Впервые за 35 лет миграционный баланс региона изменился: число тех, кто приехал в Мурманскую область, превысило число уехавших.

В этот же ряд входит проект «Сила Магадана» с адресной работой над мужским репродуктивным здоровьем и снижением темпов естественной убыли населения на 16,7% [3].

КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ АРХИТЕКТОРЫ

В России деятельность в сфере социальной архитектуры регулируется профессиональным стандартом «Социальный архитектор», который разработан Экспертным институтом социальных исследований (ЭИСИ).

Социальный архитектор — специалист, который проектирует и реализует социальные практики и инициативы, направленные на решение актуальных общественных задач. Его работа выходит за рамки традиционного архитектурного проектирования, объединяя элементы социологии, психологии, урбанистики и дизайна.

Социальные архитекторы выполняют важную *превентивную работу* — помогают выявлять риски до их обострения, снижают вероятность конфликтов и кризисов. Работа таких специалистов должна оказывать позитивный эффект на настроения и установки в обществе, существенно, что бы та-

ких специалистов на социальные проекты брали не только властные структуры, но и бизнес-корпорации. Например, команды губернаторов могут дополнить «социальными архитекторами».

Социальные архитекторы — профессионалы, занимающиеся разработкой и внедрением социальных программ и инициатив для решения насущных общественных проблем. В рамках социальной архитектуры они выступают в роли посредников и организаторов, способствующих установлению эффективных взаимодействий между различными социальными группами, институтами и государственными структурами.

При этом социальные архитекторы должны будут отвечать на вызовы, связанные среди прочего с демографией, сохранением межэтнического и межконфессионального согласия, семейными ценностями. Новая отрасль отвечает за создание смыслов, запуск социальных нововведений, укоренение и изменение ценностей, привычек и поведения населения. Среди практических задач — проектирование социальных изменений, аналитическая поддержка власти, разработка стратегий для решения задач в политике, безопасности, экономике, культуре.

Социальные архитекторы, которые проектируют, формируют и развивают социальные структуры и сообщества могут эффективно работать в разных областях, если заказчик в лице государства имеет стратегический план.

Приведем некоторые специализации социальных архитекторов:

- *Корпоративный (организационный)* — проектирование и оптимизация внутренних социальных систем компаний и учреждений.
- *Сообществостроитель* — создание, развитие и поддержка жизнеспособных сообществ — как локальных (район, город), так и тематических или цифровых.

Дизайнер социальных процессов (фасилитатор системных изменений) — разработка и внедрение конкретных методик, форматов взаимодействия и процессов для решения сложных социальных задач.

В феврале 2025 года был дан старт Конкурсу социальных архитекторов, организован-

ному ЭИСИ при поддержке АНО «Россия — страна возможностей» и Президентской академии.

Конкурс проводился с целью отбора лучших социальных архитекторов страны для решения социально-значимых проектов на федеральном, региональном и местном уровнях, а также для формирования устойчивого сообщества социальных архитекторов путём внедрения системы повышения квалификации и обмена опытом между участниками.

В целом, он был направлен на поиск управленцев современного типа — тех, кто способен анализировать актуальные социальные процессы, находить нестандартные решения и воплощать их в общественно значимых проектах. Конкурс социальных архитекторов позволил найти и собрать именно таких людей, которые смогут предложить устойчивые, искренние, актуальные и необходимые проекты.

На Конкурс социальных архитекторов было подано 7 506 заявок. Дистанционное тестирование прошли 3 406 человек, 209 участников вышли в финал, победителями стали 74 человека. Финальный отборочный этап состоялся в октябре 2025 года на площадке «Сенеж». Победители получили гранты в размере 1 миллион рублей на дополнительное профессиональное обучение по программе, подготовленной РАНХиГС [2].

Проведение конкурса содействовало институционализации социальной архитектуры и формирования профессионального сообщества. После запуска конкурса в России началась системная работа по развитию и масштабированию социальной архитектуры. В течение 2025 года прошло более 40 мероприятий различных форматов — форумы, конференции, экспертные столы, стратегические сессии, панельные дискуссии, образовательные лекции и презентации. В них приняли участие более 2000 человек, включая студентов, представителей органов государственной власти, бизнеса, экспертного сообщества и общественных организаций.

На II Международном симпозиуме «Создавая будущее» было объявлено о создании **Института социальной архитектуры**, который займется сопровождением социальных

изменений и развитием теоретико-методологической базы направления.

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ АРХИТЕКТОРОВ

В России в настоящее время формируется комплексная инфраструктура для подготовки социальных архитекторов. В этом РФ мировой лидер.

С 1 сентября 2025 года были открыты магистерские программы по социальной архитектуре в МГУ имени Ломоносова и в Финансовом университете при правительстве РФ. В МГИМО открыт профильный центр, а в РГГУ действуют программы дополнительного образования по этому направлению. Образовательную программу по данному предмету запустят в 2026 году в СПбГУ.

Новая междисциплинарная специальность интегрировала компетенции из разных гуманитарных отраслей. Образовательная программа «Социальный архитектор» должна подготовить специалистов нового типа, способных комплексно анализировать, моделировать и прогнозировать общественные процессы, разрабатывать и реализовывать социально значимые инициативы, которые одновременно формируют ценност-

ные установки общества и решают конкретные общественные проблемы.

Существенно, что в 2025 году издан учебник «Социальная архитектура теория и практика социальных изменений» [2], представляющий собой первую в России системную научно-методическую разработку, которая посвящена новой области знаний и профессиональной деятельности. В книге систематизированы теоретические основы и практические модели социальной архитектуры, аккумулирующие передовой отечественный и международный опыт.

В методологической основе учебника заключена крайне важная идея: будущее общество не задано, оно проектируется; будущее общество не предопределено, оно конструируется. Социальная архитектура дает ответы на вызовы времени, когда стихийные социальные изменения должны уступить место не только целенаправленному, но и целостно ориентированному конструированию социальной реальности [2].

В целом все охарактеризованные действия сформировали академический контур профессии и задали единые подходы к подготовке социальных архитекторов.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Богуславский М. В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 2 (10). — С. 7-15.
2. Володенков С. В., Харичев А. Д., Селезнева А. В. и др. Социальная архитектура: теория и практика социальных изменений. — М.: Издательство Проспект, 2025. — 432 с.
3. Минченко Е. Н., Полетаев О. В. Социальная архитектура в российских компаниях. — М., 2025. — 75 с.
4. Харичев А. Д. Социальная архитектура: от запросов в настоящем к горизонтам будущего // Блокнот гражданского просвещения. — 2025. — № 12. август — сентябрь. — С. 4-15.
5. Hintjens Pieter Social Architecture: Building On-line Communities. — L: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. — 138 с.

■ REFERENCES

1. *Boguslavsky M. V.* Development Strategy of Modern Russian Education: From Systemic Retro-Innovations to a Retro-Innovation System // Science. Management. Education. RF. — 2023, No. 2(10), Pp. 7-15.
2. *Volodenkov S. V., Kharichev A. D., Selezneva A.V., et al.* Social Architecture: Theory and Practice of Social Change. — Moscow: Prospect Publishing House, 2025. — 432 p.
3. *Minchenko E. N., Poletaev O. V.* Social Architecture in Russian Companies. — Moscow, 2025. — 75 p.
4. *Kharichev A. D.* Social Architecture: From Present Demands to Future Horizons // Notebook of Civil Education. — 2025, No. 12. August-September, Pp. 4-15.
5. *Hintjens Pieter* Social Architecture: Building On-line Communities. — L: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. — 138 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Богуславский М. В. Социальная архитектура — современная парадигма государственной воспитательной политики / М. В. Богуславский // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 8-17.

УДК 37.01

ФУНКЦИИ И СМЫСЛЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FUNCTIONS AND MEANINGS OF PERSONAL SELF- DETERMINATION OF ADOLESCENTS IN SCHOOL EDUCATION

Перминова
Людмила Михайловна,
доктор педагогических
наук, профессор, профессор
кафедры непрерывного
образования ФГАОУ ВО
«Государственный универ-
ситет просвещения»
SPIN-код: 2588-8115
lum1030@yandex.ru

Perminova
Lyudmila Mikhailovna,
Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor,
Professor of the Department
of Continuing Education
State University of Education

Аннотация. В историко-научном дискурсе (философия, социология, психология, педагогика и др.) — самоопределение является одной из самых обсуждаемых проблем в поле меж- и полидисциплинарности. При этом самоопределение характеризуется достаточно широко: как способность к самопониманию (своей природы, личностной позиции в решении проблемных ситуаций, преодолении затруднений и ценностном выборе), осмыслении себя, мотивов своих поступков; как центральный механизм становления нравственной позиции, самостоятельности действий (А. Г. Асмолов). Самоопределение видится активным процессом, поскольку связано с переживанием, опосредованностью Знаково-символической системой и волей человека (Л. С. Выготский); рассматриваются виды самоопределения. Решающее значение самоопределению в личностном развитии придавали А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. В то же время в научном массиве характеристик самоопределения целесообразно выделить функционально-смысловую неоднородность его атрибутивных признаков. Это может способствовать разработке и выбору более точных методик педагогического сопровождения, особенно подростков. Данному вопросу посвящена статья.

Ключевые слова. Самоопределение, самореализация, междисциплинарность, подросток; диспозиционная структура деятельности, школьное образование, внеурочная деятельность, функции и смыслы.

Annotation. In historical and scientific discourse (philosophy, sociology, psychology, pedagogy, etc.), self-determination is one of the most discussed issues in the field of inter- and polydisciplinarity. Self-determination is characterized quite broadly: as the ability to self-understand (one's nature, personal position in solving problem situations, overcoming difficulties and value choices), comprehending oneself, the motives of one's actions; as the central mechanism for the formation of a moral position, independence of action (A.G. Asmolov). Self-determination is seen as an active process, since it is associated with experience, mediation by the sign-symbolic system and the will of a person (L. S. Vygotsky);

types of self-determination are considered. A.S. Makarenko and V.A. Sukhomlinsky attached decisive importance to self-determination in personal development. At the same time, within the scientific body of self-determination characteristics, it is useful to highlight the functional and semantic heterogeneity of its attributive features. This could facilitate the development and selection of more precise pedagogical support methods, especially for adolescents. This article is devoted to this issue.

Keywords. Self-determination, self-realization, interdisciplinarity, adolescent; dispositional structure of activity, school education, extracurricular activities, functions and meanings.

Самоопределение — важнейшая жизненная характеристика человека, побуждающая осознание им своих особенностей и возможностей, задавая такие вопросы, как: «Кем быть? Каким быть? С кем быть?». Ответы на эти вопросы основаны на рефлексивной позиции субъекта в отношении к миру, к людям, к самому себе. Ответ на первый вопрос связан с мировоззренческими и целевыми установками человека, с профессиональной деятельностью и будущей специальностью, с перспективами успешного самоутверждения. Ответ на второй вопрос имеет непосредственное отношение к ценностной сфере личности, к воспитанию и самовоспитанию лучших человеческих качеств — гражданственности, патриотизма, доброты и милосердия, заботливости; к поиску духовно-нравственного и эстетического идеала. Итог самоопределения — осознание человеком своего жизненного мира: принципов жизни, жизненного кредо. Ответ на третий вопрос касается поиска и выбора референтной группы, сообщества профессионально-личностной и культурной идентификации, творческого саморазвития. В целом можно говорить о глубокой и тесной связи самоопределения с самореализацией и самопознанием человека в достаточно длинном промежутке жизни, о стремлении к устойчивости жизненного пути. Термин «самоопределение» и проблема самоопределения в контексте экзистенциальной сущности человека находят отражение в трудах фи-

лософов (Г. В. Ф. Гегель; Л. П. Буева, Д. И. Дубровский, В. А. Лекторский, В. М. Розин), А. В. Брушлинский [2], а также в произведениях Э. В. Ильенкова [6], А. Камю [7], Ж. -П. Сартра и др. ; социологов (А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон), В. А. Ядов [17]; психологов (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, В. Н. Мясищев, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий), А. А. Бодалев [1], Ф. Е. Василюк [3]; педагогов (В. В. Краевский) [8]; А. Г. Асмолов, С. В. Иванова, В. В. Сериков и др. [11], В. С. Басюк и И. А. Журавлева, С. Г. Воронцовиков, О. Е. Лебедев [9], В. А. Караковский, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский и др. Применительно к профессиональной деятельности ученого как Учителя и Наставника, проблему самоопределения отразила В. Е. Цибульников в монографическом исследовании о Т. И. Шаповой [16].

В философии самоопределение рассматривается как процесс становления субъектности человека в течение всей его жизни, включая нравственный выбор, сознательное, ценностно-смысловое регулирование жизненного пути, личную ответственность. Социологи подчеркивают инструментальную сторону самоопределения в социализации личности и выбора места в социуме, как важный фактор познания и самопознания посредством социальной активности. В психологии под самоопределением личности понимается сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемной ситуации. В подростковом возрасте актуализированы процессы становле-

ния мировоззрения и нравственного самоопределения в представлениях о самом себе в прошлом, настоящем и будущем (между реальным/настоящее и идеальным/будущее как неизвестное), стремление к стабилизации внутренней жизни и внешних отношений (Р. С. Немов) [10].

Общим в научных взглядах на самоопределение является понимание его как активного деятельностного отношения субъекта к своему настоящему и будущему, как способность и готовность к самореализации. Под деятельностным отношением следует понимать ориентацию на целостную структуру деятельности: в единстве и взаимосвязи эмоционально-ценностного, когнитивного, операционально-действенного, регулятивного, результативного ее компонентов (по С. Л. Рубинштейну).

При этом нельзя не отметить такой факт, как акцент на внешних детерминантах формирования атрибутов самоопределения личности (среды, влияния взрослых, референтной группы, методов и форм обучения и воспитания и др.), и несколько нейтральное отношение к генетическим возможностям ребенка — нейрофизиологическим и нейропсихологическим, которым не только придают существенное значение специалисты: о роли опережающего отражения (в частности, оценки и самооценки) в процессе осуществления деятельности (П. К. Анохин); о функциональной асимметрии мозга (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и др.) [15], разработавшие нейродидактические инструменты обучения школьников. Идея гармоничного использования природных и культурных средств в обучении и воспитании обосновывается Л. С. Выготским в ряде работ ученого, в частности, в фундаментальном труде «Мышление и речь» [4]. Эту мысль активно развивает И. Ивин [5], высоко оценивая научный вклад советского «Моцарта в психологии», как писал о Л. С. Выготском американский ученый-психолог С. Тулмин [14]. В 2026 году исполняется 130 лет рождения Л. С. Выготского.

В педагогике акцентируется готовность к самоопределению как характерная черта старших подростков, такая возможность заключается в образовании, как сфере, транс-

лирующей способы деятельности, в том числе и способы самоопределения. О. Е. Лебедев отмечает: «Применительно к системе школьного образования можно выделить два вида проблемных ситуаций. К первому из них относятся проблемные ситуации, создаваемые или спонтанно возникающие в образовательном процессе, в условиях школьной жизни (познавательные, коммуникативные, оценочные и иные), обуславливающие *необходимость определять позицию ученика* (курсив наш — Л. П.) как субъекта образовательного процесса и члена детского и детско-взрослого сообщества. Ко второму виду можно отнести проблемные ситуации, возникающие в микро- и макросоциуме, в которых каждому нужно определять свою позицию как члена семьи, избирателя, сотрудника, гражданина, свободного человека» [9], подчеркивая важный законодательный аспект: Конституция Российской Федерации включает раздел «Права и свободы человека и гражданина»).

Обобщение мнений философов, социологов, психологов, педагогов приводит к выводу о междисциплинарности понятия «самоопределение», тесно связанного с самореализацией личности, изучение которого целесообразно с позиций междисциплинарной методологии: аксиологического и культурологического, системного и деятельностного подходов, опоры на концептуально-педагогические основания самореализации личности [12] и контекст жизненного мира человека [13].

Используя философско-социолого-психологические характеристики феномена «самоопределение», сформулируем рабочее, как предпосылочное, толкование понятия «самоопределение». Самоопределение — ценностно-целевая фиксация субъектно-личностных мотивов, намерений, установок, принципов, детерминирующих профессиональный выбор, социализацию и саморазвитие человека в целях адекватной самореализации. Ранее установлено, что самореализация является системообразующим процессом в диспозиционной структуре деятельности (по В. А. Ядову) [17], и связана с самоактуализацией, самоидентификацией, самопрогнозированием [12; 13].

Остановимся подробнее на вопросе о влиянии социально-педагогических факторов на самоопределение, через призму которых видятся сущностные аспекты его педагогической характеристики, и обратимся к материалам Круглого стола [11], а также к работе О.Е. Лебедева — члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, выделяя ряд значимых для личностного самоопределения позиций [9]: ценностно-целевых, содержательных, деятельностных как ориентировочных, критериальных. Профессор О.Е. Лебедев связывает две важные позиции существования человека: социальную как нормативную, заданную государственными принципами и установками (*должное*), и личностную (*сущее*), то есть социальный заказ и личностное самоопределение, выделяя аспекты: учебно-образовательный, гражданский/нравственный и профессиональный. Анализом охвачены период осмысления советской эпохи и постсоветское время — транзитивная фаза развития российского общества.

Ученый пишет:

1. «Перемены в обществе обусловили изменения в отношении к социальному заказу. В условиях советского общества социальный заказ системе образования практически определяла партия, а точнее её руководство..., [который] выражался в целях воспитания учащихся общеобразовательной школы. Указанные в нормативных документах цели чётко определяли, какие убеждения должна воспитывать школа, на каких примерах, какие личностные качества учащихся надо формировать, а к каким явлениям надо воспитывать непримиримость. В условиях постсоветского общества изменилось представление о субъектах социального заказа и сложилось понимание его возможной противоречивости, проявляемой в противоположных тенденциях — в ориентации на повышение качества образования за счёт возвращения к советскому опыту образования и в ориентации на развитие системы образования за счёт её модернизации» [9].
2. Какова позиция школы в отношении социального заказа, дискурс которого может быть представлен, как отмечалось выше,

в явном и неявном виде. «Роль школы в определении социального заказа заключается в его интерпретации..., для школы важно определить, к чему относятся социальные ожидания — целям образования? Образовательным результатам? Образовательному процессу? Образовательным технологиям? Учебным пособиям? Внутреннему устройству школы? Сети образовательных учреждений? и т.д. Все ожидания важны, но основными... являются те, которые относятся к целям и результатам образования. *К числу результатов образования относится личностное самоопределение учащихся* (курсив наш — Л.П.). Роль субъективного фактора в развитии общества возрастает. Существенную роль в этом процессе играет образование, которое приобрело всеобщий и непрерывный характер» [9, с. 122].

Дальнейшие рассуждения автора связаны с осознанием роли школы в самоопределении обучающихся. «Определение роли школы в самоопределении её учащихся и выпускников, — отмечает О.Е. Лебедев, — связано с пониманием социальных ожиданий, которые могут относиться к содержанию ценностных ориентиров учащихся и к способам определения этих ориентиров» [9, с.123], то есть к добыванию ответов на вопросы «что?/кем быть? и как?/каким быть?».

3. Ответ на поставленный вопрос связан «с пониманием изменений в общественном дискурсе, имеющих необратимый характер, и неизбежно должны учитываться при определении целей воспитания учащихся общеобразовательной школы» [9]. Ученый заключает: «Предметом общественного дискурса становятся новые явления и процессы, происходящие в обществе, «правильную оценку» которых в условиях школы заранее невозможно сформировать. ... Смыслом школьного образования становится не формирование «единственно правильных» взглядов, а развитие у учащихся способности ориентироваться в общественном дискурсе, существующих взглядах на прошлое, настоящее и будущее, а также определять собственные взгляды и степень собственной ответственности и за личное будущее,

и за будущее своей страны. Педагогической целью становится осознание учащимися критериев оценки сложных явлений социальной действительности, событий и явлений прошлого» [9, с.124].

4. Логично перейти к критериям оценки уровня образованности выпускников общеобразовательной школы, что сделать не просто в условиях динамичного развития общества и необратимых процессов. О.Е. Лебедев отмечает: «Критерии оценки, которые используются в практике работы школы, дают представление о том, как школа понимает социальный заказ системе образования. Изменения в социальном заказе находят отражение в критериях оценки достигнутых учащимися образовательных результатов. В сложившейся практике на первое место среди критериев самооценки выходит достаточность достигнутого уровня образованности для реализации выпускниками школы своих послешкольных образовательных планов. Субъектами оценки выступают все группы социальных заказчиков (государство, родители учащихся, сами выпускники школы, различные социальные институты), школа. Самооценка образовательных достижений учащихся является основой для определения программы развития школы, корректировки её стратегии» [9, с. 126].

Сложнее оценить «достаточность достигнутого уровня образованности для формирования гражданской позиции выпускников школы, их социокультурной самоидентификации, готовности к личностному самоопределению в ситуациях выбора в различных сферах взрослой жизни (трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой, образовательной)», о чем «можно судить, исходя из опыта самостоятельных решений, приобретённого за годы обучения в школе» [9]. С этими замечаниями нельзя не согласиться.

5. Целостный социально-педагогический взгляд на роль факторов и условий развития у учащихся способности к личностному самоопределению органически связан с содержанием культурно-мировоззрен-

ческой платформы педагогов школы (администрации, учителей). По мнению ученого, включенность педагогов в анализ социальных ожиданий в сфере общего образования, анализ и освещение позиции педагогов в рассмотрении сложных, противоречивых целевых ориентиров (противоречия между регламентируемыми целями и ценностями личностного самоопределения), должно носить открытый характер, поскольку «результаты такого анализа могут иметь существенное значение для самооценки ценностных и целевых ориентиров школы. Можно сказать, что социальным заказом школе являются те социальные ожидания, которые сама школа считает заказом» [9, с.128].

Попытка вскрыть междисциплинарный характер самоопределения подростков позволяет сделать вывод о необходимости определить функции и смыслы личностного самоопределения. Обращаясь к концептуально-педагогическим основаниям самореализации личности [9], используя системный и деятельностный подходы к осмыслению междисциплинарных позиций личностного самоопределения, выделим атрибутивные сущности предмета нашего исследования.

Изложенное о феномене самоопределения позволяет рассматривать его как непосредственно связанный с самоактуализацией личности, стимулирующей готовность к целенаправленной самореализации, формирование которой у школьника требует воспитательных усилий (целенаправленной деятельности) со стороны педагога и самого ученика (самовоспитание). Системно-структурный характер самореализации как формируемого личностного качества может быть раскрыт в логике применения четырехуровневой методологии (В.В. Краевский) [8], позволившей определить концептуальные основания самореализации, междисциплинарной в своей сущности [12, с.11-12]. К ним относятся:

- 1) диспозиционная структура деятельности — функционально неоднородный комплекс со смыслообразующей диспозицией «самореализация», в котором диспозиция «самоактуализация» выполняет

- стимулирующую функцию; «самоидентификация» — адаптивную, «самопрогнозирование» — развивающую;
- 2) психологическая концепция динамической функциональной структуры личности, выделяющая ведущую роль системных процессов обучения (опыт) и воспитания (ценности), направленных на развитие личности, как первостепенную значимость образовательного процесса;
 - 3) педагогическое содержание самореализации — экзистенциально междисциплинарное; бинарно-интегративная система содержания образования — результат интеграции культурологического состава содержания образования (1):
 - а) знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве;
 - б) опыт деятельности по сохранению добытой человечеством культуры (функциональная грамотность, общеучебные умения и навыки — основу репродуктивной деятельности в обучении);
 - в) опыт творческой деятельности;
 - г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе; и (2): инвариантных видов деятельности и их ценностями — *познанием Истины и общением, нравственной добродетелью / человеческими качествами (ценностно-ориентировочная деятельность), трудом и творчеством (трудовая деятельность), красотой (эстетическая деятельность), здоровьем (физическая деятельность), обобщенными в философском формате как ценности ментальные, духовные, практические;*
 - 4) практический инструментарий личности — системная совокупность деловых качеств, дифференцированных как функционально неоднородные в содержании диспозиционной иерархии структуры деятельности. К таким качествам относятся:
 - а) первичные нравственные (базовые, ядерные) — устойчивые (репродуктивные): *дисциплинированность, усидчивость, старательность, исполнительность* (группа А);
 - б) высшие нравственные качества, включающие: *знания, которым свойственны*

системность, действенность, прочность и др. (по И.Я. Лернеру) и опыт деятельности (творческой, креативной); самостоятельность; инициативность; творческий подход к делу (группа Б) [12, с.11-12].

Самоопределение как необходимая предпосылка самореализации постепенно обретает эту структуру в диспозиционном формате деятельности — учебной и внеучебной. Однако этот формат понимания смысла самоопределения вряд осознает подросток, если педагог (классный руководитель) не раскроет структуру, содержание и значение связи самоопределения и самореализации в развитии и самоосуществлении намерений человека. Поэтому необходимо педагогическое сопровождение самоопределения ученика, особенно в подростковом возрасте.

В ходе разработки программы личного самоопределения следует предусматривать формирование личностных качеств группы А и группы Б. Эти качества станут ценностным нравственным и деятельностным базисом, связующим процессы самоопределения, самоактуализации и самореализацию в новую систему непрерывного развития / саморазвития личности, включающую: *«первичные нравственные качества как устойчивый базис личности + высшие нравственные качества (содержательно-деятельностный ресурс личности, подлежащий развитию и профессиональному самоопределению) — самоактуализация (устойчивость потребностно-мотивационной сферы личности) — самореализация во взаимосвязи эмоционально-нравственного, когнитивного, содержательно-деятельностного, эмотивного/оценочного и рефлексивного компонентов»*. Этот комплекс личностных качеств станет основой последующей *самоидентификации личности и самопрогнозирования*. В целостном процессе самоопределения, особенно профессионального, чрезвычайно значимы качества, связанные с биопсихической природой человека: подвижностью нервных процессов (нервного возбуждения и торможения, темперамент, уравновешенность/неуравновешенность поведения и речевого взаимодействия, и др.), переключения на другую деятельность, которые могут

быть скорректированы в определенной степени самим человеком. Сознательность поведения, речевого взаимодействия, степень саморукводства детерминированы развитостью у человека нравственных императивов как эталона самооценки, умений самоконтроля, самопонимания — рефлексивной позицией субъекта. Поэтому в самоопределении всегда имеет место неразрывная связь деятельностного и ценностно-смыслового компонентов. Важно, чтобы человек умел объяснить себя, свое поведение, самоотношение в свете вопросов «зачем? с какой целью? почему?» и спрогнозировать возможные последствия действий и самооценки.

Используя системный и деятельностный подходы, оказывается возможным выделить **функции личностного самоопределения**, к ним относятся:

- 1) *потребностно-мотивационная функция* (мотивированный выбор аргументов как обоснование ответа на вопрос «кем быть?»);
- 2) *целе-рациональная функция* (обоснование ответа на вопрос «почему именно этот выбор значим для субъекта», вскрытие причин и условий выбора);
- 3) *содержательно-операционная функция* (образовательные результаты ученика, удовлетворяющие требованиям образовательных организаций среднего профессионального образования и высшего образования);
- 4) *регулятивная* (самоуправление и коррекция профессиональной подготовки, гражданско-нравственной платформы личности, ориентация в ценностях подлинных и мнимых; самоидентификация — профессиональная, культурная, социокультурная);
- 5) *рефлексивная функция* (оценка и самооценка; самопрогнозирование: профессиональное, общекультурное, социальное/карьера, общественная деятельность, саморазвитие). *Функции самоопределения характеризуют его организационно-деятельностную структуру (целостность, отсутствие внутренних противоречий, внутреннего конфликта ценностей).*

Важнейшим аспектом в характеристике личностного самоопределения являются его

ценностные смыслы как внутреннее («качественное») состояние субъекта. Внутренний стержень ценностных смыслов — нравственно-волевое отношение человека к себе, к объекту самореализации и, следовательно, к содержанию самоопределения (как предпосылке самореализации), поскольку от этих условий зависит результат: определенность намерений, устойчивость самоопределения, «сила» самоактуализации и др.

Опираясь на:

- а) аксиологический и культурологический подходы;
- б) понимание «культуры как человеческой деятельности, включая ценности — ментальные, духовные, практические, человека как творца и продукта культуры, которым он становится благодаря обучению, образованию, воспитанию» (М.С. Каган);
- в) анализ междисциплинарной сущности самоопределения, — представляется возможным обозначить ценностносмысловой контент личностного самоопределения, включающий:
 - 1) *ценностные ориентации личности*,
 - 2) *атрибутивность* как принадлежность субъекта к определенной референтной группе, профессиональному сообществу,
 - 3) *диспозиционно-ориентировочная самооценка* (определение профессиональных и личностных намерений и планов; самоактуализация; готовность к активной самореализации; самоидентификация; самопрогнозирование);
 - 4) *управленческо-регулятивная позиция / «здесь и сейчас»* (решение проблемных ситуаций, нравственный выбор, варианты проекта «между ценностью и целесообразностью»);
 - 5) *самопознание* (подведение итогов некоторого этапа жизни и деятельности). *Ценностно-смысловой аспект личностного самоопределения оформляет духовно-нравственный контент жизненного мира человека — методологическое основание личностно-деятельностного аспекта самоопределения [3].* Взаимосвязь функционального и ценностного аспектов самоопределения — важнейшее условие успешности осуществления намерений и планов человека, гармо-

низируя экзистенциальный комплекс диспозиций «самоактуализация-самореализация-самоидентификация-самопрогнозирование», не допуская деструктивных процессов в личностном развитии, в содержании жизненного мира человека (фрустрации, стресса, кризиса, в итоге — разочарования). Определение функций и смыслов личностного самоопределения позволит

подростку конкретнее оценивать свою позицию в условиях неопределенностей трансформационных процессов, поскольку обращение к своему внутреннему миру в тот или иной момент времени может быть фиксировано функционально-смысловыми элементами самоопределения, требующего самопонимания в условиях урочной и внеурочной деятельности.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Бодалев А. А. Психология личности. — М.: МГУ. 1988. — 188 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. — СПб.: Алетейя. 2003. — 272 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: МГУ, 1984. — 200 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-и т. Т.2. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5-361.
5. Ивин И. Портрет педагога. Л. С. Выготский (1896–1934) // Перспективы. Вопросы образования / 1990. — № 3. — С. 129–142.
6. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. — М.: МПСИ: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. — 112 с.
7. Камю А. Избранное. — М.: Прогресс. 1969. — 544 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогики. — Чебоксары: Издательство Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.
9. Лебедев О.Е. Самоопределение учащихся: педагогический анализ социального заказа // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. — 2024. — № 211. — С. 117-130.
10. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.2. — М.: ВЛАДОС, 2007. — 606 с.
11. Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире. Круглый стол, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / Кожевникова М.Н., Асмолов А.Г., Борисов С.В. и др. // Ценности и смыслы. — 2021. — № 4. — С. 117–150.
12. Павлов А.В., Рожков М.И., Перминова Л.М. Концептуально-педагогические основания самореализации школьников // Педагогика. — 2025. — № 10. — С. 5–15.
13. Павлов А. В., Рожков М. И., Перминова Л. М. Самореализация как смыслообразующий компонент жизненного мира человека // Школьные технологии. — 2025. — № 5. — С.9–19.
14. Тулмин Стивен. Моцарт в психологии // Вопросы философии. — 1981. — № 10. — С. 127–137.
15. Хризман Т., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. — М., 1991. — 104 с.
16. Цибулькинова В. Е. Учитель: ценности служения и созидания. — М.: МПГУ, 2024. — 687 с.
17. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция (В.А. Ядов — инициатор и руководитель проекта). — М., 2013. — 376 с.

■ REFERENCES

1. *Bodalev A. A. Psychology of Personality.* — Moscow: Moscow State University, 1988. — 188 p.
2. *Brushlinsky A. V. Psychology of the Subject.* — St. Petersburg: Aleteya, 2003. — 272 p.
3. *Vasilyuk F. E. Psychology of Experience (Analysis of Overcoming Critical Situations).* — Moscow: Moscow State University, 1984. — 200 p.
4. *Vygotsky L. S. Thinking and Speech. Collected Works in 6 Volumes. Vol. 2.* — Moscow: Pedagogy, 1982. — pp. 5–361.
5. *Ivin I. Portrait of a Teacher. L.S. Vygotsky (1896–1934) // Perspectives. Educational Issues / 1990, No. 3, Pp. 129–142.*
6. *Ilyenkov E. V. School Should Teach How to Think.* — Moscow: MPSI: Voronezh: NPO “MODEK”, 2009. — 112 p.
7. *Camus A. Selected Works.* — Moscow: Progress, 1969. — 544 p.
8. *Kraevsky V. V. Methodology of Pedagogics.* — Cheboksary: Publishing House of Chuvashia University, 2001. — 244 p.
9. *Lebedev O. E. Self-Determination of Students: A Pedagogical Analysis of the Social Order // Bulletin of the Herzen State Pedagogical University of Russia.* — 2024, No. 211, Pp. 117–130.
10. *Nemov R.S. Psychology. In 3 books. Book 2.* — Moscow: Vldos, 2007. — 606 p.
11. Human education in the third millennium: problems, goals, and values of education in the modern world. Round table, St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University / Kozhevnikova M.N., Asmolov A.G., Borisov S.V., et al. // Values and meanings. — 2021, No. 4, Pp. 117–150.
12. *Pavlov A. V., Rozhkov M. I., Perminova L. M. Conceptual and pedagogical foundations of self-realization of schoolchildren // Pedagogy.* — 2025, No. 10, Pp. 5–15.
13. *Pavlov A.V., Rozhkov M.I., Perminova L.M. Self-realization as a meaning-forming component of the human life world // School technologies.* — 2025, No. 5, Pp. 9–19.
14. *Toulmin Stephen. Mozart in psychology // Questions of philosophy.* — 1981, No. 10, Pp. 127–137.
15. *Khrizman T., Eremeeva V. D., Loskutova T. D. Emotions, speech, and brain activity of a child.* — Moscow, 1991, 104 p.
16. *Tsibulnikova V. E. Teacher: values of service and creation.* — Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2024, 687 p.
17. *Yadov V. A. Self-regulation and forecasting of social behavior of an individual: a dispositional concept (V. A. Yadov — initiator and leader of the project).* — M., 2013, 376 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Перминова Л. М. Функции и смыслы личностного самоопределения подростков в условиях школьного образования / Л. М. Перминова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 18–26.

УДК 37.01

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ВЛИЯНИЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ORGANIZATION OF POSITIVE PREVENTION OF NEGATIVE IMPACTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL INTERACTION

Ярулов

Александр Анатольевич,
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шаповой Московского педагогического государственного университета.
YarulovAA@mail.ru

Yarulov

Alexander Anatolyevich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Management of Educational Systems named after T.I. Shamova Moscow Pedagogical State University.

Аннотация. Рассматриваются проблемы организации позитивной профилактики негативных влияний информационно-коммуникационных технологий на участников образовательного взаимодействия

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; феномены негативного влияния ИКТ; позитивная профилактика; основные элементы организации системы позитивной профилактики; субъектно-развивающий подход; формы и методы организации позитивной профилактики.

Annotation. The problems of organizing positive prevention of the negative effects of information and communication technologies on participants in educational interaction are considered.

Keywords: information and communication technologies; phenomena of the negative impact of ICT; positive prevention; main elements of organizing a system of positive prevention; subject-development approach; forms and methods of organizing positive prevention.

В современном мире цифровые и информационно-коммуникационные технологии в их синергетической взаимосвязи и взаимовлияния стали неотъемлемой частью повседневной жизни, особенно для подрастающего поколения. Однако их использование может оказывать как положительное, так и негативное влияние на психофизиче-

ское здоровье, социально-культурное развитие и поведение человека[1].

Основными феноменами негативного влияния ИКТ выступают:

- феномен информационной зависимости, проявляющийся в формах интернет-аддикции, игровой зависимости, информационной перегрузки;
- феномены психологической трансформации (аутизация личности; снижение социальных навыков, деформация мышления);
- физиологические нарушения (проблемы со зрением, нарушения опорно-двигательного аппарата, малоподвижный образ жизни) и т.д.

Негативное влияние ИКТ на психосоциальную сферу личности оказывают такие показатели, как снижение критического мышления; формирование шаблонного сознания; сокращение реального общения; снижение навыков живого диалога; изоляция от социума и т.п.

Результатами негативного воздействия ИКТ на психосоциальное развитие подрастающего поколения в образовательной сфере также являются: снижение самостоятельности мышления; плагиат и копирование готовых решений; уменьшение живого общения; формализация и чрезмерная индивидуализация обучения; нелинейная структура информации; большие объемы данных; многозадачность.

Особую тревогу вызывают такие поведенческие проявления у обучающихся, как пассивное потребление информации, замена реального опыта виртуальным, формирование потребительского отношения к людям, снижение ценности живого общения, упрощение социальных взаимодействий; потеря навыков невербальной коммуникации и т.д.

Последствиями негативного влияния ИКТ на жизнедеятельность человека выступают: психологические (стресс, тревожность, депрессивные состояния, агрессивное поведение); социальные (изоляция, снижение эмпатии, деформация смысловых и ценностных ориентаций, проблемы в коммуникации); физиологические (нарушения зрения, проблемы с осанкой, заболевания суставов, проблемы лишнего веса) [2].

Как видно, негативное влияние ИКТ проявляется в различных сферах жизни человека

и требует реализации комплекса профилактических средств по его предотвращению[1].

В качестве подобных мер предлагается использовать следующие технологии позитивной профилактики негативных влияний ИКТ.

Позитивная профилактика – это направление организации профилактической работы, способствующее формированию личностных смысловых установок на здоровый образ жизни.

Позитивная профилактика строится на принципах уважения личности, доверия и поддержки, что делает её более эффективной по сравнению с методами, основанными на запугивании и давлении. Она помогает человеку раскрыть свой потенциал, научиться справляться со стрессом и принимать ответственные решения, не прибегая к вредным привычкам.

Основной целью позитивной профилактики выступает психолого-педагогическое содействие процессам образования полноценной гармонично развитой личности, способной самостоятельно справляться с жизненными проблемами.

Ключевые задачи позитивной профилактики включают себя:

- формирование мотивации на успешное психосоциальное и физическое развитие;
- психолого-педагогическое содействие развитию умений и навыков социально поддерживающего поведения;
- применение протективных форм и методов, снижающих риски развития негативных состояний и способствующих формированию знаний, умений и навыков противодействия негативному влиянию информационно-коммуникативных технологий.

Основными элементами организации системы позитивной профилактики выступают:

- демонстрация убедительного образа позитивного, здорового поведения;
- формирование веры в себя и свои возможности;
- баланс позитивной и негативной информации;
- создание ситуаций успешности и благополучия;

– включение человека в значимую для него, государства и общества деятельность.

Эффективная реализация организованной системы позитивной профилактики требует:

- признания сложности проблем, с которыми сталкивается человек;
- акцентирования внимания на достижениях, а не на неудачах и промахах;
- формирования позитивного самовосприятия;
- открытого обсуждения важных жизненных тем;
- создания доверительных отношений;
- организации пристально-центрированного контроля за поведением и влиянием используемых форм и методов воздействия на человека.

Среди множества подходов к организации системы позитивной профилактики наиболее продуктивным выступает субъектно-развивающий подход ее реализации.

Субъектно-развивающий подход это психолого-педагогическая научная парадигма, в которой человек рассматривается как активный деятель и участник процессов познания и преобразования реальностей бытия и развития. Данный подход позволяет исследовать структурные особенности сознания, самосознания и механизмы развития личности.

Основными характеристиками применения субъектно-развивающего подхода в управлении образовательными системами выступает реализация комплекса мер по формированию субъектных качеств личности, где каждый участник (обучающийся, педагог, менеджер) рассматривается как активный субъект деятельности познания, общения и самосознания, способный к саморазвитию и самосовершенствованию в условиях происходящей цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности человека, государства и общества.

Важнейшие качества субъектности, принадлежащие каждому участнику образовательного взаимодействия, во многом позволяют противостоять негативным жизненным обстоятельствам и ситуациям, в том числе связанным с неконструктивными влияниями информационно-ком-

муникационных технологий. Некоторые из таких качеств: саморегуляция (способность контролировать собственное поведение и эмоции); рефлексивность (способность анализировать собственные действия, мысли и чувства, делать выводы и корректировать поведение); автономность (способность действовать независимо от внешних обстоятельств, сохраняя собственную позицию), морально-нравственная ответственность (способность осознавать и оценивать свои действия с точки зрения морали, предвидеть их последствия и быть готовым отвечать за них перед собой и обществом) [6].

В связи с этим необходимо обеспечить реализацию системно-действующих условий по формированию в образовательной среде пространства разумного применения информационно-коммуникационных технологий в процессах образования полноценной и гармонически развитой личности.

Разумное, т.е. эффективно-действующее, использование ИКТ в образовательном процессе включает в себя организацию и реализацию управленческих решений:

- по применению гибридных технологий обучения, предполагающих объединение используемых форм и методов организации образовательного процесса с цифровыми инструментами. Для этого необходимо создавать условия интеграционно-дифференцированного сочетания онлайн, офлайн и асинхронного форматов обучения;
- по обеспечению системно-действующих условий непосредственной включенности обучающихся в реализацию программ позитивной профилактики. При этом следует руководствоваться позицией, при которой непосредственная включенность в образовательный процесс выступает комплексной характеристикой оптимальной степени участия обучающихся в образующей их деятельности, отражающей готовность вкладывать время, энергию и ресурсы в собственное образование.

Психолого-педагогическими компонентами включенности в процессы преобразования личности выступают: поведенческий (регулярное посещение занятий, выполнение заданий, участие в обсуждениях); **ког-**

нитивный (осознание важности обучения, стремление к пониманию материала, применение различных стратегий и тактик); **эмоциональный** (позитивные переживания от процесса обучения, оптимальные реакции на успехи и неудачи), **социально-культурный** (познавательная и социальная активности, сотрудничество, гражданская ответственность, коммуникабельность, нравственная устойчивость); **цифровой грамотности** (знание и соблюдение правил цифрового этикета, умения и навыки эффективно использовать цифровые инструменты, знание и применение основ кибербезопасности и т.д.).

Важным направлением успешной реализации форм и методов позитивной профилактики выступает профессионально-организованный стиль управления педагогической деятельностью.

Профессионально-организованный стиль педагогической деятельности представляет собой систему методов и приемов работы педагога, направленную на эффективное решение образовательных задач.

С учетом влияний цифровой трансформации на деятельность образовательных систем педагогическим коллективам следует понимать, что цифровые технологии оказывают многогранное воздействие на образовательный процесс, поэтому требуют от каждого педагога смыслового, методического и технологического пересмотра всех аспектов организации педагогической деятельности.

Позитивное влияние ИКТ на развитие личности обучающихся, как показывают результаты психологических исследований, выражается в следующем:

- в когнитивном развитии происходят процессы формирования конструктивного, алгоритмического и логического мышления; развития творческого потенциала; улучшения навыков обработки информации;
- в развитии коммуникативной сферы наблюдается формирование новых навыков общения: развития письменной речи через электронную переписку; возникновения умений деловой и личной коммуникации в цифровом пространстве; овладения современным цифровым этикетом; разви-

тия опыта публичного выступления через онлайн-презентации.

Стимулирующими факторами учебно-познавательной мотивации обучающихся выступают: повышение активности и самостоятельности в обучении; индивидуализация образовательного процесса; раскрепощение в общении; преодоление стереотипов организации традиционного обучения.

Формируемыми характеристиками развития личностных качеств под влиянием ИКТ становятся: самостоятельность суждений; инициативность; мобильность мышления; умение отстаивать свою позицию; исследовательские навыки.

Социально-психологическими аспектами позитивных влияний ИКТ выступают: развитие навыков командной работы в цифровом пространстве; формирование ответственности за результаты деятельности; развитие критического мышления; повышение адаптивности к изменениям.

Наблюдаются позитивные тенденции в развитии **информационной культуры**. У обучающихся происходят процессы приобретения ключевых компетенций, а именно: умение работать с различными информационными источниками; способность к анализу и обработке данных; навыки создания цифровых продуктов; владение современными цифровыми технологиями.

Все эти позитивные образовательные эффекты в развитии личности обучающихся являются следствием: широкого доступа к обширным информационным ресурсам; возможности работы с электронными библиотеками; развития навыков исследовательской деятельности; повышения эффективности контроля знаний, умений и навыков [1].

Однако целенаправленно перечисленные факты позитивного влияния ИКТ на образовательный процесс педагогической практикой в основном не используются, либо игнорируются.

Основными формами педагогического игнорирования позитивных влияний информационно-коммуникативных технологий выступают:

- формальное использование педагогами цифровых технологий, как правило, свя-

занное с применением ИКТ только для создания презентаций (без учета их дидактической ценности, с применением ИКТ лишь как средства демонстрации, без развития интерактивности, заменой живого объяснения переписыванием текста со слайда) и т.д.;

- типичные случаи недооценки потенциала ИКТ, такие как: ограниченное использование, организационные барьеры, недостаточный уровень постоянной методической и технической поддержки со стороны руководства, неправильное определение места ИКТ в структуре учебных занятий, отсутствие постоянного стремления к применению технологий, отсюда случайное бесплановое применение цифровых инструментов и т.д.;
- отсутствие в работе руководства системы позитивного стимулирования мотивации учителей к регулярному применению ИКТ в повседневной педагогической деятельности. Непродуманность использования форм и методов: морального и материального поощрения сотрудников; повышения ИКТ-квалификации; разумно организованного стимулирующего контроля, в результате педагоги часто не владеют современными методами интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Для преодоления педагогической инертности и дидактического игнорирования эффективного использования ИКТ необходимо организовать регулярное обучение и обмен опытом работы с новыми цифровыми технологиями, обеспечить методическую и технологическую поддержку, развивать культуру по приобретению навыков работы с современными образовательными платформами, выстроить на основе обратной связи систему персонального оценивания информационно-коммуникационного вклада учителя в повышение качества образовательной деятельности обучающихся.

Критериями результативности реализации профессионально-организованного педагогического стиля в применении ИКТ выступают: снижение рисков негативного влияния ИКТ; повышение уровня цифровой грамотности обучающихся; развитие умений и навыков безопасного поведения

в цифровой среде; улучшение качества организации образовательного процесса; формирование устойчивой мотивации к позитивному использованию технологий.

Таким образом, разумное использование ИКТ требует комплексного подхода, включающего организационную, методическую и технологическую составляющие для достижения максимальной эффективности организации образовательного процесса.

Организационная составляющая применения ИКТ в педагогической деятельности включает следующие ключевые элементы:

- соблюдение баланса вариантов и форм организации традиционного и инновационного (гибридного) обучения с использованием ИКТ;
- совершенствование системы управления обучением, связанного с планированием образовательного процесса, корректировкой учебных планов и программ, организацией мониторинга и пересмотра оценки эффективности применяемых технологий;
- обеспечение технологической поддержки системного применения педагогами ИКТ.

Важно отметить, что организационная составляющая должна обеспечивать гибкость учебного процесса, возможность адаптации под персональные особенности учащихся и современные требования к качеству образования.

При этом ИКТ выступают не как самоцель, а как инструмент для оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности.

Методическая составляющая эффективного применения ИКТ направлена на формирование у педагогов методической культуры, включающей в себя: высокую профессиональную компетентность; способность к постоянному саморазвитию; умение эффективно использовать цифровые технологии; готовность к инновационной деятельности.

Основные направления развития методической культуры составляют: освоение цифровых образовательных платформ; создание авторских методических материалов; участие в деятельности профессиональных сообществ; проведение исследовательской работы; разработку индивидуально-ориентированных учебных планов и т.д.

В условиях цифровой трансформации образовательных систем методическая культура педагога должна постоянно развиваться и совершенствоваться, что требует от учителя готовности к непрерывному обучению и профессиональному росту в условиях цифровой трансформации образования.

Технологическая составляющая применения ИКТ в образовательном процессе предусматривает организацию педагогической деятельности на основе изменения совокупности психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор форм, методов, способов и приемов организации целостного образовательного процесса.

При этом важно руководствоваться позицией, при которой информационно-коммуникационные технологии выступают лишь инструментом, а не целью организации педагогической деятельности. Их применение – это не только технический вызов, но и серьезная психологическая задача для всех участников образовательного процесса.

В условиях цифровой трансформации каждому педагогу следует творчески использовать в качестве ориентиров организации педагогической деятельности следующие технологии и программы.

Технология гибридного обучения представляет собой инструментальную основу организации образовательного процесса, обеспечивающего педагогически правильное сочетание онлайн, офлайн и асинхронного форматов с непосредственным применением информационно-коммуникативных технологий.

Освоение педагогами технологии гибридного обучения позволяет обеспечить достижение следующих важных результатов:

- в *повышении эффективности обучения*. Гибридный формат позволяет поддерживать качественную связь со всеми обучающимися, отслеживать включенность каждого в усвоение программы учебного курса;
- в *оптимизации учебного процесса*. У педагога появляются возможности использовать различные форматы контента (видео, аудио, текст); внедрять интерактивные элементы (опросы, тесты, викторины); сохранять и структурировать учебные

материалы и автоматизировать процессы оценки и обратной связи;

- в *эргономической эффективности*. За счет создания бесшовной цифро-ориентированной среды снижаются затраты на организацию образовательного процесса, появляются возможности рационального использования цифровых инструментов по обеспечению адресной включенности обучающихся в освоение учебных планов и программ;
- в *гибкой организации процесса обучения*. Педагоги могут: обеспечивать сочетание синхронных и асинхронных занятий; организовывать групповую работу в разных форматах; предоставлять доступ к учебным материалам в удобное для обучающихся время [4].

Технологии индивидуально-ориентированного и личностно-ориентированного обучения.

Преимущества применения данных технологий в контексте цифровой трансформации образования позволяют обеспечить условия:

- для *повышения вовлеченности и мотивации обучающихся*. Персонализированное личностно-ориентированное обучение адаптируется под интересы и потребности каждого ученика, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным;
- для *повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков*. Обучающиеся получают возможности изучать материал сообразно присутствующим у них индивидуальным психофизическим особенностям, что способствует снижению тревожности и стресса, повышает уверенность в своих силах;
- для *реализации индивидуализации поддержки*. Цифровые инструменты, такие как ИИ, помогают отслеживать персональный прогресс каждого обучающегося и предлагать индивидуальную обратную связь. Это позволяет учителям эффективнее помогать ученикам, выявляя их сильные и слабые стороны [5].

Технологии организации продуктивного образовательного взаимодействия представляют собой возможности выстроить систему совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса, на-

правленной на развитие полноценной и гармонически развитой личности.

Основными характеристиками организации продуктивного образовательного взаимодействия выступают:

- ориентация на развитие полноценной и гармонически развитой личности. Обучающиеся не только получают знания, но и развивают свои ценности, отношение к миру и навыки критического мышления;
- развитие ЗУН-самостоятельности. Обучающиеся выполняют задания самостоятельно, что способствует формированию ответственности и инициативности;
- формирование рефлексивных способностей. Обучающиеся анализируют свои действия и результаты, что помогает им лучше понимать свои успехи и неудачи и т.д.

Преимуществами применения технологий организации продуктивного образовательного взаимодействия в условиях цифровой трансформации образовательных систем выступают показатели: повышение мотивации; развитие творческих способностей; улучшение цифровых умений и навыков работы с информацией; формирование устойчивых компетентностей[6].

Технологии организации коррекционно-развивающей деятельности. Следует обратить внимание на тот факт, что коррекционная и развивающая деятельность тесно связаны и дополняют друг друга в обеспечивающем процессе психосоциального развития детей.

Коррекционная деятельность направлена на устранение или минимизацию отклонений в развитии ребенка, преодоление трудностей в обучении и социальной адаптации.

Развивающая деятельность, в свою очередь, способствует раскрытию потенциала ребенка, формированию новых навыков и умений.

Взаимосвязь этих направлений организации позитивной профилактики проявляется и в том, что коррекционная работа создает основу для полноценного и гармоничного развития личности обучающегося, а разви-

вающая деятельность помогает закрепить и расширить достигнутые результаты.

Таким образом, **коррекционно-развивающая деятельность** представляет собой целостный процесс, в котором обе составляющие работают в тесной взаимосвязи, обеспечивая условия для полноценного гармоничного развития ребенка.

В условиях цифровизация образования важно сохранить эффективность традиционных форм коррекционно-развивающей работы, интегрируя их с новыми технологиями.

Основными направлениями интеграции цифровых технологий в организацию коррекционно-развивающей деятельности выступают:

- цифровая адаптация классических коррекционных форм и методов;
- создание и применение мультимедийных версий традиционных коррекционных упражнений;
- использование интерактивных платформ для закрепления полученных результатов;
- внедрение геймификации классических коррекционных заданий;
- использование AR/VR технологий для наглядности;
- организация персонального сопровождения в цифровой среде.

Преимуществами комплексного психологического подхода в применении технологии организации коррекционно-развивающей деятельности выступают: повышение мотивации к обучению через цифровые форматы; расширение возможностей коррекционной работы; компенсация специфических трудностей через технические средства; развитие цифровой грамотности.

Таким образом, успешная интеграция традиционных и цифровых методов организации системы построения позитивной профилактики требует творческого постоянного психолого-педагогического совершенствования управления в непрерывно изменяющихся условиях цифровой трансформации образовательной сферы.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Воспитание в информационную эпоху: пособие для педагога / Коллективная монография. — М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2022. — 144 с.
2. Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в Интернете: монография. — Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2013. — 140 с.
3. Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения: теория, практика и стратегии развития: монография / Э. Р. Диких, В. В. Усольцева, Н. И. Чуркина [и др.]; под ред. Ю. Б. Дроботенко, С. Р. Удалова, Н. И. Чуркиной. — Омск: Издательство ОмГПУ, 2022. — 164 с.
4. Эволюция и совершенствование методологических подходов в научных исследованиях в эпоху цифровых технологий»: коллективная монография. — Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2025. — 193 с.
5. Якиманская И. С. Основы лично-ориентированного образования: монография — М.: Лаборатория знаний, 2013. — 220 с.
6. Ярулов А. А. Психология управления образовательными системами: учебное пособие. — М.: Народное образование, 2022. — 288 с.

■ REFERENCES

1. Education in the Information Age: A Handbook for Teachers / Collective Monograph. Moscow: ANO Pedagogical Search Publishing House, 2022. 144 p.
2. The Internet and Children: Social Behavior of Young Russians on the Internet: A Monograph. Samara: Publishing House of Samara State University of Economics, 2013. 140 p.
3. Professional Competence of a Teacher for the Implementation of Hybrid Learning: Theory, Practice, and Development Strategies: A Monograph / E.R. Dikikh, V.V. Usoltseva, N. I. Churkina [et al.]; edited by Yu .B. Drobotenko, S. R. Udalov, N. I. Churkina. Omsk: OmskGPU Publishing House, 2022. 164 p.
4. “Evolution and Improvement of Methodological Approaches in Scientific Research in the Digital Age”: a collective monograph. Nizhny Novgorod: NOO “Professional Science”, 2025. — 193 p.
5. Yakimanskaya I. S. Fundamentals of Personality-Centered Education: a monograph. Moscow: Knowledge Laboratory, 2013. — 220 p.
6. Yarulov A. A. Psychology of Educational Systems Management: a textbook. Moscow: Public Education, 2022b288 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Ярулов А. А. Организация позитивной профилактики негативных влияний информационно-коммуникационных технологий на участников образовательного взаимодействия / А. А. Ярулов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 27-34.

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF TEACHING TOOLS IN MODERN EDUCATION

**Пастухова
Анна Сергеевна,**
ведущий аналитик лабора-
тории развития
цифровой образователь-
ной среды
ФГБУ «Российская академия
образования»,
SPIN-код: 9678-6598; ORCID:
0009-0008-1498-8546.
as_pastukhova@mail.ru

**Pastukhova
Anna Sergeevna,**
Leading Analyst, Digital
Educational Environment
Development Laboratory,
Russian Academy of
Education.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к цифровой трансформации дидактических средств в образовании, выявляются ключевые компоненты современной дидактики, исследуются проблемы и перспективы адаптации традиционного образовательного процесса к условиям цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая трансформация; дидактика; образование; информационные технологии; инновации; педагогические компетенции; методика преподавания; цифровые платформы; индивидуализация обучения; модернизация образовательных технологий.

Annotation. This article examines theoretical approaches to the digital transformation of teaching tools in education, identifies key components of modern didactics, and explores the challenges and prospects for adapting the traditional educational process to the digital educational environment.

Keywords: digital transformation; didactics; education; information technology; innovation; pedagogical competencies; teaching methods; digital platforms; individualization of learning; modernization of educational technologies.

Согласно Указу Президента РФ В. В. Путина № 474 от 21 июля 2020 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», цифровая трансформация определена как приоритетная задача национального развития до 2030 года [6]. Она представляет собой «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов применения современных цифровых технологий (в том числе программно-аппаратных средств, реализующих эти технологии) в образовательном процессе школы, оказывающих существенное влияние на психофизиологи-

ческое (в том числе когнитивное) развитие обучающихся и формирование их ценностных установок» [3].

А. Ю. Уваров, рассматривая цифровую трансформацию образования с методической точки зрения, определяет ее как «взаимозависимое (системное) обновление целей и содержания обучения, инструментов, методов и организационных форм учебной работы в развивающейся цифровой среде» [5].

В основе цифровой трансформации лежит переход от универсальных методов обучения к индивидуализированным образовательным траекториям, учитывающим особенности каждого обучающегося. Цифровые платформы позволяют собирать и анализировать данные о прогрессе и предпочтениях обучающихся, что открывает возможности для персонализации обучения, повышения мотивации и эффективности усвоения материала. В результате меняется роль педагога — из источника знаний для обучающихся он становится их наставником, поддерживающим исследовательскую и творческую активность, в результате чего меняется сама сущность его профессиональной деятельности. В задачи педагога входит не только отбор цифровых инструментов, но и помощь в их осмысленном применении, а также построение персонализированных траекторий обучения, учитывающих индивидуальные потребности и возможности обучающихся, что требует владения не только педагогическим мастерством, но и высоким уровнем цифровой компетентности, а значит становится обязательным условием успешной работы в современной цифровой образовательной среде.

Важным аспектом такой трансформации является способность педагога создавать мотивационную атмосферу, демонстрируя свою увлеченность предметом и выступая примером творческого отношения к учебному процессу. Это способствует формированию у обучающихся интереса и ответственности за собственное обучение, и воплощению гуманистического подхода, который несмотря на технологическую составляющую остается фундаментальным в образовании.

В условиях современной цифровой образовательной среды преобразуются также педагогические подходы. Смещение акцента с передачи знаний на развитие критического мышления, самостоятельности и навыков самообразования требует от педагога переосмысления стратегий взаимодействия с обучающимися. Акцент делается на поддержке активного освоения знаний, индивидуализации обучения и использовании интерактивных форматов, что предъявляет новые требования к профессиональному развитию педагогов. Нарастающая роль технологий требует от педагога постоянного совершенствования как в техническом, так и в методическом плане, включая умение интегрировать инновационные решения в образовательный процесс, не теряя при этом педагогическую глубину и личностный подход к детям. Использование технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, больших данных и других цифровых технологий меняет характер преподавания и восприятия учебного материала, что требует обновления терминологии и разработки новых аксиологических подходов, включая вопросы информационной безопасности личности обучающихся.

По мнению В. В. Гриншкуна, Т. Н. Суворовой «образовательный процесс претерпевает существенные изменения в связи с цифровой трансформацией средств обучения, средств управления, инструментов, обеспечивающих взаимодействие между субъектами учебного и воспитательного процесса» [2]. И если говорить о цифровой трансформации дидактических средств, то этот процесс не означает полную замену традиционных физических учебных материалов на цифровые образовательные ресурсы. Внедрение цифровых образовательных ресурсов является лишь дополнением традиционных средств обучения, что ведет к качественной перестройке образовательного процесса. В этой связи В. В. Гриншкун, О. Ю. Заславская выделяют «комплекс, включающий два подхода к эффективному использованию цифровых дидактических средств в системе педагогического образования:

- обоснованное включение информационных и телекоммуникационных (цифровых) технологий в процесс обучения;
- понимание изменений роли преподавателя (учителя), трансформацию его педагогического опыта при переходе от применения традиционных дидактических средств обучения к цифровым, подчеркивая важность формирования и развития системы технологических навыков, которые позволят использовать разнообразные и эффективные способы для повышения эффективности обучения с использованием цифровых технологий» [1].

Ключевые составляющие методической системы обучения — цель, содержание, организационные формы, методы и средства обучения (в том числе, цифровые образовательные ресурсы). При этом акцент смещается с традиционного фокуса на технологическую оснащённость на образовательные задачи и потребности обучающихся. Важным принципом становится соответствие сложности форм и методов обучения уровню сложности используемых цифровых средств — более развитые методы требуют более продвинутых ресурсов, а адаптация обеспечивает динамичное и индивидуализированное обучение. Цифровая трансформация содействует переходу от передачи знаний к формированию образовательных результатов. В педагогическом проектировании первыми определяются цели обучения, на их основе подбирается содержание, методы и формы, после чего выбираются цифровые инструменты, которые служат средством, а не самоцелью.

Тем не менее, процесс цифровой трансформации сопряжен с рядом существенных трудностей. В первую очередь, необходимо налаженное сотрудничество между всеми вовлеченными сторонами (государственными структурами, учебными заведениями, учителями и IT-специалистами) для формирования целостной и работоспособной

цифровой среды. Ограниченная обеспеченность инфраструктурой, в том числе нестабильный или низкоскоростной интернет и дефицит современных устройств во многих общеобразовательных организациях, сдерживает равное участие всех обучающихся в цифровом образовательном пространстве.

Важной проблемой остается адаптация педагогов к использованию новых цифровых средств, поскольку «успешные преобразования нереальны без достаточного уровня цифровой грамотности и освоения современных методик обучения» [4]. Требуется формирование комплексной стратегии цифровой трансформации, обеспечивающей системность и последовательность изменений во всех элементах образовательной системы.

В-третьих, важна координация действий государственных органов, в том числе через разработку и внедрение нормативных актов и стандартов, регулирующих цифровизацию в обучении.

Наконец, критически важным является систематическое профессиональное развитие педагогического сообщества, направленное на освоение технологий и методик цифрового обучения с учётом новых требований, вызовов.

Таким образом, цифровая трансформация дидактических средств требует комплексного системного подхода, учитывающего технологические, педагогические и психологические компоненты. Реализация такого подхода обеспечит повышение качества, доступности и эффективности образования, сформирует у обучающихся необходимые для XXI века компетенции и укрепит позиции педагогов в роли активных создателей инновационной образовательной среды. В результате, цифровизация образования станет не только технической модернизацией, но и фундаментальным преобразованием педагогической практики, ориентированной на развитие личности и профессионала нового поколения.

■ ИСТОЧНИКИ

1. *Гриншкун В. В.* Дидактические средства обеспечения качества педагогического образования в условиях цифровой трансформации / В.В.Гриншкун, О.Ю. Заславская // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика: Монография. — М.: ООО "МАКС Пресс", 2024. — С. 312-317. — EDN TAOEDV.
2. *Гриншкун В. В.* Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования / В. В. Гриншкун, Т. Н. Суворова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2024. — Т. 22, № 1. — С. 95-110. — DOI 10.55959/LPEJ-24-05. — EDN BCERXQ.
3. О разработке дидактических систем в условиях цифровой трансформации профессионального образования (часть 1) / И. Г. Алехина, А. В. Душин, Д. Н. Жедяевский [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2025. — Т. 22, № 1. — С. 7-36. — DOI 10.22363/2312-8631-2025-22-1-7-36. — EDN SPISQE.
4. *Пастухова А. С.* Первые результаты реализации концепции наставничества / А. С. Пастухова, Т.Н. Суворова // Научные школы как основа развития науки: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию РАН, Новосибирск, 28–29 марта 2024 года. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. — С. 197-201. — EDN AOTWJR.
5. *Указ Президента РФ от 21.07.2020 N 474* «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»
6. *Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования* / А.Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 108 с.

■ REFERENCES

1. *Grinshkun V. V.* Didactic Means of Ensuring the Quality of Pedagogical Education in the Context of Digital Transformation / V. V. Grinshkun, O. Yu. Zaslavskaya // Education and Mentoring in the Context of Digital Transformation of Education: Theory and Practice: Monograph. — М.: ООО "MAX Press", 2024, Pp. 312-317. — EDN TAOEDV.
2. *Grinshkun V. V.* Features of Teacher Training in the Context of Digital Transformation of the Education System / V.V. Grinshkun, T.N. Suvorova // Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education. — 2024, Vol. 22, No. 1, Pp. 95-110. — DOI 10.55959/LPEJ-24-05. — EDN BCERXQ.
3. On the Development of Didactic Systems in the Context of Digital Transformation of Professional Education (Part 1) / I.G. Alekhova, A.V. Dushin, D.N. Zhedyaevsky [et al.] // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education. — 2025, Vol. 22, No. 1, Pp. 7-36.
4. *Pastukhova A. S.* First Results of the Implementation of the Mentoring Concept / A. S. Pastukhova, T. N. Suvorova // Scientific Schools as the Basis for the Development of Science: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 300th Anniversary of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, March 28-29, 2024. — Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2024. — Pp. 197-201. — EDN AOTWJR.
5. Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020, No. 474, "On the National Development Goals of the Russian Federation through 2030."
6. *Digital Transformation and Scenarios for the Development of General Education* / A. Yu. Uvarov; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. — Moscow: HSE, 2020. — 108 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Пастухова А. С. Педагогические аспекты цифровой трансформации дидактических средств в современном образовании / А. С. Пастухова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 35-38.

Когда не ведают далеких дум, то не избегнут близких огорчений
Конфуций «Луньюй» («Беседы и суждения»)

УДК 377

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ДЕФИЦИТА ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

THE ROLE OF VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN ADDRESSING LABOR SHORTAGES IN THE REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Скрозникова
Анна Валерьевна,**
Депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, член Комитета Госдумы по просвещению,
Москва.
avs@duma.gov.ru

**Skroznikova
Anna Valerievna,**
State Duma Deputy of the Federal Assembly of the Russian Federation, Member of the State Duma Committee on Education,
Moscow.

Аннотация. В статье исследуется роль профессиональных образовательных организаций в решении проблемы дефицита трудовых ресурсов в субъектах Российской Федерации. Рассматриваются региональные практики формирования кадрового потенциала в различных федеральных округах, включая механизмы целевого обучения, развитие системы среднего профессионального образования, внедрение практико-ориентированных моделей подготовки и взаимодействие с работодателями. На основе сравнительного анализа выявлены основные направления кадровой политики регионов, а также сформулированы рекомендации по повышению эффективности подготовки специалистов в соответствии с потребностями экономики.

Ключевые слова: дефицит трудовых ресурсов; среднее профессиональное образование; кадровая политика; региональное развитие; рынок труда; профессиональные образовательные организации.

Abstract. This article examines the role of vocational educational organizations in addressing labor shortages in the regions of the Russian Federation. Regional practices for developing human resource capacity in various federal districts are examined, including targeted training mechanisms, the development of secondary vocational education systems, the implementation of practice-oriented training models, and interactions with employers. Based on a comparative analysis, the main areas of regional human resource policy are identified, and recommendations for improving the effectiveness of specialist training in line with economic needs are formulated.

Keywords: labor shortages; secondary vocational education; human resource policy; regional development; labor market; vocational educational organizations.

В современных условиях устойчивого обеспечения технологического суверенитета ключевую роль играет анализ решения вопросов дефицита трудовых ресурсов в субъектах Российской Федерации. Одним из главных индикаторов успешности функционирования внутренней политики субъекта Российской Федерации является способность региона своевременно и полно обеспечивать свои потребности необходимыми кадровыми ресурсами, соответствующими требованиям конкретных отраслей и производств. Распределение трудовых ресурсов, поддержание баланса спроса и предложения на рынке труда, а также адаптация образовательных программ к современным требованиям становятся ключевыми элементами по восполнению дефицита трудовых ресурсов в субъектах Российской Федерации [7; 2].

Одну из ключевых ролей в решении данного вопроса играет система среднего профессионального образования, которая обеспечивает рабочими кадрами предприятия. В Российской Федерации система среднего профессионального образования реализуется через сеть колледжей и техникумов, предоставляющих подготовку как квалифицированных рабочих, так и специалистов среднего звена по широкому спектру профессий — от технических и промышленных до сферы услуг, медицины, образования, IT и культуры. Сегодня система среднего профессионального образования активно развивается — реализуется Федеральный проект «Профессионалитет», развивается демонстрационный экзамен как форма итоговой аттестации, происходит развитие профессионального обучения в структуре среднего профессионального образования [3; 4; 6].

Теоретические и практические аспекты подготовки кадров в системе среднего профессионального образования, а также вопросы преодоления дефицита кадров, исследовали следующие ученые: В. И. Блинов, В. В. Дубицкий, Е. Ю. Есенина, А. Г. Кислов, П. Ф. Кубрушко, В. А. Мальцева, В. С. Неумывакин, С. А. Наумченко, А. М. Новиков, О. П. Осипова, Б. А. Сазонов, Л. М. Табатадзе, А. В. Феоктистов и др. Ключевыми направлениями их исследований являются модернизация обра-

зовательных программ, построение диалога работодателями, повышение квалификации преподавателей и совершенствование системы оценки качества обучения.

По мнению В. В. Дубицкого, А. Г. Кислова, В. С. Неумывакина, А. В. Феоктистова: «...вопросы интеграции профессионального образования и рынка труда обсуждаются с начала их институциональной дивергенции, обособления первого от второго и ставшей неизбежной их дезинтеграции относительно друг друга...» [1, с. 10].

По мнению С. А. Наумченко: «...среднее профессиональное образование играет ключевую роль в подготовке квалифицированных кадров для различных отраслей экономики...» [5, с. 154].

Осознание учеными данной проблемы позволяет нам перейти к анализу опыта субъектов Российской Федерации по решению вопросов дефицита трудовых ресурсов в каждом из Федеральных округов.

ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Калужская область. В Калужской области осуществляется привлечение специалистов из других регионов, а также развивается система целевого набора, при которой работодатели участвуют в подготовке кадров для собственных предприятий. Значительное внимание уделяется переобучению действующих работников под актуальные запросы рынка труда. Например, в Калужском техникуме электронных приборов с сентября 2024 года был открыт набор на новую специальность «Эксплуатация беспилотных авиационных систем». Создано 265 новых бюджетных мест в системе среднего профессионального образования, в основном в сферах машиностроения и электроники. Происходит взаимодействие образовательных учреждений с предприятиями, где при прохождении практики студенты уже в процессе обучения могут заключать трудовой договор.

Костромская область. С 2023 года в Костромской области реализуется комплексный подход к восполнению дефицита кадров: за системообразующими предприятиями закреплены организации среднего профессионального образования. Заключены четырехсторонние соглашения с работодателями

и профессиональными образовательными организациями, создан атлас соответствия специальностей ключевым отраслям, на 34% увеличены контрольные цифры приема по рабочим профессиям и открыты новые направления подготовки. Дополнительно сформирован банк экскурсий на промышленные предприятия. Приоритетом становится точное определение базовой и замещающей потребности экономики в кадрах, своевременная корректировка контрольных цифр приема и программ, а также выстраивание маршрутизации школьников в систему среднего профессионального образования для обеспечения ключевых отраслей региона в условиях снижения числа выпускников. В рамках решения вопроса по восполнению дефицита трудовых ресурсов действуют программы «Содействие занятости населения Костромской области», Федеральный проект «Кадры в агропромышленном комплексе».

Ярославская область. С мая 2024 года служба занятости населения Ярославской области ввела механизм целевого обучения, который стал публичным и прозрачным. Все предложения о заключении договоров публикуют на единой цифровой платформе «Работа России». Проводятся стажировки в правительстве, в рамках реализации федерального проекта «ГосСтарт». Для привлечения молодёжи на производства ведущие предприятия систематически проводят Дни открытых дверей, где более 50 работодателей, университеты и колледжи рассказывают о себе. В рамках реализации федерального проекта «Содействие занятости» нацпроекта «Демография» ярославцам было доступно около 150 образовательных программ на базе более 20 образовательных организаций.

Владимирская область. В регионе действует программа заключения договоров о целевом обучении на педагогические специальности. С 2020 по 2024 год заключено 536 целевых договоров. В рамках поддержки успехов молодежи в профессиональных образовательных организациях действует система поощрений обучающихся на «хорошо» и «отлично» по педагогическим направлениям. Им выплачивают дополнительную стипендию от 6 до 10 тыс. рублей. В регионе реализуется проект «Педагогический тур» для специалистов из

других регионов. За прошлый учебный год удалось привлечь 53 педагога.

Владимирская область участвует в пилотном проекте по разработке новой системы оплаты труда педагогов. По поручению Президента модель должна быть внедрена уже в 2027 году.

Москва. Для решения вопросов Создан центр «Профессии будущего» с 75 программами переобучения в ключевых отраслях. Согласно Стратегии развития Москвы 2030 происходит модернизация среднего профессионального образования. Один из ключевых элементов изменений — постоянное взаимодействие с работодателями, работа под их запрос. Планируется создать новые учебные площадки практической подготовки, расположенные рядом с предприятиями — потенциальными работодателями. Также происходит внедрение системы индивидуального методического сопровождения для учителей, чтобы повысить качество преподавания.

СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Санкт-Петербург. В Санкт-Петербурге действует цифровая платформа «Петербург заводской». На базе платформы создана экосистема по привлечению кадров в промышленность, которая объединяет студентов колледжей и университетов, горожан, а также промышленные предприятия. По итогам 2024 года проект увеличил охват на 64%.

Вологодская область. Согласно Стратегии развития социально-экономического развития Вологодской области на период до 2030 года областными производителям АПК планируют возместить часть затрат по договорам целевого обучения и ученическим договорам, оплате труда студентам и стимулирующим выплатам научным сотрудникам. Инвесторы смогут получить компенсацию части затрат на реконструкцию, капитальный ремонт, модернизацию и оснащение оборудованием агротехнологических классов, колледжей и техникумов. Планируется реализация двух научно-исследовательских проектов в сельском хозяйстве с использованием интеллектуального мониторинга, беспилотных летательных аппаратов и мобильного агробота. Ведется тесное взаимодействие между кол-

леджами, техникумами и представителями малого, среднего и крупного бизнеса области на образовательно-производственных площадках 13 кластеров «Профессионалитета».

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Краснодарский край. В Краснодарском крае сформирована многоуровневая система подготовки кадров, ориентированная на опережающее удовлетворение потребностей региональной экономики. Существенную роль играют корпоративные центры опережающей подготовки, количество которых за последние годы достигло 18. Данные центры функционируют как площадки интеграции образовательных организаций и работодателей, обеспечивая ускоренную подготовку специалистов под конкретные производственные задачи. Особое внимание уделяется агропромышленному комплексу как ключевой отрасли региона. В этой связи активно развиваются агротехнологические классы и профильные колледжи, реализующие программы практико-ориентированного обучения. Параллельно расширяется участие образовательных организаций в федеральном проекте «Профессионалитет», в рамках которого создаются образовательно-производственные кластеры с участием ведущих предприятий пищевой, перерабатывающей и сельскохозяйственной отраслей.

Ростовская область. В Ростовской области реализуется комплекс мер, включающий развитие целевого обучения, создание отраслевых образовательных кластеров и активное участие региона в федеральной программе «Профессионалитет». Особое внимание уделяется подготовке кадров для промышленности, транспорта и аграрного сектора, а также развитию дуального обучения с участием работодателей.

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Чеченская Республика. Согласно Стратегии развития социально-экономического развития Чеченской Республики на период до 2035 года предусмотрена реализация мероприятий по организации трудоустройства выпускников организаций профессионального образования, сотрудничество с работо-

дателями. Создание механизмов поддержки в системе образования процесса воспитания, разработка региональной модели программы воспитания. Принято Постановление Правительства Чеченской Республики от 26.12.2023 №332 «О государственной программе Чеченской Республики «Социальная поддержка и содействие занятости населения Чеченской Республики». В программе, в частности, предусматривалось сокращение дефицита трудовых ресурсов, в том числе в сельской местности, и увеличение численности молодёжи, получающей образование в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

Ставропольский край. Реализуются программы подготовки кадров для агропромышленного комплекса и туристической отрасли. Развивается система целевого обучения, создаются агроклассы и профильные колледжи, а также внедряются механизмы практико-ориентированной подготовки с участием работодателей.

ПРИВОЛЖСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Нижегородская область. В Нижегородской области активно развивается участие региона в федеральной программе «Профессионалитет», формируются образовательные кластеры в машиностроении, IT и химической промышленности. Усиливается взаимодействие колледжей с промышленными предприятиями, внедряются современные образовательные технологии и программы опережающей подготовки.

Республика Татарстан. Республика Татарстан демонстрирует один из наиболее развитых подходов к интеграции образования и производства. В регионе действует развитая сеть ресурсных центров, технопарков и колледжей, тесно взаимодействующих с промышленными предприятиями. Широко применяется дуальная модель обучения, обеспечивающая высокий уровень трудоустройства выпускников.

УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Челябинская область. Челябинская область, обладающая развитым промышленным комплексом, ориентирует систему профес-

сионального образования на потребности металлургии, машиностроения и оборонно-промышленного комплекса. В регионе активно реализуется федеральная программа «Профессионалитет», в рамках которой создаются кластеры, объединяющие колледжи и предприятия-работодатели. Одним из ключевых инструментов является развитие института наставничества. Практика закрепления опытных работников за обучающимися позволяет обеспечить передачу уникальных производственных компетенций, что особенно актуально для высокотехнологичных и наукоемких производств. Дополнительно реализуются программы ранней профориентации школьников, включая инженерные классы и участие предприятий в образовательном процессе. Регион также внедряет механизмы целевого обучения, предусматривающие гарантированное трудоустройство выпускников, что способствует снижению кадрового дефицита на предприятиях базовых отраслей.

Тюменская область. В Тюменской области кадровая политика формируется с учетом специфики нефтегазового комплекса, строительства и транспортной инфраструктуры. Профессиональные образовательные организации активно взаимодействуют с крупными нефтегазовыми компаниями, что позволяет формировать образовательные программы, максимально приближенные к требованиям производства. Развивается сеть специализированных центров компетенций и учебных полигонов, оснащенных современным оборудованием. Это обеспечивает формирование у обучающихся практических навыков, востребованных на рынке труда.

СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Новосибирская область. Новосибирская область является одним из ведущих научно-образовательных центров страны, что определяет специфику ее кадровой политики. В регионе формируется инновационная экосистема, объединяющая профессиональные образовательные организации, высшие учебные заведения и научные институты. Особое внимание уделяется подготовке кадров для высокотехнологичных отраслей, включая информационные технологии,

биотехнологии и приборостроение. В этой связи активно развиваются специализированные образовательные программы и междисциплинарные направления подготовки. Профессиональные образовательные организации региона участвуют в реализации федеральных проектов, направленных на развитие кадрового потенциала, включая «Профессионалитет» и инициативы в сфере цифровой экономики. Важным элементом является интеграция образования и науки с реальным сектором экономики, что выражается в создании совместных лабораторий, технопарков и образовательных центров. Это способствует формированию у выпускников компетенций, соответствующих требованиям инновационной экономики.

Омская область. В Омской области система профессионального образования ориентирована на обеспечение кадрами промышленного комплекса, включая предприятия нефтехимии и машиностроения. Одним из приоритетных направлений является увеличение контрольных цифр приема по техническим специальностям и рабочим профессиям. Параллельно развивается взаимодействие образовательных организаций с предприятиями, включая организацию практик, стажировок и целевого обучения. Регион активно участвует в федеральных программах модернизации системы среднего профессионального образования, что позволяет обновлять материально-техническую базу колледжей и техникумов. Важным инструментом является внедрение практико-ориентированных образовательных технологий, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда. Дополнительно реализуются программы содействия занятости населения, направленные на переподготовку и повышение квалификации граждан, что способствует более эффективному перераспределению трудовых ресурсов.

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ

Республика Бурятия. В рамках восполнения кадровых дефицитов определена потребность экономики Республики Бурятия в квалифицированных кадрах среднего про-

фессионального образования с присвоением квалификации квалифицированного рабочего или служащего и по программам подготовки специалистов среднего звена, а также в квалифицированных специалистах высшего образования (бакалавр, специалист, магистр, ординатор) и с присвоением рабочей квалификации. Утверждён перечень наиболее востребованных на рынке труда Республики Бурятия новых и перспективных профессий и специальностей, требующих среднего профессионального образования. В распоряжении Правительства РБ от 07.03.2025 №138-р уточнены прогнозные показатели потребности экономики Республики Бурятия в квалифицированных кадрах среднего профессионального образования с присвоением квалификации квалифицированного рабочего или служащего, по программам подготовки специалистов среднего звена на 2025–2030 годы.

Хабаровский край. В Хабаровском крае кадровая политика направлена на преодоление структурного дефицита трудовых ресурсов, обусловленного демографическими и миграционными факторами. В этой связи особое значение приобретает развитие системы профессионального образования как инструмента закрепления населения в регионе. Профессиональные образовательные организации активно участвуют в реализации федеральной программы «Профессионалитет», в рамках которой создаются образовательно-производственные кластеры в сферах промышленности, транспорта и судостроения. Взаимодействие с крупными предприятиями позволяет формировать целевые образовательные программы и обеспечивать трудоустройство выпускников. В регионе также реализуются меры государственной поддержки студентов и молодых специалистов, включая стипендиальные программы, компенсацию затрат на обучение и предоставление социальных гарантий.

Исходя из проведённого анализа отметим, что регионы выстраивают кадровую политику в нескольких плоскостях — финансовой, организационной и стратегической [8]. Эти направления взаимосвязаны: прямое финансирование стимулирует при-

ток специалистов, организационные меры закрепляют их в системе образования и на производстве, а стратегические программы формируют долгосрочную устойчивость кадрового потенциала.

На основании проведённого анализа можно сформулировать несколько рекомендаций для совершенствования кадровой политики регионов. По нашему мнению, целесообразно укреплять систему целевого набора и профориентации школьников, чтобы синхронизировать подготовку кадров с реальными потребностями экономики. Практика агроклассов, профильных инженерных и IT-классов показывает свою эффективность и может быть расширена в другие регионы. Отдельного внимания заслуживает вопрос практической подготовки студентов, проходящих обучение по программам среднего профессионального образования. Необходимо увеличить время практической подготовки и сделать графики прохождения практики более гибкими, учитывающими специфику отраслей и предприятий. На федеральном уровне актуальным является создание координирующего органа, который будет собирать информацию о наиболее востребованных профессиях и учитывать эти данные при распределении бюджетных мест для поступления на обучение по программам среднего профессионального образования. Такая мера позволит согласовать кадровую политику государства с реальными потребностями экономики и региональных рынков труда. Также, рекомендуется усилить взаимодействие с работодателями: расширять субсидирование переобучения, внедрять цифровые сервисы анализа вакансий и потребностей предприятий, а также развивать практику компенсаций затрат работодателей при найме и обучении новых сотрудников. Важным направлением является развитие института наставничества и стажировок. Для повышения эффективности подготовки кадров предлагается предусмотреть участие рабочих высокой квалификации (мастеров и бригадиров) в образовательном процессе, в том числе в итоговой аттестации обучающихся. Это позволит обеспечить прямую связь профессионального обучения

с реальными требованиями производства и повысить практическую направленность подготовки специалистов. Также необходимо активнее использовать цифровые инструменты кадровой политики. Платформы для профориентации, электронные сервисы для анализа рынка труда и системы прогнозирования потребностей кадров позволяют повысить адресность мер и снизить дефицит специалистов.

Таким образом, проведённый анализ регионального опыта свидетельствует о возрастающей значимости профессиональных образовательных организаций в обеспечении сбалансированного развития региональных рынков труда. Современная практика показывает, что эффективное решение проблемы дефицита кадров возможно лишь при условии комплексного взаимодействия системы образования, государства и работодателей.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Дубицкий В. В. На пути к agile-профессионалитету / В. В. Дубицкий, А. Г. Кислов, В. С. Неумывакин, А. В. Феоктистов // Профессиональное образование и рынок труда. — 2022. — № 2. — С. 6–29.
2. Министерство просвещения Российской Федерации. О стратегии развития системы среднего профессионального образования Российской Федерации.
3. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект «Профессионалитет».
4. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Прогноз баланса трудовых ресурсов Российской Федерации.
5. Наумченко С.А. Критерии оценки результатов использования искусственного интеллекта при управлении учебным процессом в профессиональных образовательных организациях // Педагогика и просвещение. — 2026. — № 1. — С. 154–165.
6. Национальное агентство развития квалификаций. Доклад «Развитие системы квалификаций в Российской Федерации».
7. Официальные сетевые ресурсы Президента России. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
8. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Рынок труда, занятость и заработная плата в России.

■ REFERENCES

1. Dubitsky V. V. Towards Agile Professionalism / V. V. Dubitsky, A. G. Kislov, V. S. Neumyvakin, A. V. Feoktistov // Vocational Education and the Labor Market. — 2022, No. 2, Pp. 6–29.
2. Ministry of Education of the Russian Federation. On the Development Strategy of the Secondary Vocational Education System of the Russian Federation.
3. Ministry of Education of the Russian Federation. Federal Project «Professionalism».
4. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. Labor Force Balance Forecast of the Russian Federation..
5. Naumchenko S. A. Criteria for assessing the results of using artificial intelligence in managing the educational process in vocational educational organizations // Pedagogy and education. — 2026, No. 1, Pp. 154–165.

6. National Agency for Qualifications Development. Report «Development of the Qualifications System in the Russian Federation».
7. Official online resources of the President of Russia. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024, No. 309 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036».
8. Federal State Statistics Service (Rosstat). Labor Market, Employment, and Wages in Russia.

■ **ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ**

Скрозникова А. В. Роль профессиональных образовательных организаций в решении дефицита трудовых ресурсов в субъектах Российской Федерации / А. В. Скрозникова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1 (21). — С. 39-46.

Только науки связывают нас с другими нациями..., помогают сохранить приятнейшее единство между теми, кого, увы, часто разъединяют политические преграды.
«Клавиго». Акт второй. Иоганн Вольфганг Гете

УДК 373.2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ДЕТСКОМ САДУ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ТЕОРИЯТА И ПРАКТИКАТА ПРИ ФОРМИРАНЕТО НА ДИАЛОГИЧНА СВЪРЗАНА РЕЧ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

**Стаменова
Ива Андонова,**
доцент, педагогически
факултет, Юго-западни
университет им. Неофита
Рилскогo, Република Бол-
гария, г. Благоевград,
ivona07@abv.bg

**Стаменова
Ива Андонова,**
България, Педагогически
факултет, ЮЗУ „Неофит
Рилски“, Благоевград,
доцент.

Аннотация. В данной работе рассматриваются проблемы, связанные с формированием диалогической связной речи в детском саду, и их преодоление в результате интенсивно проводимых речевых ситуаций с воспитателем в организованных педагогических занятиях по болгарскому языку и литературе. Методы, такие как беседа и дискуссия, значительно способствуют этому процессу, поскольку они вовлекают внимание детей в непосредственную работу с произведением искусства, требуя ответов и задавания вопросов. Благодаря игровым приемам и визуальной поддержке происходит более глубокое восприятие произведения и вовлечение детей в роль, где они являются главными героями, ставят себя на место и выражают короткими, но связными предложениями свой выбор точно воплотить его образ. Такие игровые приемы развивают мышление и воображение детей дошкольного возраста, так что к моменту поступления в школу у них уже в определенной степени развиты навыки вербального общения, обмена личными мнениями и обсуждения случаев по индивидуальным темам. Несомненно, детский сад играет ключевую роль не только в подготовке детей к школе, но и в формировании правильного использования литературного болгарского языка.

Ключевые слова: детский сад, диалогическая связная речь, методические приемы, литературные произведения, творческая деятельность.

Резюме: Настоящата разработка насочва внимание към проблемите, свързани с формирането на диалогичната свърза-

на реч в детската градина и преодоляването им в резултат на интензивно провеждани с учителя речеви ситуации в организирани педагогически ситуации по български език и литература. Методи като разговор и беседа в значителна степен подпомагат този процес, понеже ангажират вниманието на децата към пряка работа с художественото произведение, изискваща отговаряне и задаване на въпроси. Чрез игровите похвати пък и нагледната опора се цели по-задълбочено възприемане на произведението и включването на децата в роля, където те са главните герои, поставят се на тяхно място и изразяват с кратки, но свързани изречения избора си да се превъплътят именно в неговия образ. Подобни игрови техники развиват мисълта и въображението на децата в предучилищна възраст, за да може при постъпването им в училище вече да е изградено до някаква степен уменията за речево общуване, споделяне на лично мнение и обсъждане на казуси по отделни теми. Безспорно детската градина има ключова роля не само в подготовката на децата за училище, но при формирането на правилна употреба на книжовния български език.

Ключови думи: детска градина, диалогична свързана реч, методически похвати, литературни произведения, творчески занимания.

От психологическа гледна точка диалогът се разгреща като форма на социално взаимодействие и на речево общуване, защото по своята същност представлява сътрудничество и взаимодействие между хората при изпълнението на съвместни дейности. Характерно за диалога е това, че се конструира от двама или от няколко събеседници, поради което всеки от участниците в него последователно е слушател и говорещ.

Уменията да се води истински диалог съвсем не е лесна задача. То изисква разбиране за това по какъв начин да си служим правилно с книжовния български език и се основа на редица навици от социален характер като: умение да се говори последователно, като се изслушват взаимно и двете страни в процеса на общуване; отчитане в диалога на опита, интересите и потребностите на събеседника; изслушване на събеседника, без да се прекъсва докато изразява мнение по даден въпрос; допълнително разясняване на изказванията на говорещия в случаите, при които не се разбира достатъчно добре неговото

устно изложение по поставения в речевото общуване проблем; използване на невербални средства на общуване, когато говорещият се затруднява да продължи устно своето изложение. В тези случаи се използва обикновено мимика, жест, поза или се отправя поглед към дадена нагледна опора, за да си довърши мисълта. Поради тази причина устната реч е много по-сложна от писмената, понеже изисква в момента изразяване на становище по поставен въпрос. Говорещият няма предварително възможността да обмисли изказването си, защото се случва в момента. При писмената реч обаче ситуацията е различна. Там пишещият обмисля, планира и изразява идеи и впечатления, които след това може да редактира, за да се получи написаният текст още по-добре. Това, разбира се, се отнася за един много по-късен етап на подготовка при детето, а именно при постъпването му в училище и след овладяване основите на грамотността.

При диалогичната реч е важно при децата да се изгради уменията да се подаде първоначалната реплика, въз основа на която да се постави началото на словесното взаимодействие

ствие между събеседниците. Именно началото на разговора представлява най-голяма трудност за тях. При такива обстоятелства се препоръчва в началото учителят да подсказва предмета и темата на разговора, за да може постепенно да формира при децата уменията за самостоятелно намиране на предмет на разговор помежду им.

Според Ф. Даскалова „в предучилищна възраст диалогичната реч има две основни форми, които биха могли да се разглеждат и като два основни метода за формиране на диалогичната реч — *разговор и беседа*“ (Даскалова, 2002:107).

Разговорът би могъл да се характеризира още като т. нар. неподготвена или още не-принудена беседа, защото децата не се подготвят предварително за него и не знаят за какво точно ще се разговаря. От друга страна, разговорите могат да бъдат индивидуални и колективни. По-специално внимание и предварителна подготовка изискват индивидуалните разговори с новоприетите деца в групата; с децата, които имат поради една или друга причина изоставане в развитието, както и децата, които имат определени затруднения в речевото развитие, при които е необходима в някои случаи и намесата на логопед, а при децата със СОП и работа с ресурсен учител. Характерно за колективните разговори е това, че те се провеждат при децата от всички възрастови групи в детската градина, когато се работи с педагогически ситуации по теми от различни образователни направления.

При провеждане на разговорите се използва комплекс от методически похвати, като основният похват в този случай е задаването на въпроси. За ефективното протичане на разговорите и за активното участие на децата в тях е важно учителят да е изградил професионално уменията да разговаря с възпитаниците си по такъв начин, че чрез речта си да ги увеличи, да им въздейства емоционално докато четат текста и ги учи в същото време да си служат правилно с книжовния български език. Разговорите с децата от първа възрастова група често се провеждат под формата на предварително планирани и подготвени ситуации, където разговарят

върху отделни предмети, играчки, картини или художествени произведения.

Беседата пък е целенасочен, организиран и предварително подготвен разговор от страна на учителя с групата с цел да се изяснят въпросите след прочит на художественото произведение или възникнал въпрос от обсъждана вече тема, имаща отношение към педагогическата ситуация, разглеждана в момента. Присъщо за беседата е и това, че за нея е характерно наличието на разгърнати, свързани по смисъл и последователно структурирани изказвания, при които се следва ходът на събитията в сюжета на произведението. При организирането на ситуации по български език беседата се използва предимно за формирането на диалогичната им свързана реч.

В детската градина беседи се провеждат едва от втора възрастова група нататък. В практиката широко приложение намират беседите, свързани със семейството, труда на хората, за родния край, за празниците и обичаите у нас, за околната действителност, за любими приказки и книги, за предпочитани герои, за почит и уважение към по-възрастните и връстниците в групата, за правилата на общуване и съвместно съжителстване в детската градина, които трябва да се спазват от всички. Особено силно застъпана е беседата в педагогическите ситуации, провеждани по български език, където се работи по посока речево развитие; формиране на култура на общуване; обогатяване на речника; структуриране на кратки, но смислени прости изречения; описание на герой и качества, които притежава; разграничаване на добрите от лошите постъпки между героите; обсъждане на произведението, с което се работи с помощта на нагледна опора — илюстративен материал, съобразен с темата и коментиране на пословицата или поуката в края на приказката. В този ред на мисли, разглеждайки в лекционната разработка темата за диалогичната свързана реч и основно приложимият в това отношение метод — беседата, в практически аспект насочвам вниманието си върху работа с приказката „Момче и вятър“ от Ран Босилек от познавателната книжка на поредицата „Златно ключе“, стр. 11. Текстът

предполага не само беседа върху съдържанието му, но и работа върху илюстрации към него, отговор на поставени от учителя въпроси, върху които да разсъждават, да гласуват с палка „Усмивнато личице“, когато са съгласни с дадено твърдение, изобразено с червен цвят и с „Намръщено личице“, когато не са съгласни с поведението на определенния герой, обозначено със син цвят, както и описване с по една дума за това какъв е всеки един от героите в приказката. Разбира се, отделните педагогически ситуации предполагат и наличието на междупредметни връзки и с някои от останалите образователни ядра, като: Околен свят, Математика, Изобразително изкуство, Конструирание и технологии или Физическа култура.

Така както всяка една *педагогическа ситуация* има свои основни части на представяне в рамките на 30 минути, както в случая това важи за четвърта възрастова група, така също и при беседата има отделни части, от които тя е съставена. Методическият ход на занятието, реализиран посредством беседата, включва уводна — встъпителна част, основна и заключителна част. Целта на уводната част е да привлече вниманието на децата към темата, която в момента е предмет на обсъждане. Това може да се случи чрез употребата на различни методически похвати като задаване на въпроси, припомняне на основни моменти от съдържанието на текста, показване на илюстративен материал към ситуацията, задаване на гатанка, четене на кратко стихче и пр. Основната част от педагогическата ситуация се заема от самата беседа. Важно изискване тук обаче е да се спазва последователността, в която се поставят въпросите така, че да се следва съдържанието на литературната творба. Заключителната част при беседата трябва да бъде кратка и насочена към изводи от разгледаната педагогическа ситуация по поставената на вниманието им тема. Естествено, при провеждането на беседата най-често използваните методически похвати са: *словесни, нагледни и игрови*. Основен словесен похват са *въпросите*. Важно условие при беседата и работата с художествено произведение е не само децата да отговорят на въпросите на учителя,

но и те самите да имат възможност да задават въпроси. С оглед на посоченото, уместно приложение намират методически похвати като: речев образец, направен от учителя, повторение на поставения въпрос, за да се припомни; създаване на специални игрови учебни ситуации, изискващи детето да зададе въпрос на учителя или на другарчетата си в групата; поощрения за правилно формулирани въпроси посредством подбрани от учителя илюстративни стимули или емотикони; шеговити закачки, отправени от страна на учителя от типа на: „Скучаете ли, че не ми задавате въпроси, деца“?; формиране на предварителна нагласа за участие в беседата като учителят казва: „Слушайте какво ще каже Ани, а после я попитайте, какво я е впечатлило най-силно в избраното от нея изображение, отбелязано със зелено тикче на дъската“.; словесно указание, при което учителят казва на децата следното: „Попитайте се взаимно с другарчето до вас: Кой герой най-много ви хареса от приказката? Защо“? и т. н.

Освен посоченото до момента, друга не по-малко важна задача на обучението в диалогична реч е постепенно децата да се научат в процеса на събеседване да отговорят на зададените им въпроси не само с 1-2 думи, а да си служат с по-разгърнати изказвания и се стремят да съставят прости по състав, но смислени и правилни изречения. Игровият похват при беседата е широко застъпен, защото чрез него децата докато общуват помежду си, се забавляват. При педагогическите ситуации по български език и литература, предвид темата, може да се поставят за изпълнение на вниманието им различни игри, с които да усъвършенстват концентрацията, въображението, правилната техника на говор, обогатят речниковия запас от думи, използват не само прости, но в четвърта възрастова група и по-сложни изречения, чрез които да аргументират отговора си. Игрите обаче следва да се конструират съобразно познавателните им възможности, възрастовите особености на отделните групи, съобразени с интересите им и предпочитанията за приложение на техни любими игри, използвани в модифи-

цирани варианти като: „Познай ме с думи и жестове“, където детето-слушател трябва да познае кой герой от приказката му описва говорещото дете, което понякога спира да говори и започва да си служи с жестове, подобни на описаните в текста и др. под. По този начин се стимулира провокирането на въображението и мисловния процес, където детето влиза в ролята си и на говорител, и на имитатор-актьор.

Литературата е благодатна основа за творчески прояви, беседи и игри, обогатяващи детската личност всеотчетно. В контекста на изтъкнатото до момента, следва да разгледам избраната от мен за практическа работа педагогическа ситуация на тема: „Момче и вятър“ от автора Ран Босилек. Непосредствено след запознаването на децата със съдържанието на литературната творба се пристъпва към събеседване. Преди това на интерактивната дъска учителят показва изображения, пряко отнасящи се към текста. Тяхната задача е да ги разгледат внимателно, след което, като чуят текста, да се опитат да ги подредят последователно. В този случай учителят има варианти за избор на представяне на приказката — чете я интонационно изразително или я преразказва като жестикулира с помощта на ръкавични кукли. След изчитането на текста се пристъпва към работа с нагледната опора. Учителят помага, ако децата изпитат затруднения при правилната подредба на илюстрациите. Следва събеседване върху следните въпросите, поместени в познавателната книжка:

1. Какви чувства изпитва момчето в началото и в края на приказката?
2. Защо определяме момчето като смело, решително и упорито?
3. За когото отнасят думите „тъжен“ и „страхлив“?
4. Приличат ли другите герои на момчето?
5. Ако ти беше на мястото на момчето, какво щеше да направиш?

След обсъждането, децата имат за задача да споделят кой е любимият им герой, като го опишат накратко. Пристъпва се към изпълнението на самостоятелна творческа задача, където всяко дете получава работен лист, на който са посочени разбъркано епизодите от приказката. Те трябва да ги разгледат внимателно

и във всяко кръгче с поставяне на точки — 1, 2, 3, 4, 5 и пр. според поредността на епизода, изобразен на илюстрацията, да ги подредят вярно. По този начин се проверява наученото от ситуацията и какво точно си спомнят от съдържанието на художественото произведение. Като финална задача трябва да отговорят на въпрос, като оградят с цвят по избор правилната картинка. Въпросът е следният: За кой момент от приказката се отнася пословицата? Тя гласи следното: „Който зло търси — зло намира“. Накрая се изисква да поразсъждават върху думите ѝ, като споделят как я разбират и за кои герои се отнася тя. Педагогическите ситуации предполагат и работа с интерактивни задачи в някои случаи, когато текстът не е толкова дълъг или съдържанието на ситуацията е по-кратко, за да остане време за допълнителни дейности. В този случай като идея за допълнителна интерактивна задача може да се изиска от децата въз основа на приказката, седнали в полукръг, да изберат и вземат от масичката само онези изображения, които показват добри постъпки. След това да изберат на кое свое другарче да подарят изображението и му споделят с какво той е добър в техните очи. За целта са подготвени илюстрации за всички деца в групата, като сред тях има и неподходящи изображения, които ще останат на масичката.

Изводи: Лекционната разработка, разглеждана през призмата на избрана педагогическа ситуация показва, че:

1. Важно в предучилищна възраст е да се работи с децата по посока развитие на речта, говорната техника, способността да се изразяват вярно и логически свързано, защото детската градина полага основите не само на формирането на правилна диалогична реч, но и на уменията да се изслушват и уважават взаимно в процеса на общуване.
2. Диалогичната свързана реч е ключът към по-нататъшното образователно, познавателно и личностно развитие на детето, когато постъпи в училище, понеже детската градина има за задача да го подготви за всички онези познати и непознати за него дейности, при които освен да надгражда знанията си и ще ги усъвършенства.

3. Правилното взаимодействие между теорията и практиката се изразява в това добрият педагог да може да обяснява разбираемо и достъпно на детето това, което трябва да усвои като знание от конкретната педагогическа ситуация, но и да развива мисленето, въображението и творческите му прояви, защото дори една нарисувана илюстрация на герой е подстъп към първите наченки на творческа дейност. Практиката осезаемо доказва, че детската градина е мястото, където се създават навици, формират се умения, изграждат се познания към отделни образователни ядра и теми, проявяват се интереси за участия в игри-драматизации и най-вече там се започва активната работа върху формирането на детската личност, способна да изразява и отстоява мнението си пред останалите в групата. Детската градина подготвя детето за постъпването му в училище, а училището има за задача на свой ред да го оgramоти и подготви за същинския живот, където ще трябва умело да съчетава знания, умения и компетентности.

■ ИЗТОЧНИЦИ

1. Даскалова Ф. Методика на обучението по роден език в детската градина. — Пловдив, 2002.
2. Терзиева М. и др. Златно ключо: Познавателна книжка по български език и литература за четвърта подготвителна възрастова група. Играя, за да зная — част втора. — Варна: Бит и техника, 2017.
3. Терзиева М. и др. Златно ключо: Книга за учителя по всички образователни направления за четвърта подготвителна възрастова група в детската градина и в училище, — Варна: Бит и техника, 2018.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Даскалова Ф. Методика обучения родному языку в детском саду. — Пловдив, 2002.
2. Терзиева М. и др. Золотой ключ: Познавательная книга по болгарскому языку и литературе для четвертой подготовительной возрастной группы. Играю, чтобы познать — часть вторая. — Варна: Бит и техника, 2017.
3. Терзиева М. и др. Золотой ключ: Книга для учителя во всех областях образования для четвертой подготовительной возрастной группы в детском саду и школе. — Варна: Бит и техника, 2018.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Стаменова И. А. Взаимодействие теории и практики в формировании диалогически связной речи в детском саду / И. А. Стаменова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 47-52.

Увидеть мир в одной песчинке
И Космос весь — в лесной травинке!
Вместить в ладони бесконечность
И в миге мимолетном вечность!
Вильям Блейк

УДК 159.9:37.015.3:004

ЦИФРОВАЯ УСТАЛОСТЬ КАК НАУЧНЫЙ ТЕРМИН В ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

DIGITAL FATIGUE AS A SCIENTIFIC TERM IN ASSESSING THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

Абашидзе

Елизавета Павловна,
заместитель директора по
учебной работе
МБОУ «Гимназия №2»
муниципального округа
Чехов Московской области,
ORCID: 0009-0007-2029-1852,
abashidze.elizaveta@yandex.ru

Abashidze

Elizaveta Pavlovna,
deputy head teacher,
Municipal Budgetary
General Education
Institution gymnasium №2,
Chekhov, Moscow Region.

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена цифровой усталости в контексте профессиональной деятельности современных педагогов. Рассматриваются теоретические основы понятия, анализируются результаты социологических исследований, демонстрирующие масштаб проблемы в российском обществе. Особое внимание уделяется влиянию цифровой нагрузки на педагогических работников, вынужденных адаптироваться к стремительной технологизации образовательного процесса. Представлены статистические данные о распространенности синдрома цифровой усталости, выявлены основные причины его возникновения и способы преодоления. Результаты исследования могут быть использованы для разработки профилактических мер по снижению цифрового перенапряжения у педагогов.

Ключевые слова: цифровая усталость; педагог; профессиональная деятельность; технологизация образования; цифровые устройства; психологическое напряжение; онлайн-обучение; профессиональное выгорание.

Annotation. The article is devoted to the study of the phenomenon of digital fatigue in the context of the professional activity of modern teachers. The theoretical foundations of the concept are considered, the results of sociological studies demonstrating the scale of the problem in Russian society are analyzed. Special attention is paid to the impact of digital load on teaching staff forced to adapt to the rapid technologization of the educational process. Statistical data on the prevalence of digital fatigue syndrome are presented, the main causes of its occurrence and ways to overcome

it are identified. The research results can be used to develop preventive measures to reduce digital overstrain among teachers.

Keywords: digital fatigue; teacher; professional activity; technologization of education; digital devices; psychological stress; online learning; professional burnout.

ВВЕДЕНИЕ

Современный образовательный процесс претерпевает существенные трансформации, связанные с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы педагогической деятельности. Цифровизация образования, ставшая особенно интенсивной в последние годы, предъявляет новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, одновременно создавая дополнительные риски для их психологического и физического благополучия. В условиях постоянного взаимодействия с электронными устройствами, необходимости освоения новых программных продуктов и платформ, проведения онлайн-занятий и видеоконференций педагогические работники сталкиваются с явлением, получившим в научной литературе определение «цифровая усталость».

Данный феномен представляет собой комплексное состояние физического и психологического истощения, возникающее вследствие чрезмерного использования цифровых технологий в профессиональной деятельности [4]. Актуальность исследования цифровой усталости педагогов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, согласно положениям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», образовательный процесс должен обеспечивать охрану здоровья обучающихся, что невозможно без заботы о благополучии самих педагогов. Во-вторых, Трудовой кодекс Российской Федерации устанавливает обязанность работодателя по обеспечению безопасных условий труда, включая психо-

логические аспекты профессиональной деятельности.

Проблема цифровой усталости педагогов приобретает особую значимость в контексте необходимости поддержания высокого качества образовательных услуг при возрастающей технологической нагрузке. Перманентное пребывание в цифровой среде, необходимость быстрой адаптации к инновационным решениям и постоянная доступность для коммуникации создают предпосылки для формирования устойчивого синдрома профессионального перенапряжения.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическую основу исследования составил комплексный подход, включающий анализ теоретических источников, изучение нормативно-правовой базы, регулирующей трудовые отношения и охрану здоровья работников образовательной сферы, а также анализ результатов социологических исследований, проведенных отечественными и зарубежными исследователями. Теоретический анализ опирался на работы российских ученых, посвященные изучению различных аспектов цифровой усталости в образовательной среде [2; 3].

Эмпирическую базу составили данные масштабных социологических опросов, проведенных в 2025 году специализированными исследовательскими центрами. Анализировались материалы Ситуационно-информационного центра и финансового маркетплейса «Выберу.ру», позволяющие оценить распространенность синдрома цифровой усталости среди российского населения. Дополнительно изучались меж-

дународные публикации, раскрывающие проблематику цифрового выгорания и его последствий для профессиональной деятельности [5; 6].

Методы исследования включали контент-анализ научных публикаций, сравнительный анализ статистических данных, систематизацию факторов, способствующих возникновению цифровой усталости, и выявление стратегий преодоления данного состояния. Особое внимание уделялось исследованиям, фокусирующимся на специфике профессиональной деятельности педагогов высшей школы и особенностях их взаимодействия с цифровыми технологиями [1; 2].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Цифровая усталость представляет собой состояние переутомления и психологического

напряжения, возникающее в результате продолжительного использования электронных устройств, гаджетов и современных информационных технологий. В научной литературе данный термин рассматривается как многофакторный феномен, включающий физиологические, психологические и социальные компоненты [2]. Применительно к педагогической деятельности цифровая усталость проявляется в снижении концентрации внимания, ухудшении качества образовательного процесса, эмоциональном истощении и формировании устойчивого негативного отношения к использованию технологических инструментов в профессиональной работе.

Концептуальное понимание цифровой усталости может быть представлено следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура феномена цифровой усталости педагога. Источник: составлено автором по данным [2; 4]

Представленная структура на рисунке 1 демонстрирует комплексный характер явления, требующего системного подхода к профилактике и коррекции. Каждый из выделенных компонентов оказывает влияние на профессиональную эффективность педагога и требует специализированных мер поддержки.

Результаты социологических исследований свидетельствуют о масштабности проблемы цифровой усталости в российском обществе. Рассмотрим основные статистические показатели распространенности данного синдрома среди населения (таблица).

Таблица. Распространенность синдрома цифровой усталости среди россиян

Показатель	Значение, %
Испытывают симптомы цифровой усталости	73-74
Не могут обойтись без смартфона в повседневной жизни	61
Практикуют цифровой детокс в нерабочее время	39
Испытывают эффект FOMO (боязнь пропустить важное)	69

Источник: составлено автором по данным [1, 3]

Приведенные данные в таблице 1 демонстрируют, что подавляющее большинство россиян сталкиваются с проявлениями цифровой усталости, что позволяет говорить о данном феномене как о социально значимой проблеме. Особую тревогу вызывает высокий процент людей, испытывающих синдром FOMO, который характеризуется навязчи-

вым стремлением постоянно проверять цифровые устройства в ожидании новой информации или уведомлений.

Анализ причин возникновения цифровой усталости позволяет выявить ключевые факторы, способствующие развитию данного состояния (рисунок 2).



Рисунок 2 — Основные причины возникновения цифровой усталости
 Источник: составлено автором по данным [5, 6]

Представленные данные на рисунке 2 имеют непосредственное отношение к профессиональной деятельности педагогов, поскольку все перечисленные факторы присутствуют в их ежедневной работе. Особенно значимым является высокий процент респондентов, указывающих на онлайн-звонки и видеоконференции как источник усталости — данный формат работы стал неотъемлемой частью современного образовательного процесса, особенно в условиях смешанного и дистанционного обучения.

Изучение стратегий преодоления цифровой усталости представляет практический интерес для разработки профилактических мер в педагогической среде (рисунок 3).

Анализ предпочитаемых способов борьбы с цифровой усталостью, представленный на рисунке 3, показывает, что наиболее эффективными признаются методы, связанные с социальным взаимодействием и физической активностью вне цифровой среды. Для педагогов, чья профессиональная деятельность неизбежно связана с использованием технологий в соответствии с требованиями Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», особую важность приобретает грамотная организация рабочего времени и

баланса между цифровой и нецифровой активностью.

Исследования зарубежных авторов подтверждают взаимосвязь между интенсивностью использования цифровых технологий и развитием синдрома выгорания, который особенно выражен у специалистов помогающих профессий, включая педагогов [5]. Данные факты актуализируют необходимость разработки специализированных программ психологической поддержки педагогических работников с учетом требований Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

Профилактика цифровой усталости должна осуществляться на институциональном уровне образовательных организаций, включая нормирование времени работы с цифровыми устройствами, обеспечение технических перерывов, организацию обучающих семинаров по эргономике цифрового рабочего места и психогигиене профессиональной деятельности. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» устанавливает требования к условиям труда, которые должны учитывать специфику работы с компьютерной техникой.



Рисунок 3 — Способы преодоления цифровой усталости
 Источник: составлено автором

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровая усталость представляет собой актуальную проблему для современной педагогической деятельности, требующую комплексного научного осмысления и практических решений. Масштабность распространения синдрома цифровой усталости среди населения, достигающая 73–74%, свидетельствует о необходимости разработки специализированных подходов к профилактике данного состояния в профессиональной среде педагогов.

Выявленные причины возникновения цифровой усталости — постоянное использование электронных устройств, низкокачественный контент, многочисленные онлайн-мероприятия и необходимость постоянной адаптации к технологическим инновациям — непосредственно связаны со спецификой работы современного педагога. Стремительная технологизация образовательного процесса создает дополнительную нагрузку на психологические и физические ресурсы педагогических работников, что мо-

жет приводить к снижению качества образовательных услуг и формированию устойчивого профессионального выгорания.

Анализ способов преодоления цифровой усталости демонстрирует важность социального взаимодействия, физической активности и осознанного ограничения времени взаимодействия с цифровыми устройствами. Для педагогической среды особую значимость приобретают институциональные меры поддержки, включающие нормирование цифровой нагрузки, обеспечение условий для восстановления психологических ресурсов и организацию профилактических программ.

Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть сосредоточены на разработке специализированных методик оценки уровня цифровой усталости педагогов, создании эффективных профилактических программ и изучении долгосрочных последствий цифровизации для профессионального здоровья работников образовательной сферы.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Варданын Ю. В. Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога / Ю. В. Варданын, А. А. Парамонов // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 4. — С. 160–171.
2. Ионов А. Ю. Цифровая усталость в реалиях современного образования / А. Ю. Ионов, Ю.Х.С. Ким // Современное педагогическое образование. — 2025. — № 6. — С. 203–205.
3. Станкевич Д. А. Виды усталости педагогов высшей школы // Научные труды Республиканского института высшей школы // Исторические и психолого-педагогические науки. — 2024. — № 24-3. — С. 246–251.
4. Черных А. А. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов / А.А. Черных, Р.Д. Санжаева // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. — 2017. — Т. 12, № 2. — С. 75–79.
5. Byrne M. Digital Compassion Fatigue as an Emerging Phenomenon for Registered Nurses Experiencing Technostress. *Appl Clin Inform.* 2025 May;16(3):708–717.
6. Sunil S., Sharma M.K., Amudhan S., Anand N., John N. Social media fatigue: Causes and concerns. *Int J Soc Psychiatry.* 2022 May;68(3):686–692.

■ REFERENCES

1. Vardanyan Yu. V. Characteristics of prevention models of emotional burnout of the modern teacher / Yu. V. Vardanyan, A. A. Paramonov // *Pedagogy and psychology education.* — 2019, No. 4, Pp. 160–171.

2. *Ionov A. Yu. Digital Fatigue in the Realities of Modern Education / A. Yu. Ionov, Yu. Kh. S. Kim // Modern Pedagogical Education. — 2025, No. 6, Pp. 203-205.*
3. *Stankevich D. A. Types of Fatigue of Higher Education Teachers // Scientific Works of the Republican Institute of Higher Education. Historical and Psychological-Pedagogical Sciences. — 2024, No. 24-3, Pp. 246-251.*
4. *Chernykh A. A. Features of the manifested syndrome of emotional professional burnout pedagogov / A. A. Chernykh, R. D. Sanzhaeva // Uchyonye zapiski ZabSU. Ser. Pedagogical sciences. — 2017, Vol. 12, No. 2, Pp. 75-79.*
5. *Byrne M. Digital Compassion Fatigue as an Emerging Phenomenon for Registered Nurses Experiencing Technostress. Appl Clin Inform. — 2025 May; 16(3):708-717.*
6. *Sunil S., Sharma M.K., Amudhan S., Anand N., John N. Social media fatigue: Causes and concerns. Int J Soc Psychiatry. 2022 May;68(3):686-692.*

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Абашидзе Е. П. Цифровая усталость как научный термин в оценке профессиональной деятельности современного педагога / Е. П. Абашидзе // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 53-59.

УДК 159.9:37.015.3:004

РЕФЛЕКСИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА: ПРИЕМЫ И ПРАКТИКА

REFLECTION ON EDUCATIONAL EXPERIENCE: TECHNIQUES AND PRACTICE

Виноградова

Ирина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

ORCID: 0000-0002-3204-8100

SPIN-код: 2750-0355, AuthorID: 369484

VinogradovaI@mgpu.ru

Vinogradova

Irina Anatolyevna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Personal Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University.

Аннотация. Образовательный опыт обучающихся вне зависимости от возраста может рассматриваться не только как индикатор удовлетворенности обучением, но и как фактор, обуславливающий академическую успешность, профессиональный и личностный рост, психологическое благополучие личности — работа над улучшением такого опыта позволяет повысить качество образовательного процесса. В статье рассматриваются некоторые приёмы рефлексии образовательного опыта: «Колесо образовательного опыта», «Опыт, эмоции, результат», описывается практика применения этих инструментов в курсе повышения квалификации «Основы доказательного подхода в образовании».

Ключевые слова: образовательный опыт; приемы рефлексии образовательного опыта; рефлексия.

Annotation. The educational experience of students, regardless of age, can be considered not only as an indicator of satisfaction with learning but also as a factor determining academic success, professional and personal growth, and psychological well-being. Improving this experience can enhance the quality of the educational process. This article examines several methods for reflecting on educational experience: the “Wheel of Educational Experience” and “Experience, Emotions, Result,” and describes the practical application of these tools in the advanced training course “Fundamentals of Evidence-Based Education.”

Keywords: educational experience; methods for reflecting on educational experience; reflection.

Стремительные жизненные изменения, постоянно меняющийся рынок труда, быстрый темп развития технологий обуславливают необходимость обучения в течение всей жизни [6; 8]. Это приводит поиску новых форматов непрерывного образования. При этом в последнее вре-

мя актуальными становятся те, в которых обучающийся становится не просто потребителем, а активным субъектом образовательного процесса, получает опыт саморегулируемого обучения [1; 4; 5].

Образовательный опыт — сложная динамическая система, сочетающая когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты и определяющая академическую успешность, создающая условия профессионального и личностного развития обучающихся [2].

Образовательный опыт может рассматриваться в качестве человеко-центрированной идеи образования, так как в этом случае организаторы обучения ориентируются на соответствие образовательных программ запросам и потребностям обучающихся, на эффективность поддержки во время образовательного процесса. Образовательный опыт становится условием развития в случае, если в процессе обучения обучающиеся планируют, регулируют и рефлексиируют свои учебные действия для достижения поставленных целей [6].

Каким же образом можно оценить образовательный опыт?

В некоторых случаях образовательный опыт обучающихся изучается через удовлетворенность обучением, посредством анализа отзывов об освоенном курсе [7]. Мы в качестве таких инструментов рассматриваем приемы рефлексии образовательного опыта. Остановимся на описании некоторых из них.

Прием «Колесо образовательного опыта».
Инструкция.

1. Подумайте, зачем вы пришли на курс, какие профессиональные задачи вы хотите решить с его помощью? Ответьте на вопрос и выберите 1-3 приоритетные задачи. Отметьте эти задачи на шаблоне «Колесо образовательного опыта» (рисунок 1) — на одном или нескольких векторах.
2. Оценка текущих возможностей: используя условные обозначения (например, ✓, ×, 0 или цифры от 1 до 10), оцените свои возможности по каждой задаче на момент первого занятия и затем — по окончании курса. Зафиксируйте оценки на шаблоне (рисунок 2).

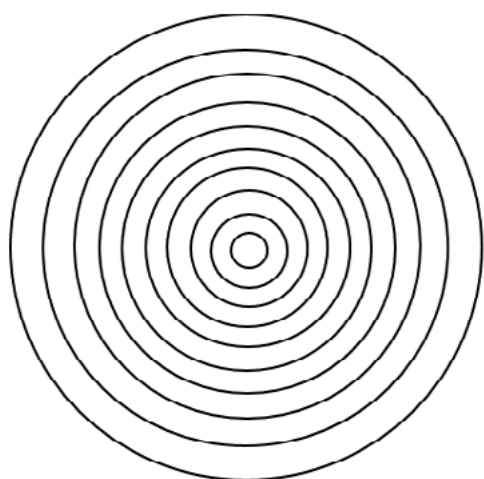


Рисунок 1. Шаблон для задания «Колесо образовательного опыта»

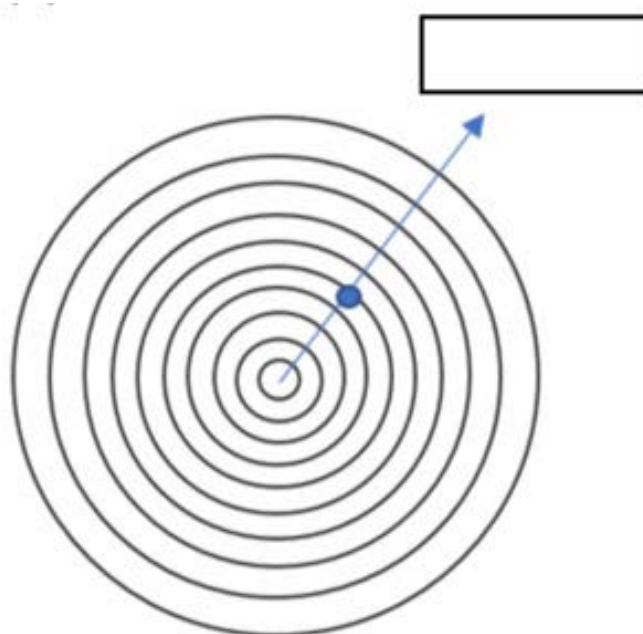


Рисунок 2. Оценка текущих возможностей

3. Динамика: дополняйте и корректируйте список задач по мере прохождения курса. Новые задачи подписывайте с указанием даты их появления. Так у вас сформируется список задач, которые вы хотели бы решить с помощью курса.
4. Рефлексия: ответьте письменно или устно на вопросы:
 - Какие задачи у вас в приоритете сейчас? Какие — на втором плане?
 - Какие конкретные шаги и действия нужно предпринять, чтобы решить каждую задачу?
 - Какие ресурсы вам для этого необходимы (время, знания, оборудование, поддержка)?

«Колесо образовательного опыта» рекомендуется заполнять по мере продвижения по образовательному курсу, чтобы видеть динамику, корректировать задачи и планы при необходимости.

Приём использовался нами во время апробации дополнительной профессиональ-

ной программы (повышение квалификации) «Основы доказательного подхода в образовании» на базе ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» при поддержке БФ «Вклад в будущее».

Заполненный шаблон в начале обучения по курсу представлен на рисунке 3.

Мы проанализировали ответы всех участников обучения на вопросы, зафиксированные на шаблоне «Колесо образовательного опыта» (зачем вы пришли на курс? Какие профессиональные задачи вы хотите решить с его помощью?) и выделили следующие группы задач, с которыми они пришли на курс:

- мотивация: повысить вовлечённость в исследовательскую деятельность;
- развитие исследовательских компетенций: развить компетенцию исследователя, стать частью новых открытий в педагогике, изучить методы исследования; научиться правильно использовать данные исследований для устранения проблем; применять математические методы

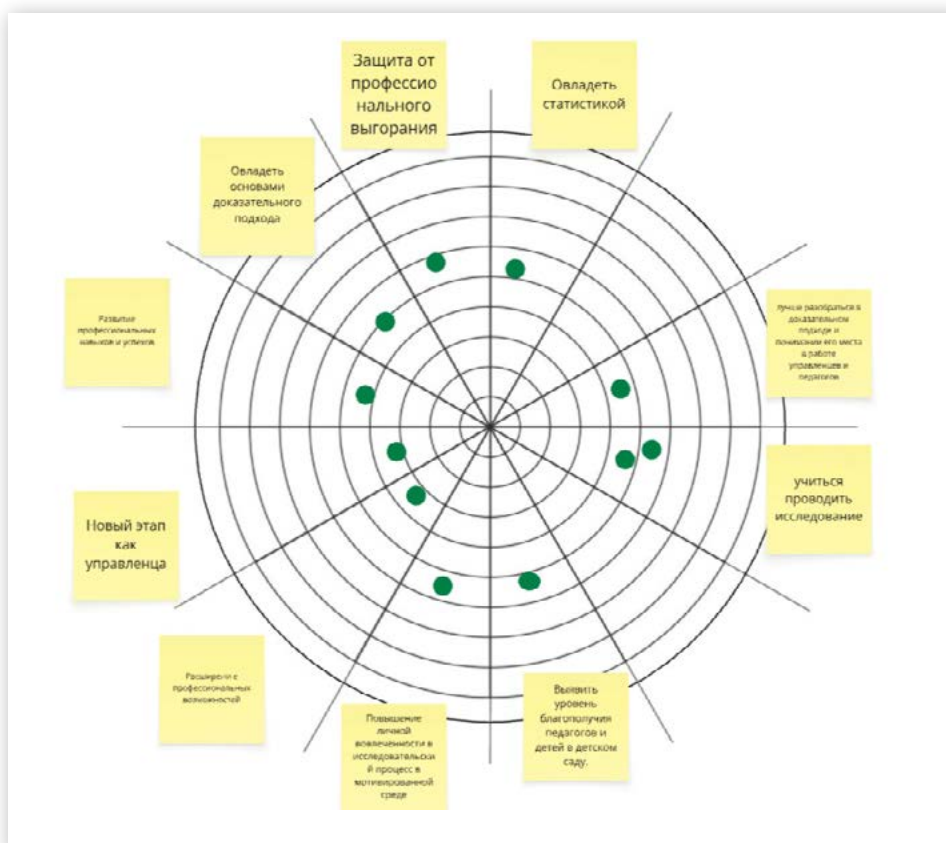


Рисунок 3. Заполнение шаблона «Колесо образовательного опыта» в начале обучения (пример заполнения участниками одной из групп)

- при обработке данных; уметь анализировать данные и использовать результаты для обоснованных решений;
- освоение доказательного подхода: познакомиться с доказательным подходом, научиться применять методы доказательного подхода в педагогике и управлении, систематизировать знания о доказательном подходе;
- применение результатов исследований в практике и управлении: планировать и (в идеале) провести одно исследование в школе для повышения имиджа учреждения; организация исследования в ПОС; становление управленцем, принимающим решения на основе доказательного подхода; принимать грамотные, обоснованные управленческие решения;
- поддержка и сопровождение коллег: мотивация педагогов к проведению исследований посредством модулей/курсов; сопровождение педагогов, проводящих исследования;
- лично-профессиональное развитие: новый этап развития как управленца;

расширить представления о мониторинге/исследовании.

На завершающем занятии участниками была осуществлена рефлексия приобретенного образовательного опыта (рисунок 4).

Приём «Опыт, эмоции, результат». Данный приём базируется на модели PLE, предложенной Тимоти Голви [3]. По его мнению, обучение может восприниматься на уровне опыта (получил опыт коммуникации, опыт составления опросника и т.п.), эмоций (какие эмоции испытывал во время обучения), результата (чему научился). Приём «Опыт, эмоции, результат» помогает отрефлексировать эти составляющие.

Сущность приёма заключается в том, что каждому участнику обучения предлагается разместить хотя бы по одному стикеру в трех секторах (в соответствии с категориями: опыт, эмоции, результат) с обозначением «приобретения» курса (рисунок 5). По итогам заполнения проводится общее обсуждение. Возможно индивидуальное применение данного приёма.

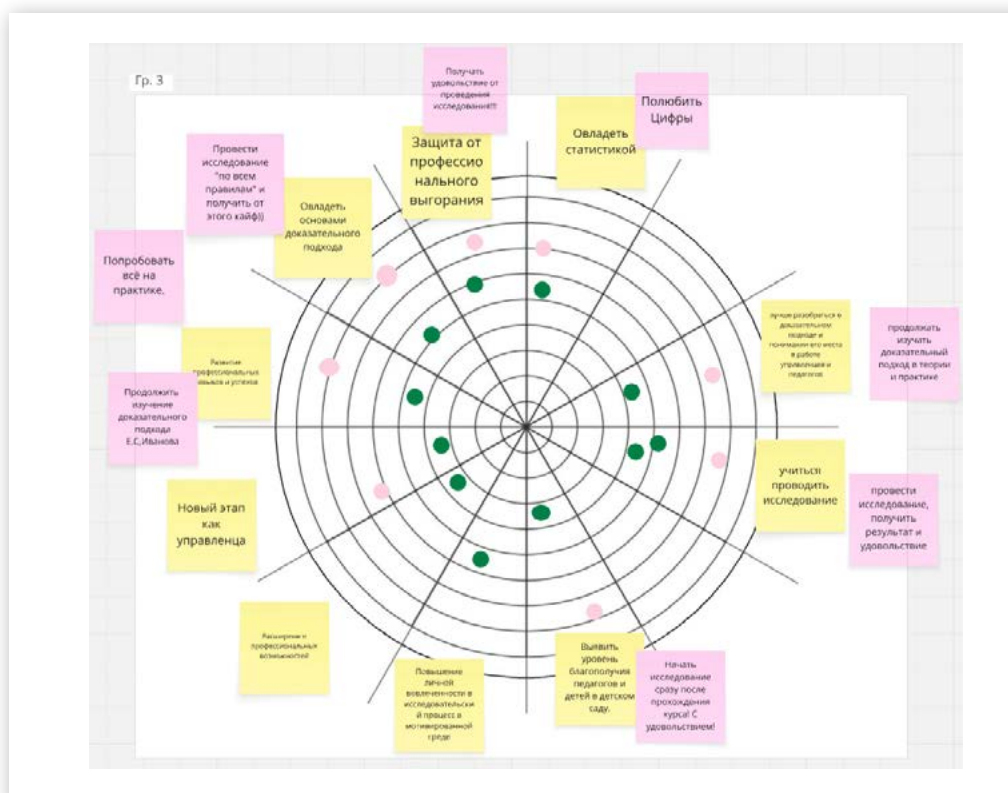


Рисунок 4. Рефлексия образовательного опыта с использованием приема «Колесо образовательного опыта» в конце обучения

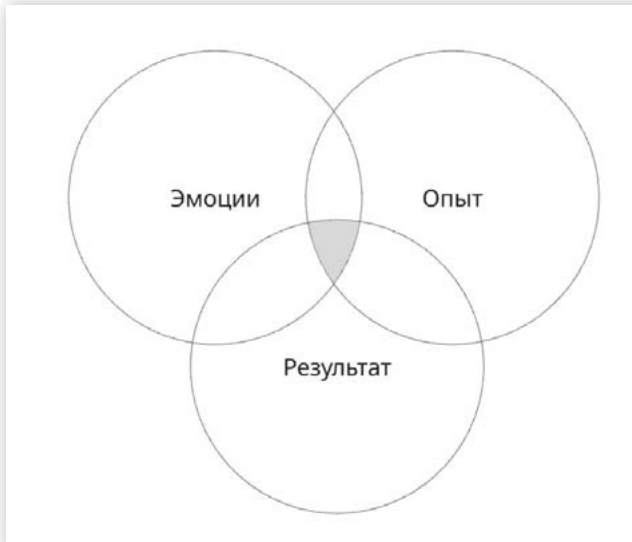


Рисунок 5. Шаблон для приёма «Опыт, эмоции, результат»

Пример рефлексии образовательного опыта с использованием приёма «Опыт, эмоции, результат» представлен на рисунке 6

Отметим, что образовательный опыт — многоаспектный конструкт, в качестве индикаторов которого можно рассматривать: достижение результатов обучения, совпадение по ценностям и ощущение безопасности, осознание своих стратегий обучения и способов выполнения различных учебных заданий, рефлексия трудностей, с которыми столкнулся обучающийся, и того, как он решал и преодолевал их. Представленные в статье приёмы помогут участникам обучения определить образовательные цели и задачи, а также отрефлексировать приобретенный образовательный опыт.



Рисунок 6. Рефлексия образовательного опыта с использованием приёма «Опыт, эмоции, результат»

■ ИСТОЧНИКИ

1. *Ахмеджанова Д.Р.* Измерение метапознания и саморегулируемого обучения: обзор инструментов и практик // *Современная зарубежная психология*. — 2025. — Т. 14. № 4. — С. 18–26.
2. *Богатырев К.А.* Образовательный опыт обучающихся как предмет психологических исследований // *Мир науки. Педагогика и психология*. — 2024. — Т. 12. № 5.
3. *Голви Т.* Стресс как внутренняя игра. Как преодолеть жизненные трудности и реализовать свой потенциал. — М.: МИФ, 2019. — 272 с.
4. *Лызь Н., Голубева Е., Истратова О.* Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования*. — 2022. — № 3. — С. 67–98.
5. *Фомина Т. Г.* Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // *Современная зарубежная психология*. — 2022. — Т. 11. № 3. — С. 27–37.
6. *Kim D., Jung E., Yoon M., Chang Y., Park S., Kim D., Demir F.* (2021) Exploring the Structural Relationships between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC // *Computers&Education*. Vol. 166. Art. No 104171. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.10417
7. *Pötschulat M., Moran M., Jones P.* (2021) The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention // *The Sociological Review*. Vol. 69. No 1. P. 3–20. DOI: 10.1177/003802612094666.
8. *Tekkol I.A., Demirel M.* (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students // *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. Art. No 2324.

■ REFERENCES

1. *Akhmedzhanova D. R.* Measuring metacognition and self-regulated learning: A review of tools and practices // *Modern Foreign Psychology*. — 2025, Vol. 14. No. 4, Pp. 18–26.
2. *Bogatyrev K. A.* Educational experience of students as a subject of psychological research // *The world of science. Pedagogy and psychology*. — 2024, Vol. 12. No. 5.
3. *Gallwey T.* Stress as an inner game. How to overcome life's difficulties and realize your potential. — Moscow: MIF, 2019, 272 p.
4. *Lyz N., Golubeva E., Istratova O.* Educational experience of students: Conceptualization and development of a tool for assessing the quality of education // *Voprosy obrazovaniya*. — 2022. — No. 3, Pp. 67–98.
5. *Fomina T. G.* Conceptual approaches to the analysis of self-regulated learning in foreign educational psychology // *Modern foreign psychology*. — 2022, Vol. 11. No. 3, Pp. 27–37.
6. *Kim D., Jung E., Yoon M., Chang Y., Park S., Kim D., Demir F.* (2021) Exploring the Structural Relationships between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC // *Computers&Education*. Vol. 166. Art. No 104171. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.10417
7. *Pötschulat M., Moran M., Jones P.* (2021) The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention // *The Sociological Review*. Vol. 69. No 1. P. 3–20. DOI: 10.1177/003802612094666.
8. *Tekkol I. A., Demirel M.* (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students // *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. Art. No 2324

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Виноградова И. А. Рефлексия образовательного опыта: приемы и практика / И. А. Виноградова // *НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ*. — 2026. — № 1 (21). — С. 60–65.

УДК 378.146

ТЕСТОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ УСТАНОВЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

TESTING INSTRUMENTS FOR ASSESSING THE LEVEL OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENT TEACHERS

Прямухина

Светлана Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры гуманитарных
и психолого-педагогических дис-
циплин, ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государствен-
ный университет»,
Покровский филиал.
sa.pryamukhina@mpgu.su

Воровщиков

Сергей Георгиевич,
профессор, доктор педагогиче-
ских наук, профессор кафедры
гуманитарных и психолого-
педагогических дисциплин,
ФГБОУ ВО «Московский педагоги-
ческий государственный универ-
ситет», Покровский филиал.
sg.vorovshchikov@mpgu.su

Pryamukhina

Svetlana Aleksandrovna,
Candidate of Philological
Sciences, Associate Professor,
Department of Humanities
and Psychological-Pedagogical
Disciplines, Moscow State
Pedagogical University,
Pokrovsky Branch.

Vorovshchikov

Sergey Georgievich,
Professor, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, Department
of Humanities and Psychological-
Pedagogical Disciplines,
Moscow State Pedagogical
University, Pokrovsky Branch.

Аннотация. В статье представлены и прокомментированы примеры контрольно-измерительных материалов по курсу «Психология управления». В качестве основных контрольно-измерительных материалов выступают различные варианты заданий.

Ключевые слова: экзамен; контрольно-измерительные материалы; тест.

Annotation. This article presents and comments on examples of assessment materials for the course “Psychology of Management.” Various assignments serve as the primary assessment materials.

Keywords: exam; assessment materials; test.

У

становление уровня освоения студентами знаний, умений, готовности применить их на практике достигается посредством использования всего разнообразия диагностического инструментария. Обычно подчеркивают достоинства кейсовых заданий, портфолио, эссе и других творческих заданий, позволяющих проверить не только «знаю что», но и «понимание как», «умение почему» и ценностную установку «для чего». Однако порой именно тест является востребованным мониторинговым средством. Такие ситуации возникают на стартовом этапе изучения курса, при промежуточном определении уровня знаний студентов для оперативной корректировки содержания и формы реализации образовательной программы.

В данной статье представлены только тестовые задания. Для того, чтобы преодолеть очевидную ограниченность теста, необходимо использовать все типовое разнообразие этого оценочного средства. В статье содер-

жится несколько вариантов заданий: задания закрытого типа на установление последовательности, задания закрытого типа на установление соответствия, задания открытого типа с развернутым ответом, задания открытого типа с кратким ответом (вставить термин, словосочетание, дополнить предложение), задания комбинированного типа с выбором ответов с последующим объяснением. Данные варианты заданий выступили оперативным оценочным средством установления качества владения студентами знаниями и умениями по курсу «Психоло-

гия управления» (профиль образовательной программы: Менеджмент в образовании). В соответствии со ФГОС ВО 44.04.01 Педагогическое образование данный курс магистратуры предполагал освоение студентами двух компетенций: УК-3 и ОПК-6.

Учитывая ограничения объема статьи научного сборника, приведем только небольшой фрагмент пакета тестовых заданий:

УК-3 Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели

ЗАДАНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

1. Укажите корректную последовательность уровней мотивационной пирамиды Абрахама Маслоу:
 - А. Социальные потребности: потребности в общении, дружбе, любви и принадлежности к группе.
 - Б. Физиологические потребности: потребности в еде, воде, сне, дыхании, физической активности и продолжении рода.
 - В. Уважение и признание: желание достичь успеха, получить признание, хорошую должность, иметь авторитет и высокий статус в обществе.
 - Г. Потребность в безопасности: желание иметь жилье, стабильную работу, медицинскую страховку, финансовые сбережения.
 - Д. Самоактуализация: потребность в раскрытии своего потенциала, творческом самовыражении, достижении жизненных целей и личностном росте, желание помогать другим.

Ответ: БГАВД

ЗАДАНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА НА УСТАНОВЛЕНИЕ СООТВЕТСТВИЯ

2. Установите соответствие между определением «бюрократия» и управленческой школой, к которой оно относится.
 - А. *Бюрократия* — это профессионализм в сфере управления, основанный на овладении необходимыми умениями и особом рода рациональными знаниями, характеризующийся точностью, строгой дисциплиной, стабильностью и ответственностью; иерархия выступает важной интегрирующей силой, позволяющей обеспечить выполнение приказов и повиновение власти.
 - Б. *Бюрократия* — это система, где служащий является действующим лицом процесса принятия решений, конструктивным, активным и инициативным работником; принцип иерархии как система повиновения, сопровождающийся формированием решений сверху вниз, директивным потоком решений, противоречит взаимоотношению людей.
 - В. *Бюрократия* — это один из основных факторов, сдерживающих развитие современного общества, в частности, не позволяющих выработать эффек-

тивные инструменты противодействия нарастающим кризисным трендам глобального характера.

1. Бюрократическая модель управления Макса Вебера.
2. Социологическая школа «человеческих отношений» Элтона Мейо.
3. Теория самоорганизации.

Ответ: А1; В2; В3.

ЗАДАНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ / ЗАДАЧА

3. Укажите фамилии представителей школы классического (научного) управления.

Ответ: Ф. Тейлор, Ф. Гилберт, Г. Эмерсон, Г. Форд, Г. Гантт, А.А. Богданов, А.К. Гастев.

ЗАДАНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА С КРАТКИМ ОТВЕТОМ / ВСТАВИТЬ ТЕРМИН, СЛОВСОЧЕТАНИЕ, ДОПОЛНИТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

4. Прочитайте текст. Вставьте пропущенный термин. _____
определяют как свод наиболее важных положений деятельности организации, определяемых ее миссией и стратегией ее развития и находящихся выражение в совокупности социальных норм и ценностей данной организации, разделяемых большинством работников.

Ответ: Организационную культуру

ЗАДАНИЯ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА С ВЫБОРОМ ОТВЕТОВ С ПОСЛЕДУЮЩИМ ОБЪЯСНЕНИЕМ

5. Ответьте на вопрос. Выберите правильный вариант ответа и запишите аргументы, обосновывающие выбор ответа.

Какова суть мотивационной концепции Абрахама Маслоу?

1. Человеческие потребности выстраиваются в иерархию: от базовых к высшим.
2. Желания людей не могут быть полностью оценены в деньгах.
3. Работодатель обязан построить отношения доверия со своими рабочими, ведущие к «партнерству».
4. Обосновывает необходимость развития самоуправления, требуя широкой информированности работников о положении дел в компании.

Ответ: 1. Человеческие потребности выстраиваются в иерархию: от базовых к высшим. *Возможное объяснение:* Уровни мотивации в пирамиде Маслоу выстроены так, потому что учёный распределил потребности по мере убывания их важности. Он считал, что человек не может испытывать потребности высокого уровня, пока нуждается в более примитивных вещах.

ОПК-6 Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями

ЗАДАНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

6. Укажите корректную последовательность основных этапов инновационного процесса:
 - А. Анализ образовательной деятельности и выявление потребности в инновационном решении актуальной проблемы.
 - Б. Экспериментальное апробирование инновации.

- В. Распространение новшеств.
- Г. Внешняя и внутренняя экспертиза инновации.
- Д. Теоретическое обоснование и разработка инновации.

Ответ: АДБГВ

ЗАДАНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА НА УСТАНОВЛЕНИЕ СООТВЕТСТВИЯ

7. Установите соответствие между суждением и временным периодом развития отечественной теории и практики управления школой, в который было сформулировано данное утверждение.
- А. Нет ни начальства, ни инструкторов, ни заведующих школой, ни классных наставников и наставниц — есть только равные между собой школьные работники, которые несут коллективную ответственность за всю школьную жизнь.
 - Б. Директор школы — это квалифицированный педагог, администратор, несущий перед государством полную ответственность за всю деятельность школы.
 - В. Три основные функции директора школы: организация учебно-воспитательной работы; педагогический и методический инструктаж работников школы; контроль за работой учителей и других сотрудников.
 - Г. Демократизация школьной жизни — это «воздушная среда» ускорения и перестройки, без которой эти процессы не могут быть осуществлены, демократизация нашей школы является важнейшим компонентом интенсификации народного образования в целом.
1. 20-ые гг. XX века.
 2. 30-40-ые гг. XX века.
 3. 50-ые гг. XX века.
 4. 80-90-ые гг. XX века.

Ответ: А1; Б21; В3; Г4.

ЗАДАНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ / ЗАДАЧА

8. Назовите психологические особенности социально-трудовой концепции управления.

Ответ:

Признание важности использования социально-психологических методов как системы способов и приёмов воздействия на сотрудников, основанных на использовании не внешних стимулов, а внутренних потребностей и мотивов людей, и направленных на формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

ЗАДАНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА С КРАТКИМ ОТВЕТОМ / ВСТАВИТЬ ТЕРМИН, СЛОВСОЧЕТАНИЕ, ДОПОЛНИТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ

9. Дополните суждение. Суть мотивационной концепции Абрахама Маслоу заключается в том, что _____ выстраиваются в иерархию: от базовых к высшим.

Ответ: Человеческие потребности.

ЗАДАНИЯ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА С ВЫБОРОМ ОТВЕТОВ С ПОСЛЕДУЮЩИМ ОБЪЯСНЕНИЕМ

10. Ответьте на вопрос. Выберите правильный вариант ответа и запишите аргументы, обосновывающие выбор ответа.

Какие психологические особенности управленческой деятельности указывает теория классического (научного) менеджмента, которая появилась в период 1885 по 1920 гг.?

1. Управление основывается на жёсткой централизованной иерархической организации. Работника надо контролировать, обучать, разложить производственный процесс на мелкие действия, которым проще научиться.
2. Работники способны к самоконтролю и самоорганизации, творчески решают производственные проблемы, стремятся к самореализации.
3. Управление характеризуется точностью, строгой дисциплиной, стабильностью и ответственностью отношений между управленцем и сотрудниками.
4. Управление предусматривает распределение постов и должностей, определяет объем власти, которым наделяется каждое должностное лицо.

Ответ: 1. Управление основывается на жёсткой централизованной иерархической организации. Работника надо контролировать, обучать, разложить производственный процесс на мелкие действия, которым проще научиться. *Возможное объяснение:* Зарождающееся промышленное производство потребовало массового привлечения работников из сельской местности, которых необходимо было учить, предлагать выполнять простейшие операции, постоянно контролировать.

Как известно, благодаря *диагностической функции* по установлению уровня знаний и умений студентов тестирование позволяет объективно оценить знания по всем темам освоенного курса, установить уровень знаний по отдельным модулям изучаемой дисциплины, выявить пробелы в знаниях и, возможно, их причины, например, в отсутствии или недостаточном совершенстве методических материалов.

Обучающая функция тестирования проявляется в том, что оно не только побуждает студентов повторить ранее изученный учебный материал, но и в самом начале освоения курса стимулировать достижения высокого уровня учебной работы обучающихся. Предложение преподавателем в начале изучения курса демоверсий тестов, вовлечение студентов в разработку тестовых заданий, конечно, повышает мотивацию к изучаемому предмету.

Развивающая функция использования тестов столь же очевидна, ибо любая проверка предполагает, что студенты воспроизводят, систематизируют, реструктурируют усвоенный учебный материал, развивая при этом не только память, внимание, но общеучебные умения анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, доказывать и опровергать.

Воспитательная функция тестирования проявляется в повышении учебной ответственности студентов, привитии им традиций систематического учебного труда, своевременного выполнения учебных заданий.

Таким образом, при разработке представленного инструментария, выполняющего прежде всего диагностические функции, мы надеялись, что он выполняет обучающую, развивающую, воспитывающую функции, стимулирующие заинтересованность магистрантов в овладении знаниями и умениями по изучаемому курсу.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Воровщиков С. Г. Контрольно-измерительные материалы предпрофильного модульного экзамена: жанровое разнообразие / С. Г. Воровщиков, О. А. Любченко, А. П. Каитов // Менеджмент в образовании: перезагрузка: Мат. международ. науч.-практ. конф., Москва, 16–23 апреля 2022 г. — М.: Известия ИППО, 2022. — С. 91–96. — EDN GRKBIS.
2. Воровщиков С. Г., Любченко О. А. Кейсовый метод проверки качества достижения магистрантами образовательных результатов // Педагогическое образование и наука. — 2020. — № 1. — С. 7–11.
3. Мониторинговый инструментарий предпрофильного модульного экзамена: тесты на проверку знаний, умений и решение профессиональных задач / С. Г. Воровщиков, О. А. Любченко, А. П. Каитов // Известия института педагогики и психологии образования. — 2022. — № 2. — С. 4–10. — EDN GVQGYT
4. Оценка и самооценка образовательных результатов: основа развития управленческой компетентности будущих педагогов / С. Г. Воровщиков, А. П. Каитов, О. А. Любченко. — М.: Издательство «Перо», 2023. — 233 с. — EDN HTIAYR.
5. Прямухина С. А. Изучение достижения образовательных результатов студентов-гуманитариев: тестовый инструментарий / С. А. Прямухина, С. Г. Воровщиков // Шамовские чтения: Сб. ст. XVIII Международ. науч.-практ. конф. Москва, 24 января — 01 февраля 2026 года: В 2-х т., Т. 2. — М.: НШУОС, 2026. — С. 1004–1011.

■ REFERENCES

1. Vorovshchikov S. G. Control and measuring materials of the pre-profile modular exam: genre diversity / S. G. Vorovshchikov, O. A. Lyubchenko, A. P. Kaitov // Management in education: reboot: Proc. int. scientific-practical. conf., Moscow, April 16–23, 2022. — М.: Izvestiya IPPO, 2022. — Pp. 91–96.
2. Vorovshchikov S. G., Lyubchenko O. A. Case method for checking the quality of achievement of educational results by master's students // Pedagogical education and science. — 2020. — No. 1. — Pp. 7–11.
3. Monitoring tools of the pre-profile modular exam: tests for checking knowledge, skills and solving professional problems / S.G. Vorovshchikov, O.A. Lyubchenko, A.P. Kaitov // Bulletin of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. — 2022. — No. 2. — Pp. 4–10. — EDN GVQGYT
4. Assessment and self-assessment of educational results: the basis for developing the managerial competence of future teachers / S. G. Vorovshchikov, A. P. Kaitov, O. A. Lyubchenko. — М.: Pero Publishing House, 2023. — 233 p.
5. Pryamukhina S. A. Studying the achievement of educational results of humanities students: testing tools / S. A. Pryamukhina, S. G. Vorovshchikov // Shamovsky readings: Coll. art. XVIII International. scientific-practical. conf. Moscow, January 24–February 1, 2026: In 2 vols., T. 2. — М.: NSHUOS, 2026. — P. 1004–1011.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Прямухина С. А. Тестовый инструментарий установления уровня знаний и умений студентов-педагогов / С. А. Прямухина, С. Г. Воровщиков // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 66–71.

Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведения, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть...

«Основы педагогики. Введение в прикладную философию». Сергей Иосифович Гессен

УДК 373.2

ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

DESIGN THINKING AS AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMING THE PREREQUISITES FOR CREATIVE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

**Иванова
Марина Викторовна,**
педагог дополнительного образования, Частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс «Точка будущего», г. Иркутск,
berezkairk@mail.ru

**Иванов
Илья Николаевич,**
заместитель министра, министерство по молодежной политике Иркутской области,
neonilia@mail.ru

**Ivanova
Marina Viktorovna,**
additional education teacher,
Private educational institution
"Point of the Future", Irkutsk.

**Ivanov
Ilya Nikolaevich,**
Deputy Minister,
ministry of youth policy
Irkutsk region.

Аннотация. В статье представляется дизайн-мышление как корректная логика мышления и организации работы. Общий принцип — ориентация на человека и его опыт, даже если это ребенок дошкольного возраста. Дизайн-мышление призван помочь овладеть ребёнку актуальными умениями корректно думать, обсуждать и обосновывать свою точку зрения.

Ключевые слова: дизайн-мышление; креативное мышление; дошкольники.

Annotation. The article presents design thinking as the correct logic of thinking and organizing work. The general principle is focus on the person and his experience, even if this is a preschool child. Design thinking is designed to help a child master current skills to think correctly, discuss and justify their point of view.

Keywords: design thinking; creative thinking; preschoolers.

Современное дошкольное образование всё чаще сталкивается с противоречием. С одной стороны, от системы ожидают развития самостоятельности, мышления и коммуникативных умений ребёнка. С другой стороны, образовательный процесс по-прежнему часто строится вокруг готовых программ, шаблонных заданий и заранее известных результатов. В этой ситуации возникает запрос на такой подход, который позволяет: учитывать реальный опыт ребёнка; вовлекать детей в осмысленную деятельность; развивать мышление через действие, а не через объяснение. Одним из таких подходов является дизайн-мышление.

Важно подчеркнуть: дизайн-мышление — это не про дизайн предметов и не про творчество ради творчества. Это логика мышления и организации работы.

Дизайн-мышление — это способ работать с задачами, который начинается не с проекта и не с правильного ответа, а с человека. В нашем случае — с ребёнка.

Если упростить, это логика «сначала понять, потом делать». Не наоборот.

В традиционных образовательных подходах чаще всего сначала задаётся тема, затем объяснение и только потом задание. Ребёнок выполняет то, что уже придумал взрослый.

В дизайн-мышлении всё строится иначе. Сначала наблюдение и разговор. Потом совместный поиск идей. И только затем — создание решения.

Подход сформировался в инженерной и проектной среде во второй половине XX века. Позднее он был адаптирован для бизнеса, социальной сферы, образования и государственного управления. Сегодня дизайн-мышление используется: при разработке образовательных программ; при создании сервисов для детей и семей; в управлении школами и университетами; в социальных и городских проектах. Общий принцип везде один — ориентация на человека и его опыт.

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ:

1. Фокус на опыте ребёнка

Главный вопрос подхода — не «чему мы хотим научить», а «с чем сталкивается ребёнок и что ему сейчас важно».

Это может быть:

- как договориться в игре;
- как сделать удобный уголок в группе;
- как помочь младшим детям;
- как организовать праздник или игру.

Ребёнок работает не с абстрактной темой, а с понятной жизненной ситуацией.

2. Нет единственно правильного ответа

В дизайн-мышлении не существует заранее «правильного» решения. Есть разные варианты, которые можно обсудить, проверить и изменить.

Для дошкольников это особенно важно. Снижается страх ошибки. Ребёнок понимает: ошибаться можно, это часть процесса.

3. Идея важнее аккуратности

На ранних этапах не оценивается красота, точность или соответствие образцу. Важно, чтобы ребёнок смог предложить идею и выразить её любым способом: словом, рисунком, постройкой или иным инструментом демонстрации.

Это принципиальное отличие от классических занятий, где результат должен выглядеть «правильно», так как желает педагог.

4. Работа через действие

Дизайн-мышление всегда связано с созданием чего-то реального. Не рассказать, а сделать. Не обсудить в теории, а попробовать.

Даже простая модель из бумаги или конструктора уже является решением задачи.

КЛАССИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ

(в адаптации для дошкольников):

В научной и проектной практике выделяют пять этапов. В работе с детьми они упрощаются, но логика сохраняется.

1. Понимание ситуации

Педагог наблюдает и задаёт вопросы. Дети делятся тем, что им неудобно, интересно или важно.

Например:

- где в группе неудобно играть;
- что мешает всем договориться;
- чего не хватает для игры или праздника.

2. Формулировка задачи

Вместе с детьми проговаривается проблема простыми словами. Не в формате «надо», а в формате «хочется, чтобы».

Например: «Хочется, чтобы всем было удобно играть вместе».

3. Генерация идей

Дети предлагают любые варианты. Педагог не оценивает и не отбирает сразу. Здесь важно количество идей, а не их реалистичность.

4. Создание решения

Выбранная идея превращается в макет, игру, схему или правило. Работа ведётся в группах или всей командой.

5. Обсуждение и доработка

Дети смотрят, что получилось. Говорят, что удобно, а что нет. При необходимости вносят изменения.

Для дошкольников это часто самый ценный этап. Они учатся говорить о результате своей работы.

ЧЕМ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЕ ОТЛИЧАЕТСЯ ОТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛОМ?

Проектная деятельность в детском саду часто строится по заранее заданному сценарию. Тема, результат и ход работы известны педагогу заранее.

В дизайн-мышлении:

- тема может появиться в процессе;
- результат не известен заранее;
- дети реально влияют на ход проекта.

Это делает процесс живым, а не формальным.

ПОЧЕМУ ПОДХОД ПОДХОДИТ ИМЕННО ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

На первый взгляд может показаться, что данный подход слишком сложен для детей. Однако по своей природе дизайн-мышление близко к естественной детской игре. Дети:

- постоянно экспериментируют;

- пробуют разные варианты;
- меняют правила;
- учатся через опыт.

Задача педагога — не навязать подход, а структурировать этот естественный процесс.

Дополнительное образование даёт больше свободы, чем основная программа.

Дизайн-мышление хорошо работает именно в этих условиях, потому что:

- не требует жёстких рамок;
- легко встраивается в игровые форматы;
- позволяет учитывать разный уровень развития детей;
- даёт быстрый и понятный результат.

Для выпускных групп это особенно актуально.

Дети уже готовы рассуждать, договариваться и пробовать себя в новых ролях.

Дизайн-мышление — это не методика ради моды.

Это способ научить ребёнка думать, обсуждать и создавать на основе эмпатии, критического мышления, в общем тех умений, которые так необходимы детям в современном мире.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Богуславский М. В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 2 (10). — С. 7-15.
2. Васильева Е. Дизайн-мышление: методология креативного развития. — М.: КноРус, 2024. — 560 с.
3. Воровщиков С. Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие. — М.: 5 за знания, 2007. — 352 с.
4. Воровщиков С. Г. Метапредметный курс «Азбука логического мышления» // Биология в школе. — 2021. — № 5. — С. 62-69.
5. Воровщиков С. Г. Экология мышления. — М.: НШУОС, 2021. — 106 с.
6. Воровщиков С. Г. Элективный курс «Азбука логического мышления»: тематическое и поурочное планирование / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, О.В. Федотова и др. — М.: ЮОУО, 2006. — 258 с.
7. Журавлева Н., Кутенева И. Дизайн-мышление: думаем по-новому. — М.: Корпоративный университет Сбербанк, 2013. — 199 с.

8. *Кемпкенс О.* Дизайн-мышление: все инструменты в одной книге. –М.: Эксмо, 2025. — 304 с.
9. *Леврик М., Линк П., Лейфер Л.* Дизайн-мышление. Канвасы и упражнения. — СПб: Питер, 2022. — 304 с.
10. *Шамова Т. И.* Сущность и структура учения как специфической формы познавательной деятельности // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021. — № 2(2). — С. 15–28.
11. Designing the intra-school system of meta-subject education / S. Vorovshchikov, E. Artamonova, C. Speshneva [et al.] // *Espacios*. — 2019. — Vol. 40, No. 12. — P. 25. — EDN JUWVZG.
12. *Simon H. A.* The Sciences of the Artificial. 3rd ed. — MIT Press, 1996.

■ REFERENCES

1. *Boguslavsky M. V.* Strategy for the development of modern Russian education: from systemic retro-innovations to a retro-innovation system // *Science. Control. Education. RF*. — 2023, No. 2(10), Pp. 7–15.
2. *Vasilyeva E.* Design thinking: methodology of creative development. –М.: KnoRus, 2024, 560 p.
3. *Vorovshchikov S. G.* The ABC of Logical Thinking: Textbook. — М.: 5 for knowledge, 2007, 352 p.
4. *Vorovshchikov S. G.* Meta-subject course “The ABCs of Logical Thinking” // *Biology at school*. — 2021, No. 5, Pp. 62–69.
5. *Vorovshchikov S. G.* Ecology of thinking. — М.: NSHUOS, 2021, 106 p.
6. *Vorovshchikov S. G.* Elective course “The ABCs of Logical Thinking”: thematic and lesson planning / S. G. Vorovshchikov, E.V. Orlova, O.V. Fedotova et al. — М.: YuOUO, 2006, 258 p.
7. *Zhuravleva N., Kuteneva I.* Design thinking: thinking in a new way. — М.: Sberbank Corporate University, 2013, 199 p.
8. *Kempkens O.* Design thinking: all the tools in one book. –М.: Eksmo, 2025. — 304 p.
9. *Levrik M., Link P., Leifer L.* Design thinking. Canvases and exercises. — St. Petersburg: Peter, 2022, 304 p.
10. *Shamova T. I.* The essence and structure of learning as a specific form of cognitive activity // *Science. Control. Education. RF*. — 2021, No. 2(2), Pp. 15–28.
11. Designing the intra-school system of meta-subject education / S. Vorovshchikov, E. Artamonova, C. Speshneva [et al.] // *Espacios*. — 2019, Vol. 40, No. 12, P. 25. — EDN JUWVZG.
12. *Simon H. A.* The Sciences of the Artificial. 3rd ed. — MIT Press, 1996.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Иванова М. В. Дизайн-мышление как инновационный подход формирования предпосылок креативного мышления дошкольников / М. В. Иванова, И. Н. Иванов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 72–75.

УДК 371.1

ДОСТИЖЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: ОСОБЕННОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО И ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

STUDENTS' ACHIEVEMENT OF META-SUBJECT EDUCATIONAL OUTCOMES: CHARACTERISTICS OF EMPIRICAL AND THEORETICAL THINKING

Львова

Елена Васильевна,

директор ГБОУ г. Москвы «Школа им. В.В. Маяковского», соискатель института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
LvovaEV@edu.mos.ru

Научный руководитель:

Воровщиков

Сергей Георгиевич,

профессор, доктор педагогических наук, профессор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Lvov

Elena Vasilievna,

Director of the «School named after. V.V. Mayakovsky», applicant of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow City University".

Scientific supervisor:

Vorovshikov Sergey

Georgievich,

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow City University».

Аннотация. В статье представлены основные теоретические подходы к трактовке метапредметных образовательных результатов, заявленных в федеральных нормативных документах. Особое внимание уделено раскрытию методических рекомендаций формирования универсальных учебных действий, содержащихся в федеральной образовательной программе начального общего образования. В статье содержится характеристика эмпирического и теоретического мышления, особенностей формирования теоретического мышления.

Ключевые слова: метапредметные образовательные результаты; универсальные учебные действия; федеральная образовательная программа уровней общего образования; технология освоения умственных действий; эмпирическое мышление; теоретическое мышление.

Annotation. This article presents the main theoretical approaches to interpreting meta-subject educational outcomes stated in federal regulatory documents. Particular attention is paid to the methodological recommendations for the development of universal learning activities contained in the federal educational program for primary general education. This article describes empirical and theoretical thinking, as well as the specific aspects of developing theoretical thinking.

Keywords: meta-subject educational outcomes; universal learning activities; federal educational program for general education levels; technology for mastering mental processes; empirical thinking; theoretical thinking.

Современные научные школы по-разному трактуют термины «метапредмет», «метапредметность». Безусловно, сходство в трактовке понятий есть у всех исследователей в силу того, что в конце прошлого столетия метапредметный подход стал обосновываться в работах Ю. В. Громыко, А. В. Хуторского и др. Все исследователи при определении сущности терминов «метапредмет», «метапредметность» указывают на глубокие исторические корни данных понятий. Так, А. В. Хуторской, при изложении авторской концепции эвристического типа образования и педагогических условий её реализации, объясняет происхождение термина следующим образом: ««Мета» — означает «стоящее за». Первым и наиболее известным метапредметом является «Метафизика» Аристотеля. В переводе с древне-греческого метафизика означает «то, что после физики», и это название ввёл не сам Аристотель, а Андроник Родосский, который собрал труды учёного. Занимательно, что первоначально слово «Метафизика» использовалось им для обозначения тех философских книг мыслителя с рассуждениями о первопричинах бытия, которые буквально располагались после Аристотелевой «Физики». С тех пор смысл термина сильно изменился и под метафизикой стали понимать учение о началах всего сущего» [10, с. 17].

Таким образом, термин пришел в педагогику из философии, где до настоящего времени под метафизикой понимается «философское учение о первоосновах сущего, составляющее ядро любой философской системы, вокруг которого разворачиваются все другие её разделы (этика, эстетика, философия науки, социальная философия, религия и т.д.)» [7, 12]. В философских учениях «в гносеологическом плане приставка «мета» указывает на более «высокую» познавательную точку зрения, откуда целостно обозревается и систематизируется существующее знание, а в онтологическом плане — на большую глубину и основательность постижения самого исследуемого предмета» [5]. Мы разделяем мнение А. В. Иванова: «В современной научной литературе греческая приставка «мета» указывает, во-первых, на такую систему

знаний, которая служит для исследования и описания менее общих систем знания (отсюда и термины «метатеория», «метаязык»); и, во-вторых, подчёркивает философскую фундаментальность предмета, превосходящую научно-экспериментальный уровень его освоения» [5].

Если сама гносеология изучает взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания, соотношение «знание — действительность», а также возможности познания мира человеком, то современное обучение, ориентированное на метапредметность, отталкиваясь от гносеологического исследования сущности познавательного отношения человека к миру, предполагает создание условий для такого познавательного отношения человека к миру, выстраивания отношений субъекта и объекта в процессе познания на разных этапах взросления данного субъекта.

Знаниевый, или знаниево-ориентированный, подход в обучении является традиционным для России и Европы. Его основная задача заключается в том, чтобы ученик получил как можно больше знаний до вхождения в мир взрослых. Для своего времени такой подход был актуальным и новаторским, отразившим научные и практические изыскания ученых-практиков. Проблемы обучения и воспитания школьников разного возраста с установкой на результативность усвоения знаний, активное формирование умений, а затем готовность ими пользоваться в других областях деятельности, заниматься самообучением и самосовершенствованием во взрослой жизни волновали ученых и педагогов уже в XVII–XVIII вв. Однако уже к концу XIX в. стало ясно, что содержание образования во всех типах школ Европы и Российской империи необходимо модернизировать, как и реформировать само образование в силу того, что оно уже не отвечало запросам времени, науки и культуры. Отойти от классно-урочной системы со знаниево-ориентированным подходом в обучении оказалось сложно: на протяжении всего XX века были попытки совершенствования этой системы, в том числе при помощи изменения содержания разных предметов, введения познавательных задач, внеурочной деятельности

учащихся и т.п. В середине XX столетия были конкретизированы цели и задачи советской школы. Так, И.Я. Лернер писал, что «диктуемая обществом цель обучения — в том, чтобы учащиеся усвоили основы всех элементов современной культуры, состоящей из накопленных обществом знаний о природе, обществе и технике, опыта осуществления известных способов практической и познавательной деятельности, осуществления поиска решений новых практических и познавательных проблем и воспитанности, т.е. норм отношения к миру и друг другу» [6, с. 7]. Но освоить все знания нереально, даже основы этих знаний, тем более что наука не стоит на месте, и все ученики разные — со своими индивидуальными особенностями, способностями и склонностями. Перед педагогикой встала проблема разработки новой модели обучения, основанной на ином подходе и к ученикам, и к содержанию учебных предметов, и к процессу обучения.

В конце прошлого века стало очевидно, во-первых, что наука стремительно развивается, появляются новые отрасли знания, поэтому обучить всех школьников даже основам этих знаний невозможно в принципе. Во-вторых, необходимы инновационные подходы к самой системе обучения, чтобы выпускники школ были в состоянии самостоятельно ориентироваться в жизни и в научных направлениях, социализироваться и становиться успешными членами общества, а также в дальнейшем могли заниматься самообразованием. Стремительно нарастающий объем знаний невозможно встроить в существующий учебный процесс и в силу традиционной классно-урочной системы обучения, и по ограничению часов на это обучение, при этом многим школьникам такой объем знаний в дальнейшем не нужен, а необходимо умение ориентироваться в информационном потоке. В.В. Давыдов писал, что «школа должна учить мыслить, т.е. активно развивать у учащихся основы современного мышления. Иными словами, необходимо организовать такое образование, которое имеет развивающий характер» [4, с. 3].

В. В. Давыдов предельно четко определил, в каком направлении должна осуществляться модернизация образовательного процес-

са: отход от культивирования у школьников эмпирического типа мышления, для которого характерно утилитарное отношение к вещам и которое тормозит развитие теоретического мышления, соответственно теоретического усвоения знаний. Утилитарный взгляд на мир, усваиваемый в процессе жизненного опыта, блокирует усвоение знаний обучающимися, если они передаются им современными методами. «Стоит подчеркнуть и другой аспект: культивирование в школе эмпирического мышления — одна из объективных причин того, что школьное образование слабо влияет на общее психическое развитие учащихся, на развитие их умственных способностей... Современное знание предусматривает усвоение человеком процесса происхождения и развития вещей посредством теоретического мышления, изучаемого и описываемого диалектической логикой. Теоретическое мышление имеет свои особые виды обобщения и абстрагирования, свои способы образования и оперирования понятиями. Именно формирование подобных понятий у школьников открывает им путь к усвоению основ современной теоретической культуры. Школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям. Школа, на наш взгляд, должна учить детей мыслить теоретически. Это особенно следует иметь в виду педагогам при подлинной модернизации школьного образования» [4, с. 6].

Также В. В. Давыдов одним из первых заговорил о «способах действий», которым необходимо обучать школьников при формировании у них теоретического мышления и которые стали практической составляющей компетентностного подхода в обучении. Он писал, что «<...> термин «теоретическое мышление» нельзя отождествлять с так называемым отвлеченным, абстрактным мышлением, опирающимся на словесные рассуждения. Суть теоретического мышления состоит в том, это особый способ подхода человека к понимаю вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития. Там, где школьники изучают вещи и со-

бытия с точки зрения этого подхода, там они начинают мыслить теоретически» [4, с. 6].

Таким образом, обучение различным способам действий, обоснованное В.В. Давыдовым в 1980–1990-е гг., стало определяющим как в формировании теоретического мышления школьников, так и в развивающем обучении Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, а в дальнейшем легло в основу компетентностного подхода в обучении.

Метапредметный подход в обучении был заявлен одним из главных ориентиров новых образовательных стандартов в 2009 году, сохранился во всех последующих версиях ФГОС ОО. Метапредметные результаты, с точки зрения разработчиков стандарта, включают освоенные обучающимися *универсальных учебных действий* (познавательных, регулятивных и коммуникативных) и *межпредметные понятия*. Универсальные учебные действия, в свою очередь, обеспечивают овладение *ключевыми компетенциями*, составляющими основу умения учиться. В совокупности они дают возможность каждому ученику совершенствоваться в любой области знания и заниматься саморазвитием.

Федеральная образовательная программа начального общего образования не только конкретизирует содержание универсальных учебных действий, заявленное во ФГОС НОО, но и определяет механизм конструирования образовательного процесса по их формированию, состоящий из трех этапов:

- **На 1 этапе** определяются приоритеты учебных предметов для формирования качества универсальности на данном предметном содержании.
- **На 2 этапе** подключаются другие учебные предметы, педагогический работник предлагает задания, требующие применения УУД на разном предметном содержании.
- **3 этап** характеризуется устойчивостью УУД, то есть использования его независимо от предметного содержания. У обучающегося начинает формироваться обобщенное видение учебного действия, он может охарактеризовать его, не ссылаясь на конкретное содержание. Например, «наблюдать — значит...», «сравнение —

это...», «контролировать — значит...» и другое» (23.12.1.).

Таким образом, предлагается овладеть универсальными учебными действиями эмпирическим путем: у обучающийся, применяющего умение сравнивать на уроках математики или естествознания, должно постепенно посредством индуктивного обобщения формироваться теоретическое мышление — обобщенное видение, что такое сравнение, для чего оно необходимо, как его осуществлять.

Федеральная образовательная программа начального общего образования рекомендует педагогическим работникам «применять систему заданий, формирующих операциональный состав учебного действия» при реализации эмпирического способа овладения учащимися УУД. «При этом очень важно соблюдать последовательность этапов формирования алгоритма: построение последовательности шагов на конкретном предметном содержании; проговаривание их во внешней речи; постепенный переход на новый уровень — построение способа действий на любом предметном содержании и с подключением внутренней речи» (23.12.3.).

Таким образом, из всемирно известной шестиступенчатой технологии освоения умственных действий П.Я. Гальперина, доказавшей свою жизнеспособность за последние семьдесят лет, были оставлены только три этапа (материализованный, громкоречевой, внутриречевой) и исключены три важнейших этапа:

«1 этап — мотивационный. Обучающийся должен **захотеть** овладеть данным действием: он ясно понимает ради чего ему надо овладеть этим действием, какое практическое и теоретическое значение оно имеет при решении учебно-познавательных проблем.

2 этап — ориентировочный. Обучающийся должен **знать**, как корректно пользоваться **ориентировочной основой действия**, т.е. системой понятий, указаний, памяток, инструкций, алгоритмов и ориентиров, на основе которых должно быть корректно выполнено данное действие.

6 этап — умственный. Обучающийся выполняет действие умственно, во внутреннем

плане, при решении нетиповой учебно-познавательной проблемы» [3, с. 260–262].

Следует признать, что данные этапы играют важнейшую роль в целостной технологии освоения учащимися универсальных учебных действий: обучающийся должен хотеть овладеть действием и знать, как корректно его реализовывать.

Следует признать, что классики отечественной дидактики, основоположники теории учебной деятельности и развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. С. Лазарев, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова,

М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин и др.) теоретически обосновали и экспериментально доказали, что эмпирический путь обучения не только не эффективен при формировании теоретического мышления, но и бесполезен.

Подчеркнем, что согласно концепции развивающего обучения В.В. Давыдова, сформировать теоретическое мышление посредством эмпирического изучения учебных предметов принципиально невозможно. Эмпирическое и теоретическое мышления различаются по цели, содержанию, методам и результату.

Таблица — Сравнение основных характеристик эмпирического и теоретического мышления

Критерий	Эмпирическое мышление	Теоретическое мышление
Основа	Чувственное восприятие внешних свойств предметов, наблюдение	Абстракция, выявление внутренних связей, существенных свойств, порождающих явление
Процесс	Сравнение внешних признаков, обобщение на основе формального сходства	Анализ и синтез, сравнение существенных признаков, обобщение и классификация, моделирование, восхождение от абстрактного к конкретному
Результат	Знание о внешних, видимых признаках. Формирование эмпирического понятия посредством указания на конкретный предмет или описание его внешних признаков, например: «Птицы — это те, кто летают, имеют клюв и перья»	Знание о внутренней сущности явления, о всеобщем отношении, лежащем в основе многообразия явлений. Формулирование родовидового понятия, например, «причины», «условия», «следствия», «повода» в математике и физике
Функция	Позволяет описывать и систематизировать мир	Позволяет объяснять и преобразовывать мир, понимать его генетически-причинные связи

Следует признать, что эмпирический путь познания не ведет к выращиванию теоретического мышления. У каждого из этих типов мышления разная «пища» для ума. Эмпирическое изучение явления дает в итоге материал для обобщения внешних признаков. Теоретическое мышление предполагает проникновение в суть явления, выявление внутренних причинно-следственных связей, не лежащие на поверхности. В этом случае требуется работы с абстрактными моделями и поиска исходного отношения, которое не дано в непосредственном восприятии. Так, например, эмпирически изучая множество треугольников, учащийся может установить, что у них три угла и три стороны. Но это не

приведет его к пониманию сущности геометрической фигуры как замкнутой ломаной линии или к выводу о сумме углов. Для этого нужно вывести свойства из исходного определения через построение и анализ модели. Более того, выпускник на протяжении всего школьного обучения, интуитивно сравнивая геометрические фигуры, части речи, климатические зоны, на пороге школы не формулирует четкое определение, раскрывающее суть сравнения как метода познания.

В эмпирическом мышлении в основном задействованы память и внимание. Теоретическое мышление предполагает осуществление развитого мысленного эксперимента, анализа и синтеза, сравнения, обобщения

и классификации, доказательства и опровержения, самоуправление учебно-познавательной деятельностью.

Таким образом, эмпирический путь, который представлен выше в ФОРМОНУ, закрепляет у обучающегося поверхностный, описательный способ познания мира, он не способствует глубокому объяснению и творческому преобразованию действительности. Учащийся не может после выполнения каких-либо заданий прийти к выводу, что, оказывается, он осуществлял фонетический разбор слова или решал логарифмические уравнения.

Классическое эмпирическое обучение строится по принципу «от частного к общему»: демонстрируем учащемуся много примеров, а он сам (или с помощью учителя) выводит индуктивное обобщение, являющееся по своей сути вероятностным. В.В. Давыдов, опираясь на теорию развивающей учебной деятельности, утверждал, что подлинно теоретическое понятие формируется «от общего к частному». Так, сначала обучающимся представляется и объясняется содержательное (теоретическое) обобщение, которой порой выражается в родовидовых понятиях, категориях, раскрывающих фундаментальные представления, например,

в математике это понятие величины, а не конкретной цифры; в русском языке — фонематический принцип, а не частное правило правописания конкретного слова [4, с. 148]. Затем, через анализ моделей и решение специфических задач, это общее понятие конкретизируется, «разворачивается» во всем многообразии своих частных проявлений. Это и есть метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Таким образом, В.В. Давыдов считал, что эмпирический путь обучения не только не эффективен или вреден, его бессмысленно применять для формирования теоретического мышления: в самом лучшем случае он закрепит у обучающегося поверхностный, описательный способ познания мира, не способный к глубокому объяснению и творческому преобразованию действительности.

Ответы на ключевые вопросы (Чему и как учить?), содержащиеся в федеральной образовательной программе начального образования, критический анализ данного документа, проведенный крупнейшими российскими педагогами [1; 2; 8; 10], убеждают нас в очевидной необходимости дальнейшей работы по совершенствованию содержания важнейшего документа современной системы отечественного образования.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Воровщиков С. Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Эйдос. — 2012. — № 5. — С. 5. — EDN XXUXID.
2. Воровщиков С. Г. Федеральная образовательная программа общего образования: повторение ошибок // Педагогическое образование и наука. — 2024. — № 1. — С. 7-12.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1966. — С. 259-276.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: ИЦ «Академия», 2004. — 288 с.
5. Иванов А. В. Живая Этика как метазнание // В защиту имени и наследия Рерихов: Материалы международной научно-общественной конференции, Москва, 07-10 октября 2001 г. — М.: Международный Центр Рерихов, 2002. — EDN WZNSEY.
6. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И. Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1972. — 240 с.

7. Пурышева Н. С., Ромашкина Н. В., Крысанова О. А. О метапредметности, методологии и других универсалиях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2012. — № 1(1). — С. 11–17.
8. Рыжаков М.В. Уроборос // Педагогика. — 2022. - № 12. — С. 25–37.
9. Хуторской А.В. 12 ошибок ФГОС // Вестник Института образования человека. — 2016. — № 1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/>.
10. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекосообразности // Вестник Института образования человека — 2012. — № 1 — С. 17–35.

■ REFERENCES

1. Vorovshchikov S.G. Advantages and Disadvantages of the List of Universal Learning Activities of the Federal State Educational Standard of General Education // Eidos. — 2012, No. 5, P. 5. — EDN XXUXID.
2. Vorovshchikov S. G. Federal Educational Program of General Education: Repeating Mistakes // Pedagogical Education and Science. — 2024, No. 1, Pp. 7-12.
3. Galperin P. Ya. Psychology of Thinking and the Doctrine of the Stage-by-Stage Formation of Mental Actions // Studies of Thinking in Soviet Psychology: Ed. by E.V. Shorokhova. — Moscow: Nauka, 1966. — Pp. 259-276.
4. Davydov V.V. Problems of Developmental Learning. — М.: IC “Academy”, 2004. — 288 p.
5. Ivanov A. V. Living Ethics as Metaknowledge // In Defense of the Name and Heritage of the Roerichs: Proceedings of the International Scientific and Public Conference, Moscow, October 7–10, 2001. — М.: International Center of the Roerichs, 2002. — EDN WZNSEY.
6. Cognitive Tasks in Teaching the Humanities / Ed. by I. Ya. Lerner. — М.: Pedagogy, 1972, 240 p.
7. Purysheva N. S., Romashkina N. V., Krysanova O.A. On Meta-Subject Matter, Methodology, and Other Universals // Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, 2012, No. 1(1), Pp. 11-17.
8. Ryzhakov M.V. Ouroboros // Pedagogy. — 2022, No. 12, Pp. 25-37.
9. Khutorskoy A.V. 12 Mistakes of the Federal State Educational Standard // Bulletin of the Institute of Human Education. — 2016. — No. 1.
10. Khutorskoy A.V. Meta-subject Content of Education from the Standpoint of Humanity // Bulletin of the Institute of Human Education — 2012, No. 1, Pp. 17-35.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Львова Е. В. Достижение учащимися метапредметных образовательных результатов: особенности эмпирического и теоретического мышления / Е. В. Львова // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1 (21). — С. 76–52.

Идет работа Сизифа: природа оказывается более сложной, чем разнообразие — бесконечное — символов и моделей, созданных нашим сознанием...

«Из истории идей». Владимир Иванович Вернадский.

УДК 371.111

КРИЗИС УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

CRISIS OF THE MANAGEMENT MODEL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION

Рукаманенко

Наталья Андреевна,

*советник директора по воспитанию
и взаимодействию с детскими обще-
ественными объединениями, ГБОУ «Шко-
ла № 51», город Москва,
yanbaeva.natali@mail.ru*

Смирнова

Юлия Геннадьевна,

*контрактный управляющий, ГБОУ
«Школа № 2006», город Москва,
smirnova9270912634@yandex.ru*

Сухорукова

Анастасия Расуловна,

*менеджер, ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский университет «Выс-
шая школа экономики», город Москва,
anastasiarazulova@yandex.ru*

Rukamanenko

Natalya Andreevna,

*Advisor to the Director of Education and
interaction with children's public
associations, GBOU "School No. 51",
Moscow.*

Smirnova

Yulia Gennadievna,

*contract manager, GBOU "School
No. 2006", Moscow.*

Sukhorukova

Anastasia Rasulovna,

*manager, Federal State Autonomous
Educational Institution of Higher Education
"National Research University" "Higher
School of Economics", Moscow.*

Аннотация. Статья посвящена кризису традиционной управленческой модели школы в условиях цифровой трансформации. Анализируются вызовы для воспитательной деятельности и профориентации, требующие перехода от простой «оцифровки» устаревших форм к созданию гибридной среды. Обосновывается необходимость перехода управленческой команды к роли модераторов, осваивающих цифровое пространство для формирования ценностей и гибких образовательных траекторий в соответствии со стратегиями развития воспитания.

Ключевые слова: управленческая модель образовательной организации; цифровая трансформация образования; воспитательная деятельность; кризис управления; сетевое взаимодействие; гибридная образовательная среда; стратегия развития воспитания.

Annotation. The article is devoted to the crisis of the traditional school management model in the context of digital transformation. The challenges for educational activities and career guidance are analyzed, requiring a transition from simple "digitization" of outdated forms to the creation of a hybrid environment. The need for the management team to transition to the role of moderators, mastering the digital space to form values and flexible educational trajectories in accordance with educational development strategies is substantiated.

Key words: management model of an educational organization; digital transformation of education; educational activities; management crisis; networking; hybrid educational environment; education development strategy.

Цифровые технологии — реальность сегодняшнего дня в образовании: это и электронные доски в классах, и электронный дневник, и цифровые домашние задания, и онлайн уроки, и онлайн-курсы, и онлайн-общение педагога со школьниками в сетях и мессенджерах. С точки зрения возможностей, большинство цифровых технологий либо предоставляет нам доступ к той или иной информации, либо дает возможность коммуникации между людьми или группами людей в виртуальной среде. Это имеет самое непосредственное отношение к развитию личности школьника, к его воспитанию [9].

Цифровизация образования, несмотря на свои многогранные преимущества, также сопряжена с рядом вызовов, требующих внимания и разработки стратегий для их решения [4]. Особенно остро этот кризис проявляется в воспитательной деятельности, так как этот компонент связан с формированием ценностей. Традиционная система управления воспитательной деятельностью основывается на проведении очных мероприятий, которые могли бы стать более эффективными, если задействовать цифровую среду. Однако, недостаточность технологической базы в школах, низкая мотивация администрации образовательной организации и педагогов к овладению навыками ИКТ для внедрения нового цифрового пространства воспитательной деятельности препятствуют увеличению интереса детей к школьным мероприятиям.

Цифровизация коснулась всех сфер образования и не может не влиять на воспитательную деятельность так как цифровое пространство стало мощным, но слабо управляемым фактором социализации, создавая параллельную воспитательную реаль-

ность вне стен школы. Дети сегодня практически живут виртуальном, а не в реальном мире. Алгоритмы социальных сетей, плотно вошедших в жизнь школьников, формируют у детей параллельные ценностные системы, а школьные активности часто воспринимаются как формальность. Так, цифровизация требует не механического переноса старых форм в онлайн, а пересмотра целей, содержания и самой логики воспитательной работы.

Обратимся к Распоряжению Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Стратегия создает условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирует предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений [10].

В связи с этим возникает вопрос: какой должна быть воспитательная работа в условиях активной цифровизации образования? Ответ на вопрос, дает Стратегия, в которой указывается, что одним из основных направлений развития воспитания является расширение воспитательных возможностей с помощью информационных ресурсов [1].

Направление предполагает:

- создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно- телекоммуникационной сети Интернет, в целях воспитания и социализации детей;
- информационное организационно-методическое оснащение воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями;

- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения;
- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов;
- обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию [10].

Таким образом, Стратегия предлагает не запрещать интернет, а активно использовать его возможности. Популяризировать традиционные ценности через современные форматы, развивать критическое мышление у детей и навык самостоятельного правильного выбора в сети. Важно так же оградить школьников от пагубного влияния через реальные проекты, конкурсы, полезные блоги и цифровые мероприятия, которые сформируют иммунитет к негативному контенту через позитивную практику.

Управленческой команде школы, а именно заместителю директора по воспитанию, необходимо разработать ряд действий, которые позволят внедрить цифровые технологии в программу воспитания. Именно он должен стать архитектором новой среды. В рабочие программы воспитания должны быть включены разделы по формированию цифровой культуры (цифровая гигиена, этикет, безопасность в интернете, медиаграмотность).

Один из основных трендов современного воспитания в рамках внедрения цифровой образовательной среды как нового пространства воспитательной деятельности — это сетевые активности, использование социальных сетей как средства воспитания, проведение прямых эфиров, тренингов, мероприятий в удаленном режиме. Несомненно, характерные особенности воспитательной практики с использованием сетевых активностей — это возрастание ее мобильности, гибкости, технологичности, диалогичности [2].

Зачастую, дети и подростки не имеют возможности включиться в те или иные виды социально-значимой деятельности, организуемой взрослыми в силу ряда причин. Сре-

ди таких причин могут быть: высокая тревожность взрослых, не готовых отпускать своих детей для участия в такой деятельности, причины временного характера (отъезд, болезнь и т.п.). В таких случаях цифровые технологии дают ребенку возможность принимать участие в социально-значимой деятельности удаленно, физически оставаясь в месте своего пребывания (место проживания, место временного пребывания, например, в отъезде с родителями и т.п.). Примерами таких возможностей могут стать администрирование социальных сетей школы и класса, работа с контентом — монтаж видеозаписей, работа с фото и видеоархивами детского объединения и т.п. Благодаря таким форматам работы ребенок, который физически не имеет возможности участвовать в реальной социально-значимой деятельности, тем не менее, может быть к ней причастен и испытывать высокий уровень идентичности по отношению к группе своих сверстников, реализующих данную деятельность [1].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что цифровая трансформация не просто дополняет традиционную систему управления воспитательной деятельностью, а требует ее фундаментального пересмотра. В этой ситуации ключевой задачей управленческой команды школы, и в первую очередь заместителя директора по воспитательной работе, становится не запрет или игнорирование цифровой среды, а освоение ее воспитательного потенциала. Практическим путем реализации этой стратегии являются гибридные (смешанные) модели воспитательной работы, которые интегрируют онлайн и офлайн-форматы. Сетевые активности, дистанционное включение в социально значимые проекты, создание цифрового контента силами учащихся — это не просто повышает мобильность и охват, но и трансформирует саму педагогическую позицию. Ребенок из пассивного объекта воспитательного воздействия становится соавтором и соучастником воспитательной среды. Это не только повышает вовлеченность и идентификацию с коллективом, но и напрямую способствует достижению личностных

результатов, заявленных в ФГОС. Успех будет зависеть от готовности управленцев и педагогов выступить в роли цифровых лидеров-модераторов, способных не бояться нового пространства, а грамотно и творчески его осваивать, превращая цифровые вызовы в ресурсы для воспитания ответственной, критически мыслящей и нравственно зрелой личности.

Современные организации сталкиваются с фундаментальным противоречием между традиционной иерархической моделью управления и растущей потребностью в гибких, проектно-ориентированных командах, способных не только администрировать, но и инициировать и проводить изменения. Иерархия, ориентированная на контроль и стабильность, сдерживает динамику, необходимую для инноваций и оперативной адаптации к быстро меняющимся условиям рынка.

В учебном пособии «Менеджмент и экономика образования» авторами было отмечено, что образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам. Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, а также на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет» [11].

В своем исследовании А. М. Мирзоева выделяет наиболее характерные профессиональные дефициты современных управленцев, занятых в российских компаниях. К ним относятся: недостаточные компетенции в области поддержания многоуровневой обратной связи (внутри управленческой команды, с персоналом, контролирующими органами и заказчиками), что отмечают 25% опрошенных; дефицит навыков эффективного управления человеческим капиталом (35%); а также пробелы в знаниях и умениях в сфере финансового менеджмента, что ак-

туально для 40% руководителей [6].

В исследовании А. Ю. Сергиенко, И. И. Соколовой выявлено, что функциональный состав требований к работе руководства школ в разных странах во многом совпадает, а в качестве перспективных задач, направленных на развитие школ, стоят задачи управления качеством результатов обучения. Из статьи видно, что руководители российских школ недооценивают роль и возможности создания внутришкольных систем распределенного лидерства и ответственности за работу школы для решения этих задач. Исследователями определено, что возможные варианты решения проблемы следует искать в перераспределении функционала заместителей директора школы в соответствии с задачами школы, в распределении ответственности между ведущими специалистами-лидерами, в поиске нового функционала общественных школьных советов, попечительских советов школ. Другим важным направлением в поиске механизмов решения задачи подготовки управленческих команд школ к управлению качеством результатов обучения является совершенствование их компетенций в области владения результатами современных исследований и разработок в области педагогики, разработки учебных программ, систем оценивания и ведения отчетности, в области национальной политики в целом и образовательной политики в частности, в области мотивации участников образовательного процесса на достижение общей цели. Развитию потенциала управленческой школьной команды способствует также целенаправленная работа по формированию лидерских качеств каждого из ее членов [8].

В статье О. В. Шишнёвой было отмечено, что эффективность управления школой определяется слаженными действиями и работой управленческой команды. Все члены команды должны стремиться к достижению поставленных целей, разделять общее видение обозначенных задач и единых подходов к их достижению, доверять лидеру команды. Развитие и совершенствование профессиональных компетенций, внутренняя синхронизация профессиональных установок и ценностей, единство принципиальных

решений по вопросам всестороннего развития образовательной организации, установление и расширение партнерских и сетевых отношений с другими участниками образовательного процесса может достигаться за счет разработки соответствующих моделей развития потенциала команды и актуальных программ повышения квалификации [12].

На основании анализа приведенных исследований можно предположить, что иерархическая структура сдерживает развитие гибких команд. Строгие правила и процедуры препятствуют оперативным решениям. Вертикальная отчетность подавляет горизонтальную коммуникацию и сотрудничество. Централизованное принятие решений затрудняет адаптацию к местным или специфическим условиям. Фокус на контроле снижает готовность к риску и экспериментам.

Для современной образовательной организации, ищущей новую парадигму управления, ключевая проблема состоит в преодолении ограничений устаревшей иерархии, чтобы мобилизовать внутренний человеческий капитал (команду управления). Это требует перехода к гибким, проектно-ориентированным моделям, где команда управления становится драйвером изменений, а не просто административным контролером, требуя разработки и апробации конкретных управленческих механизмов, стимулирующих инициативу, сотрудничество и инновации.

Традиционные профориентационные и партнерские модели «школа-вуз» в цифровой среде могут быть неэффективными или формальными из-за необходимости адаптации к специфике цифровой образовательной среды. Так, в образовательной практике отсутствуют адаптированные модели педагогической поддержки профессионального выбора в условиях цифровой образовательной среды, что приводит к сохранению устаревших, малоэффективных форм работы [3].

В исследовании Е. Е. Дмитриевой отмечено, что традиционные профориентационные модели не используют возможности цифровой образовательной среды для организации дистанционного взаимодействия с вузами и работодателями, подбора персонализиро-

ванного образовательного контента, применения цифровых инструментов для диагностики и сопровождения профессионального выбора [3].

К устаревшим форматам относятся в том числе и разрозненные профориентационные мероприятия, не интегрированные в единую цифровую среду, такие как эпизодические профтестирования без последующего сопровождения, бумажные анкеты и методики, а также традиционные профориентационные экскурсии, не обогащенные иммерсивными цифровыми технологиями. Несмотря на технологические возможности создания единых платформ и ресурсов, цифровое профориентационное взаимодействие «школа-вуз» аналогично остается фрагментарным, ограничиваясь разовыми онлайн-мероприятиями или цифровизацией устаревших форм сотрудничества. Кроме того, отсутствие согласованных цифровых стандартов и общих баз данных затрудняет формирование непрерывной образовательно-профессиональной траектории для ученика [7].

Вместо простой «оцифровки» существующих неэффективных форм необходимо создавать принципиально новые «цифро-рожденные» технологии. Например, развитие виртуальных профпроб с использованием иммерсивных технологий и нейроинтерфейсов, которые позволяют сочетать субъективную самооценку с объективной аналитикой, или лонгитюдной диагностики на основе анализа цифрового следа (Big Data). Это обеспечит качественно новые результаты и глубину сопровождения [7].

Чтобы избежать дегуманизации, ключевой фигурой должен стать профориентатор-наставник, чья роль будет основана на эмоциональном и социальном интеллекте, креативности и способности работать с контекстом. Навыки такого специалиста должны сочетать компетенции в области профориентации и ИТ, чтобы появилась возможность осуществлять аналитику трендов, концептуализацию и архитектуру цифровых продуктов, уходя от простого воспроизводства устаревших форм в цифре [7].

Одной из ключевых проблем, препятствующих развитию сетевого взаимодействия «школа-вуз» в цифровую эпоху, является

неравномерность охвата цифровой трансформации на территории Российской Федерации. Как отмечают Баширов и Тютюнник, регионы существенно различаются по уровню технологической готовности: многие из них по-прежнему нуждаются в базовом обеспечении школ качественным компьютерным оборудованием, стабильным и безопасным интернет-соединением, а также в подключении к существующим цифровым образовательным платформам. Эта диспропорция создает серьезные барьеры для реализации единых профориентационных и образовательных программ, основанных на цифровых сервисах, что, в свою очередь, ограничивает возможности для эффективного сетевого взаимодействия между школами и вузами. В условиях, когда часть регионов не обладает необходимой инфраструктурой, становятся недоступными такие формы сотрудничества, как совместные онлайн-проекты, дистанционные курсы, цифровые профильные классы и виртуальные стажировки, что приводит к сохранению образовательного неравенства и снижает эффективность построения непрерывных образовательно-карьерных траекторий для учащихся [2].

Настоящее исследование, посвященное кризису управленческой модели образо-

вательной организации в эпоху цифровой трансформации, позволяет сделать ряд принципиальных выводов, значимость которых подкрепляется фундаментальными разработками научной школы управления образовательными системами, основанной Т. И. Шамоной.

Как показал анализ наследия данной научной школы, эффективное управление образованием изначально базируется на системно-деятельностном подходе, приоритете активности субъекта учения и понимании управления как целостного процесса, направленного на достижение качественных образовательных результатов. В трудах Т. И. Шамоной и ее последователей обоснована необходимость перехода от рецептурных схем к научно обоснованному, творческому управлению, ориентированному на развитие личности обучающегося и мобилизацию его нравственно-волевых усилий [5].

В условиях цифровой трансформации эти принципы приобретают новое звучание и становятся ключевыми для преодоления кризиса традиционных управленческих моделей. Современный кризис характеризуется не только технологическим разрывом, но и методологическим вакуумом, когда скорость изменений опережает способность системы к рефлексии и адаптации.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Бабушкина Ю. А. Цифровая образовательная среда как новое пространство воспитательной деятельности / Ю. А. Бабушкина, С. А. Алешина // Педагогика: история, перспективы. — 2021. — № 2. — С. 13-19.
2. Баширов М. Ф. Профориентация как один из векторов цифровой трансформации школьного образования / М. Ф. Баширов, Н. О. Тютюнник // Бизнес. Общество. Власть. — 2025. — № 2(56). — С. 130-134.
3. Дмитриева Е. Е. Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Е. Дмитриева. — Москва, 2023. — 24 с. — Место защиты: ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет». — Науч. спец. 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
4. Казакова А. А. Цифровизация образования: вызовы и возможности // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследо-

ваний: сборник статей. — 2023. — Секция «Педагогика и психология». — Режим доступа: <https://apni.ru/article/6917-tsfrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh> (дата обращения: 12.01.2026).

5. Лубков А. В. Т. И. Шамова — основоположник научной школы управления образовательными системами. Столетию со дня рождения посвящается / А. В. Лубков, О. А. Шклярова, О. П. Осипова // Наука и школа. — 2024. — № 6. — С. 91-101.
6. Мирзоева А.М. Формирование профессиональной компетентности управленческих кадров в системе дополнительного профессионального образования // МНКО. — 2025. — № 5 (114). — С. 145-147.
7. Сергеев И. С. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации / И. С. Сергеев, Д. А. Махотин, В. Н. Пронькин, Н. Ф. Родичев // Педагогика. — 2021. — № 7. — С. 5-19.
8. Сергиенко А. Ю. Потенциал развития инфраструктуры школьной управленческой команды в новых условиях / А. Ю. Сергиенко, И. И. Соколова // ЧиО. — 2023. — № 1(74). — С. 38-49.
9. Степанов П. В. Научно-методические рекомендации для педагогов образовательных организаций о возможностях и рисках использования цифровых технологий в развитии личности школьника: методическое пособие для учителя / П. В. Степанов, В. В. Круглов, И. В. Степанова [и др.] ; под ред. П. В. Степанова. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 98 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р.
11. Шемятихина Л. Ю. Менеджмент и экономика образования: учебное пособие / Л. Ю. Шемятихина, Е. Е. Лагутина. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. — 430 с.
12. Шишнёва О. В. Модель профессионального развития управленческой команды образовательной организации // Столыпинский вестник. — 2022. — № 4. — С. 2387-2394.

■ REFERENCES

1. Babushkina Yu. A. Digital educational environment as a new space for educational activities / Yu. A. Babushkina, S. A. Aleshina // Pedagogy: history, prospects. — 2021. — No. 2. — P. 13-19.
2. Bashirov M. F. Career guidance as one of the vectors of digital transformation of school education / M. F. Bashirov, N. O. Tyutyunnik // Business. Society. Power. — 2025. — No. 2 (56). — pp. 130-134.
3. Dmitrieva E. E. Pedagogical support for the professional choice of students in the digital educational environment of the school: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / E. E. Dmitrieva. — Moscow, 2023. — 24 p. — Place of protection: State Autonomous Educational Institution of Higher Education GM "Moscow City Pedagogical University". — Scientific specialist. 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education.
4. Kazakova A. A. Digitalization of education: challenges and opportunities // Innovative results of social, humanitarian and economic-legal research: collection of articles. — 2023. — Section "Pedagogy and Psychology". — Access mode: <https://apni.ru/article/6917-tsfrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh> (date of access: 01/12/2026).
5. Lubkov A. V. T. I. Shamova - the founder of the scientific school of management of educational systems. Dedicated to the centenary of his birth / A. V. Lubkov, O. A. Shklyarova, O. P. Osipova // Science and school. — 2024. — No. 6. — P. 91-101.
6. Mirzoeva A. M. Formation of professional competence of management personnel in the system of additional professional education // МНКО. — 2025. — No. 5(114). — pp. 145-147.

7. *Sergeev I. S.* Forecast of the development of the professional guidance system in the conditions of digital transformation / I. S. Sergeev, D. A. Makhotin, V. N. Pronkin, N. F. Rodichev // *Pedagogy*. — 2021, No. 7, P. 5-19.
8. *Sergienko A. Yu.* Potential for the development of infrastructure of the school management team in new conditions / A. Yu. Sergienko, I. I. Sokolova // *ChiO*. — 2023, No. 1 (74), pp. 38-49.
9. *Stepanov P. V.* Scientific and methodological recommendations for teachers of educational organizations on the opportunities and risks of using digital technologies in the development of a student's personality: a methodological manual for teachers / P. V. Stepanov, V. V. Kruglov, I. V. Stepanova [etc.]; edited by P. V. Stepanova. — М.: Federal State Budgetary Institution "Institute for Education Development Strategy RAO", 2022, 98 p.
10. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025: Order of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-г.
11. *Shemyatikhina L. Yu.* Management and economics of education: textbook / L. Yu. Shemyatikhina, E. E. Lagutina. — Rostov-on-Don: Phoenix, 2015, 430 p.
12. *Shishneva O. V.* Model of professional development of the management team of an educational organization // *Stolypin Bulletin*. — 2022, No. 4, P. 2387-2394.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Рукаманенко Н. А. Кризис управленческой модели образовательной организации в эпоху цифровой трансформации / Н. А. Рукаманенко, Ю. Г. Смирнова, А. Р. Сухо-рукова // *НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ*. — 2026. — № 1(21). — С. 83-90.

УДК 374.1

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

A METHODOLOGICAL PROJECT AS A CONDITION FOR DEVELOPING TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Прядко Александр Владимирович,
методист,
ГБОУ города Москвы «Школа № 384
имени Д.К. Корнеева»;
SPIN-код e-Library: 1664-9937.
pryadko_av@s384.ru

Бреева Светлана Викторовна,
заместитель директора,
ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д.К. Корнеева»;
breeva_sv@s384.ru

Черемская Татьяна Алексеевна,
учитель, руководитель предметной
кафедры, ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д.К. Корнеева»;
cheremskaya_ta@s384.ru

Деревицкий Максим Владимирович,
учитель, руководитель предметной
кафедры, ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д.К. Корнеева»;
derevitsky_mv@s384.ru

Красовская Диана Сергеевна,
учитель, руководитель предметной
кафедры, ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д. К. Корнеева»;
krasovskaya_ds@s384.ru

Дзаурова Людмила Муссаевна,
учитель, руководитель кафедры классных
руководителей, ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д.К. Корнеева»;
dzaurova_lm@s384.ru

Гуськов Артем Алексеевич,
учитель, ГБОУ города Москвы
«Школа № 384 имени Д.К. Корнеева»;
guskov_aa@s384.ru

**Pryadko
Aleksandr Vladimirovich,**
Methodologist, "School No. 384
named after D. K. Korneev".

**Breeva
Svetlana Viktorovna,**
Deputy Director, "School No. 384
named after D. K. Korneev".

**Cheremskaya
Tatyana Alekseevna,**
teacher, head of subject department,
"School No. 384 named after D.K. Korneev".

**Derevitsky
Maksim Vladimirovich,**
teacher, head of subject department,
"School No. 384 named after D. K. Korneev".

**Krasovskaya
Diana Sergeevna,**
teacher, head of subject department,
"School No. 384 named after D. K. Korneev".

**Dzaurova
Lyudmila Mussayevna,**
teacher, head of the class teacher
department, "School No. 384 named
after D. K. Korneev".

**Guskov
Artem Alekseevich,**
teacher, "School No. 384 named
after D. K. Korneev".

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы повышения качества образования обучающихся в результате развития компонентов профессиональной компетентности педагогов: мотивационно-ценностного, знаниево-когнитивного, процессуально-технологического и рефлексивно-оценочного; основным условием развития компонентов является модернизация методической работы в образовательной организации, направленной на устранение конкретных дефицитов, выявленных у педагогов-предметников.

Ключевые слова: компоненты педагогической компетентности; методическая работа; профессиональные дефициты; педагоги-предметники.

Annotation. This article examines the challenges of improving the quality of student education by developing the following components of teachers' professional competence: motivational-value, knowledge-cognitive, process-technological, and reflective-evaluative. The primary condition for developing these components is the modernization of methodological work in the educational organization, aimed at eliminating specific deficiencies identified among subject teachers.

Keywords: components of pedagogical competence; methodological work; professional deficiencies; subject teachers.

Вопросы повышения качества образования всегда остаются актуальными. На наш взгляд, основным условием для гармоничного и эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства является устранение дефицитов и развитие профессиональной компетентности педагогов-предметников через модернизацию научно-методической работы в школе, внедрение и реализацию методического проекта, создание системы взаимодействия различных служб в образовательной организации [4; 5; 8; 16].

Представляемый методический проект реализовывался в одной из школ города Москвы, где несмотря на имеющуюся положительную динамику за последние 3 года, обучающиеся демонстрировали низкие образовательные результаты по независимым диагностикам Московского центра качества образования, результатам основного и единого государственного экзамена.

Анализ кадрового потенциала позволил определить, что квалификационные категории имеют только 61% педагогов (20% высшую квалификационную категорию и 41% первую), 98% учителей прошли независимые диагностики предметных компетенций, из них: 32% педагогов достигли экспертного уровня, 51% сдали на высокий, 7% на базовый и 6% учителей показали незнание предмета. Курсы повышения квалификации за последние 3 года прошли 92% педагогов.

Дополнительный анализ состояния методической службы показал, что в организации имеются основные локальные акты, определяющие содержание и формы внутришкольной научно-методической работы (Положение о методическом совете, План методической работы на учебный год, Положение о предметных кафедрах, Положение о творческой группе). Также выделено две ставки по должности «методист» и функционируют 6 предметных методических объединений (МО учителей начальных классов,

МО учителей русского языка и литературы, МО учителей математики и информатики, МО учителей истории, обществознания, географии, музыки, изобразительного искусства, технологии, МО учителей химии, физики, биологии, МО учителей иностранного языка).

Анализ имеющейся ситуации позволил предположить, что низкое качество обучения, недостаточные показатели диагностик МЦКО, ОГЭ, ЕГЭ являются результатом наличия дефицитов в работе педагогов-предметников. С целью достижения оптимальных показателей результативности образовательной организации был осуществлен поиск конкретных мер по развитию необходимых компонентов профессиональной компетентности учителей. В связи с чем и был создан проект по модернизации методической деятельности, включению педагогов-предметников в работу по профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию [1; 2; 6; 14].

Основными задачами стало создание проектного офиса и локальных актов для реализации проекта, проведение диагностик дефицитов у педагогов-предметников, корреляция показателей результативности обучающихся с дефицитами у педагогов-предметников, организация работы по преодолению дефицитов у учителей, проведение мониторинга и рефлексии полученных результатов после реализации проекта.

Создание проектного офиса не имело цели изменить структуру организации методической службы, а служило только для реализации конкретного проекта. В состав проектного офиса вошли творческая и рабочая группа, экспертный совет и руководитель проекта. Творческую группу составляли педагоги-психологи и социальные педагоги, в состав рабочей группы вошли руководители методических объединений. Экспертный совет представляли заместители директора, а методист был назначен руководителем проекта.

Также были разработаны локальные акты и нормативная база по обеспечению реализации проекта (приказ о создании проектного офиса, экспертного совета, рабочей группы,

творческой группы, назначении руководителя проекта, разработке дорожной карты). Дополнительно был разработан и утвержден диагностический инструментарий, позволяющий конкретизировать дефициты педагогов-предметников и минимизировать риски реализации проекта [3; 10; 13; 15].

Для определения дефицитов у педагогов-предметников необходимо было изучить *мотивационно-ценностный компонент* профессиональной компетентности, провести анкетирование, интервьюирование учителей; проанализировать *знаниево-когнитивный компонент* по результатам независимых диагностик Московского центра качества образования у педагогов-предметников, соотнести показатели результативности обучающихся с дефицитами у педагогов; изучить *процессуально-технологический компонент*, организовать посещение занятий, с целью выявления дефицитов подготовки обучающихся к диагностикам и Государственной итоговой аттестации, оценить качество преподаваемых предметов; изучить *рефлексивно-оценочный компонент* у педагогов-предметников, провести мониторинг, тестирование. После обобщения результатов, коррекции плана реализации проекта и дорожной карты, последовала работа по преодолению выявленных дефицитов.

Основной задачей по преодолению дефицитов мотивационно-ценностного компонента, стало моральное и материальное стимулирование, организована наградная комиссия и принято новое Положение об оплате труда, которое полностью ориентирует учителей на достижение положительных результатов обучения учащихся, что пропорционально влияет на уровень зарплаты конкретного педагога. Такой уровень мотивации, как выполнение профессионального долга, достижение признания со стороны администрации и коллег, стимулировался с помощью обновленных форм методической работы и созданию условий для самореализации и саморазвития. Профилактика эмоционального и профессионального выгорания педагогов-предметников проводилась творческой группой из числа педагогов-психологов и социальных педагогов учреждения [7; 9; 11; 12].

Следующей задачей стало назначение наставников и составление индивидуального образовательного маршрута для педагогов-предметников, имеющих дефициты предметных компетенций (знаниево-когнитивного компонента). Форма наставнической деятельности представляла собой схему «педагог-педагог». Виды наставничества были выбраны, исходя из имеющихся условий и занятости учителей: дистанционное, групповое, веерное, реверсивное, комплексное. Наставническая деятельность регулировалась утвержденным положением о системе наставничества, приказом о закреплении наставнических групп (пар), дополнительными соглашениями к трудовому договору, письменными согласиями наставников и наставляемых.

Развитие методических компетенций (процессуально-технологического компонента) осуществлялось через организацию взаимопосещения уроков; занятий по подготовке к независимым диагностикам Московского центра качества образования и Государственной итоговой аттестации; обобщение и обмен опыта; проведение серий семинаров-практикумов, открытых занятий, круглых столов, педагогических студий.

Работа по развитию рефлексивно-оценочного компонента строилась исходя из условий: наличие социально организованной рефлексивной деятельности, наличие реф-

лексивной среды, активизацию межсубъектных отношений и актуализацию рефлексивности педагога с помощью обновленных форм методической деятельности. Мониторинг сформированности рефлексивно-оценочного компонента проводился творческой группой проектного офиса (педагогами-психологами и социальными педагогами).

На заключительном этапе проекта предполагается повторное изучение знаниево-когнитивного и процессуально-технологического компонента профессиональной компетентности педагогов-предметников, повторное изучение мотивационно-ценностного и рефлексивно-оценочного компонента профессиональной компетентности педагогов-предметников, организация рефлексии полученных результатов.

На наш взгляд представленный проект позволяет сократить количество педагогов-предметников, имеющих дефициты, после проведенной работы по развитию компонентов профессиональной компетентности, оптимизировать контрольные показатели независимых диагностик Московского центра качества образования, результатов основного и единого государственного экзамена, создать СОК (стандартную операционную карту процессов), которую можно использовать для трансляции опыта в других образовательных организациях.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Арасланова А.А. Личностно-профессиональное развитие молодых специалистов: организационно-педагогическое сопровождение / А.А. Арасланова, С.Г. Воронцов // Инновационная деятельность в образовании: Мат. XVIII Международ. науч.-практ. конф. — Ярославль-Москва: Канцлер, 2024. — С. 177-185
2. Богуславский М. В. Феномен массового педагогического новаторства в отечественном образовании 1950-х — первой половине 60-х годов // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2023. — № 1(89). — С. 7-14.
3. Бывшева М. В. Подготовка педагога для современной системы образования на основе ресурсов школьно-университетского партнерства // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: Международная научно-практическая конференция, Владивосток: Дальневосточный федеральный университет. — 2019. — С. 364-372.

4. Воровщиков С. Г., Виноградова С. С. Деятельностный подход к формированию методической компетентности учителей / // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития: Сб. ст. Седьмых Всерос. Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами, Москва, 23 января 2015 г. — М.: МПГУ, 2015, С. 374–377. — EDN ZGOCPR.
5. Воровщиков С. Г. Перед лицом перемен: перспективы взаимодействия педагогической теории и практики по решению инновационных проблем современного образования // Педагогическое образование и наука. — 2013, № 2, С. 103–109.
6. Данилова Т. Н. О структуре дополнительных профессиональных программ для педагогических работников // Наука. Управление. Образование. РФ. — 2021, № 2(2), С. 29–32.
7. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. К проблеме теоретического обоснования программ подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Московский педагогический журнал. — 2024, № 3, С. 164–178.
8. Любченко О. А. Проектный менеджмент в образовании: дань моде или потребность в управленческом ресурсе / О. А. Любченко, С. Г. Воровщиков, А. П. Каитов // Известия ИППО МГПУ. Мат. международ. науч.-практ. конф. «Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски». Москва. 17 апреля 2020 г. — М.: ИППО МГПУ, 2020, С. 119–122.
9. Матвеевская Е.Г., Ганаева Е.А., Муратова А.А. Организация методической деятельности педагога начальной школы // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2020, № 4(227), С. 66–74.
10. Оценка и самооценка образовательных результатов: основа развития управленческой компетентности будущих педагогов / С. Г. Воровщиков, А. П. Каитов, О. А. Любченко. — М.: Издательство «Перо», 2023, 233 с. — EDN HTIAYR.
11. Прядко А. В. Изучение мотивации учителей к инновационной деятельности в условиях введения и реализации ФГОС второго поколения // Флагман науки. — 2024. — № 12(23). — С. 227–229.
12. Прядко А. В. Изучение процессуально-технологического компонента готовности учителей к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС // Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. — М.: ООО «Канцлер», 2025, С. 541–545.
13. Прядко А. В. Развитие рефлексивно-оценочного компонента готовности педагогов к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС // Наука России: Цели и задачи: Сборник научных трудов по результатам XLIII международной научно-практической конференции. — М.: Научный центр «LJournal», 2024. — С. 6–8.
14. Прядко А. В. Формирование готовности к инновационной деятельности педагогов в процессе методической работы в школе // Перспективные исследования в сфере образования, культуры и общества: сборник статей XXII международной научной конференции. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Международный институт перспективных исследований имени Ломоносова», 2025, С. 70–73.
15. Скрипова Ю. Ю. Реализация модели управления процессом формирования готовности учителей начальных классов к оценке метапредметных результатов обучающихся // Управление образованием: теория и практика. — 2022. — № 5(51), С. 151–167.
16. Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики: Коллективная научная монография / А. Ф. Ахметов, Н. Л. Бельская, Л. С. Берсенева [и др.]. — Ярославль, 2013, 388 с. — EDN SWRQXN.

■ REFERENCES

1. *Araslanova A. A.* Personal and professional development of young specialists: organizational and pedagogical support / A.A. Araslanova, S.G. Vorovshchikov // Innovative activity in education: Proc. XVIII Int. scientific-practical. conf. — Yaroslavl-Moscow: Kanzler, 2024, Pp. 177-185
2. *Boguslavsky M.V.* The phenomenon of mass pedagogical innovation in domestic education in the 1950s - first half of the 60s // Science. Management. Education. RF. — 2023, No. 1(89), Pp. 7-14.
3. *Byvsheva M.V.* Preparing a Teacher for the Modern Education System Based on the Resources of School-University Partnerships // Network Educational Interaction in Preparing a Teacher for the Information Society: International Scientific and Practical Conference, Vladivostok: Far Eastern Federal University. — 2019, Pp. 364-372.
4. *Vorovshchikov S. G., Vinogradova S. S.* Activity-Based Approach to Developing Teachers' Methodological Competence / // Domestic Education: Current State and Development Prospects: Collection of Articles of the Seventh All-Russian Shamovsky Pedagogical Readings of the Scientific School of Educational Systems Management, Moscow, January 23, 2015. — Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2015, Pp. 374-377. — EDN ZGOCPR.
5. *Vorovshchikov S.G.* Facing Change: Prospects for Interaction between Pedagogical Theory and Practice in Solving Innovative Problems of Modern Education // Pedagogical Education and Science. — 2013, No. 2, Pp. 103-109.
6. *Danilova T. N.* On the structure of additional professional programs for teaching staff // Science. Management. Education. RF. — 2021, No. 2(2), Pp. 29-32.
7. *Lazarev V. S., Martirosyan B.P.* On the problem of theoretical substantiation of programs for training future teachers for innovative activities // Moscow Pedagogical Journal. — 2024, No. 3, Pp. 164-178.
8. *Lyubchenko O. A.* Project management in education: a tribute to fashion or a need for a managerial resource / O. A. Lyubchenko, S. G. Vorovshchikov, A.P. Kaitov // Bulletin of the IPPO Moscow State Pedagogical Univ. Proc. int. scientific-practical. conf. "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". Moscow. April 17, 2020. — M.: IPPO MGPU, 2020, Pp. 119-122.
9. *Matviyevskaya E.G., Ganaeva E.A., Muratova A.A.* Organization of Methodological Activities of Primary School Teachers // Bulletin of the Orenburg State University. — 2020, No. 4(227), Pp. 66-74.
10. Assessment and Self-Assessment of Educational Results: The Basis for Developing the Managerial Competence of Future Teachers / S. G. Vorovshchikov, A. P. Kaitov, O. A. Lyubchenko. — M.: Pero Publishing House, 2023. — 233 p. — EDN HTIAYR.
11. *Pryadko A. V.* Study of teachers' motivation for innovative activity in the context of the introduction and implementation of the second-generation Federal State Educational Standard // Flagship of science. — 2024. — No. 12 (23). — Pp. 227-229.
12. *Pryadko A. V.* Study of the procedural and technological component of teachers' readiness for innovative activity in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // Continuous education in the context of the idea of the future: main trends and systemic solutions: Proceedings of the VIII International scientific and practical conference. — M.: OOO "Kantsler", 2025, Pp. 541-545.
13. *Pryadko A. V.* Development of the reflexive-evaluative component of teachers' readiness for innovative activity in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard // Science of Russia: Goals and objectives: Collection of scientific papers based on the results of the XLIII international scientific and practical conference. — M.: Scientific center "LJournal", 2024, Pp. 6-8.

14. *Pryadko A. V.* Formation of readiness for innovative activity of teachers in the process of methodological work at school // Advanced research in the field of education, culture and society: collection of articles of the XXII international scientific conference. — St. Petersburg: Limited Liability Company “Lomonosov International Institute for Advanced Studies”, 2025, Pp. 70–73.
15. *Skripova Yu. Yu.* Implementation of the model for managing the process of forming the readiness of primary school teachers to assess the meta-subject results of students // Education management: theory and practice. — 2022, No. 5(51), Pp. 151–167.
16. Modern trends and prospects for training specialists for an innovative economy: Collective scientific monograph / A. F. Akhmetov, N. L. Belskaya, L. S. Berseneva [et al.]. — Yaroslavl, 2013, 388 p. — EDN SWRQXN.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Прядко А. В. Методический проект как условие развития профессиональной компетентности педагогов / А. В. Прядко, С. В. Бреева, Т. А. Черемская, М. В. Деревицкий, Д. С. Красовская, Л. М. Дзаурова, А. А. Гуськов // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 91-97.

*Проблема, надлежащим образом поставленная, более чем наполовину решена
Фредерик Содди, английский радиохимик*

УДК 37.042

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (Из опыта реализации проекта «Добрые маршруты»)

VOLUNTEER ACTIVITIES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: 'From the experience of implementing the "Kind Routes" project'

Скобелева

Наталья Маратовна,

*советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями МБОУ «Основная общеобразовательная школа №7, осуществляющая деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам» г. Сергиев Посад,
natalimaratovna1996@mail.ru*

Skobeleva

Natalia Maratovna,

*Advisor to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary Comprehensive School No. 7, Carrying out Activities under Adapted Basic General Education Programs",
Sergiev Posad,*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена противоречием между декларируемой необходимостью формирования духовно-нравственных качеств у обучающихся с нарушением интеллекта и дефицитом практико-ориентированных технологий, позволяющих перевести моральные нормы в реальный социальный опыт.

Цель статьи: научное обоснование и описание результатов апробации воспитательной технологии «Добрые маршруты», основанной на включении подростков с нарушением интеллекта в системную волонтерскую деятельность вне стен образовательной организации.

Научная новизна заключается в доказательстве того, что переход обучающихся с интеллектуальными нарушениями из статуса «получателя социальной помощи» в статус «волонтера» (субъекта помощи) выступает эффективным условием коррекции иждивенческой позиции и стимуляции развития высших психических функций (в частности, программирования и контроля деятельности).

Результаты исследования демонстрируют положительную динамику в сфере эмоционально-волевой регуляции и расширение границ социальной мобильности участников проекта.

Практическая значимость состоит в том, что предложенная модель «Добрые маршруты» может быть интегрирована в программу воспитания и социализации в качестве варианта

тивного модуля для образовательных учреждений, реализующих АООП (вариант 1 и 2).

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта; духовно-нравственное воспитание; волонтерская деятельность; внеурочная занятость; социализация; социальная мобильность; педагогическая технология; компенсация дефекта.

Annotation. *The relevance of this study stems from the contradiction between the declared need to develop spiritual and moral qualities in students with intellectual disabilities and the lack of practice-oriented technologies that allow for the translation of moral norms into real social experience.*

The purpose of this article is to provide a scientific justification and describe the results of testing the “Kind Routes” educational technology, based on engaging adolescents with intellectual disabilities in systematic volunteer activities outside of the educational institution.

The scientific novelty lies in demonstrating that the transition of students with intellectual disabilities from the status of “recipient of social assistance” to the status of “volunteer” (subject of assistance) is an effective condition for correcting a dependent attitude and stimulating the development of higher mental functions (in particular, programming and activity control).

The study results demonstrate positive dynamics in the area of emotional-volitional regulation and an expansion of the boundaries of social mobility of the project participants.

The practical significance lies in the fact that the proposed “Kind Routes” model can be integrated into the educational and socialization program as a variable module for educational institutions implementing the AOP (options 1 and 2).

Keywords: students with intellectual disabilities; spiritual and moral education; volunteer activities; extracurricular activities; socialization; social mobility; pedagogical technology; compensation for defect.

ВВЕДЕНИЕ

Современная государственная образовательная политика в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) направлена на формирование не только академических знаний, но и, в первую очередь,

жизненных компетенций, обеспечивающих успешную социальную адаптацию и интеграцию в общество. Согласно Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — ФАООП УО, вариант 1), развитие этических чувств,

проявление доброжелательности и отзывчивости, а также сформированность умений сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Однако анализ практики коррекционного образования выявляет устойчивое противоречие. С одной стороны, заявляется высокая значимость духовно-нравственного воспитания, с другой — используемый методический инструментарий зачастую ограничивается вербальными методами (беседы, дидактические игры, классные часы), которые демонстрируют низкую эффективность в работе с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения. Специфика познавательной деятельности данной нозологической группы — конкретность мышления, слабость абстрактного обобщения и трудности переноса усвоенных знаний в реальную жизненную практику — требует принципиально иных, **деятельностных подходов**, позволяющих перевести моральные нормы в личный социальный опыт.

В отечественной дефектологической науке глубоко изучены вопросы трудового обучения как основы социализации (Г. М. Дульнев [1], С. Л. Мирский [2], Б. И. Пинский [3]), а также особенности формирования нравственных представлений на уроках чтения и развития речи (В. В. Воронкова [4], А. К. Аксенова [5]). Вместе с тем, анализ публикаций последних лет свидетельствует о дефиците исследований, посвященных потенциалу внеурочной добровольческой (волонтерской) деятельности как системного средства духовно-нравственного развития обучающихся с нарушением интеллекта.

Опираясь на современную классификацию МКБ-11, в исследовании мы используем термин «обучающиеся с нарушением интеллекта» (код 6A00). В фокусе нашего внимания — подростки с легкой степенью нарушения интеллекта, осваивающие адаптированные образовательные программы.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности воспитательной технологии «Добрые маршруты» как средства формирования духовно-нравственных ориентиров и коррек-

ции вторичных нарушений социализации у обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить и теоретически обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешную инклюзию обучающихся с нарушением интеллекта в активную волонтерскую деятельность.
2. Разработать и апробировать модель социально-педагогического сопровождения добровольческих практик в рамках реализации проекта «Добрые маршруты».
3. Оценить динамику изменений в уровне сформированности умений социального взаимодействия, нравственной самооценки и социальной мобильности у участников экспериментальной группы.

Методологическую базу исследования составили: культурно-историческая теория развития и концепция компенсации дефекта Л.С. Выготского [6]; деятельностный подход к коррекции психического развития (А.Н. Леонтьев [7], П.Я. Гальперин [12]); а также современные научные положения о структуре особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Е.Л. Гончарова [8], О.И. Кукушкина [8], Н.Н. Малофеев [9]).

Научная новизна исследования заключается в выявлении и экспериментальном обосновании педагогического эффекта смены социальной роли обучающегося с нарушением интеллекта: от пассивного потребителя социальной помощи к активному субъекту социально полезного действия (волонтеру). Впервые описан и верифицирован опыт использования регулярных целенаправленных волонтерских выездов («маршрутов») как инструмента расширения границ социальной мобильности и преодоления коммуникативной ограниченности, характерной для данной нозологической группы.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразователь-

ная школа № 7, осуществляющая деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам» г. Сергиев Посад в период с сентября 2025 по апрель 2026 года.

Характеристика выборки. В экспериментальную группу вошел 21 обучающийся 5–9 классов в возрасте от 11 до 16 лет. Все участники имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для лиц с легкой степенью нарушения интеллекта (вариант 1 ФАООП УО). Критерием включения в группу являлось отсутствие тяжелых множественных нарушений развития (ТМНР) и выраженных поведенческих девиаций, препятствующих нахождению в открытой городской среде.

Исследование носило характер формирующего эксперимента. Оценка эффективности производилась методом сравнения показателей внутри экспериментальной группы на констатирующем (до начала проекта) и контрольном (после завершения цикла мероприятий) этапах.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методы:

1. Включенное структурированное наблюдение. В ходе каждого мероприятия педагогом фиксировались в «Дневнике педагогических наблюдений» следующие индикаторы: способность удерживать цель деятельности, проявления инициативы, характер эмоционального отклика на ситуацию оказания помощи, особенности коммуникации с незнакомыми людьми (подопечными).
2. Анкетирование родителей (законных представителей). Проводилось на входном и итоговом этапах для выявления субъективной оценки изменений в социально-бытовой адаптации и проявлениях эмпатии в домашней обстановке.
3. Анализ продуктов деятельности. Качественная оценка результатов труда (аккуратность уборки, качество плетения сетей, сортировки гуманитарной помощи, соответствие изделия образцу).

ОПИСАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ДОБРЫЕ МАРШРУТЫ».

Сущность педагогического воздействия заключалась в системном включении обучающихся с нарушением интеллекта в социально значимую волонтерскую деятельность за пределами образовательной организации. Содержательно проект охватывал четыре вектора добровольческой помощи:

1. Социально-бытовое: помощь ветеранам педагогического труда на дому.
2. Гражданско-патриотическое: сбор гуманитарной помощи, плетение сетей, пошив экипировки для участников СВО.
3. Эколого-благотворительное: помощь приютам для животных, хозяйственные работы на территории храма.
4. Событийное: участие в муниципальных акциях совместно с организацией «Волонтеры Подмосковья».

Занятость обучающихся в проекте носила регулярный характер: частота мероприятий составляла не менее одного выезда/акции в неделю. Продолжительность одного включения в деятельность варьировалась от 1 до 3 астрономических часов в зависимости от сложности задач и психофизического состояния участников.

Педагогическое сопровождение осуществлялось с опорой на принцип «убывающей подсказки» (от совместно-разделенных действий — к действиям по образцу и вербальной инструкции), что обеспечивало постепенное наращивание самостоятельности и снижение тревожности в незнакомой социальной среде.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ данных, полученных в ходе формирующего эксперимента, позволил зафиксировать устойчивую положительную динамику по трем ключевым направлениям: социально-коммуникативное развитие, субъектная позиция (инициативность) и перенос нравственного опыта в повседневную жизнь.

1. Динамика коммуникативных умений и преодоление стигматизации

На начальном этапе реализации проекта ряда обучающихся экспериментальной группы наблюдались проявления социальной тревожности и самостигматизации, связанные

с осознанием своего образовательного маршрута. В ходе включенного наблюдения были зафиксированы вербальные маркеры неуверенности: обучающиеся задавали педагогу вопросы типа: «А это не стыдно говорить, что мы учимся в такой школе?». Данный феномен отражает сформированный предыдущим социальным опытом барьер между детьми с нормотипичным развитием и детьми с интеллектуальными нарушениями.

Регулярное включение в совместную деятельность со здоровыми сверстниками из общеобразовательных учреждений (в рамках муниципальных акций «Волонтеров Подмосковья») привело к значимому снижению данного барьера. В течение первых 2–3 месяцев участники проекта эмпирическим путем убедились, что факт обучения в «коррекционной» школе не влияет на отношение к ним со стороны организаторов и партнеров по волонтерской деятельности. Было отмечено большинство случаев установления устойчивых позитивных контактов с типично развивающимися сверстниками, что является важным показателем расширения границ социальной инклюзии.

2. Формирование инициативности и лидерских качеств

Существенные изменения претерпела мотивационно-волевая сфера участников. Если на этапе первых выездов деятельность носила преимущественно исполнительский характер (обучающиеся действовали строго по инструкции педагога), то к середине учебного года был зафиксирован переход на уровень субъектной активности. Обучающиеся начали самостоятельно предлагать идеи для новых акций, выдвигали варианты оказания помощи, интересовались графиком предстоящих мероприятий.

Внутри школьного коллектива участники проекта приобрели статус лидеров волонтерского движения. Их включенность и видимые результаты деятельности (собранный помощь, отзывы благополучателей) стали фактором, мотивирующим других обучающихся школы к участию в добровольческих инициативах. Данный эффект свидетельствует о формировании не только личностных, но и просоциальных установок, транслируемых в микросоциум.

3. Перенос нравственного опыта в семейную среду (анализ клинического случая)

Особый научный интерес представляет кейс обучающейся 8 «А» класса Алины Р. (воспитывается в приемной семье). На констатирующем этапе, по данным психологической службы школы и бесед с педагогами, у Алины отмечались устойчивые нарушения детско-родительских отношений. Девочка вербализовала переживания собственной ненужности («меня там не любят»), что было связано с отказом от выполнения домашних обязанностей и базовых требований приемных родителей.

Парадоксальным образом, в рамках волонтерской деятельности «Добрых маршрутов» Алина демонстрировала высокую мотивацию и продуктивность именно в хозяйственно-бытовых действиях (уборка, мытье посуды), направленных на чужих людей (ветеранов). Данное противоречие было использовано педагогами как коррекционный ресурс. В ходе индивидуальной работы акцент был сделан на переосмысление домашнего труда: уборка в доме стала позиционироваться не как навязанная обязанность, а как добровольный акт заботы о близких, аналогичный помощи ветеранам. По истечении недолгого времени наблюдения родителями была отмечена положительная динамика: частота конфликтов на бытовой почве снизилась, девочка стала проявлять инициативу в домашних делах.

4. Оценка родительской общественности

Данные анкетирования родителей (законных представителей) подтверждают объективность педагогических наблюдений. В отзывах родителей преобладают указания на повышение бытовой самостоятельности детей, снижение проявлений эгоцентризма и появление желания помогать не только в школе, но и дома. Родители отмечали, что дети стали более открытыми в общении и начали рассказывать о своих достижениях в рамках проекта.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные позволяют утверждать, что системное включение обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта в волон-

терскую деятельность «Добрые маршруты» обеспечивает комплексный коррекционно-развивающий эффект, затрагивающий как эмоционально-волевую, так и социально-коммуникативную сферы.

Преодоление социальной изоляции и стигматизации. Зафиксированное на начальном этапе исследования переживание обучающимися собственной «инаковости» полностью согласуется с положениями культурно-исторической теории Л. С. Выготского [6], о вторичных социальных осложнениях дефекта. Первичное нарушение порождает вторичное — социальную депривацию и чувство неполноценности, возникающие не из-за биологического дефекта, а из-за особой социальной позиции ребенка в системе отношений. Результаты нашего исследования демонстрируют, что целенаправленное погружение обучающихся в среду совместной социально одобряемой деятельности с нормотипичными сверстниками выступает эффективным механизмом компенсации этого вторичного осложнения. Когда ребенок с нарушением интеллекта видит, что его вклад в общее дело оценивается окружающими по результату, а не по диагнозу, происходит перестройка его социальной позиции и, как следствие, снижение самостигматизации.

Смена социальной роли как фактор личностного роста. Выявленная в ходе эксперимента положительная динамика инициативности и формирование лидерских качеств у участников проекта подтверждает тезис Г. М. Дульнева [1], и Б. И. Пинского [3], о том, что коррекционный потенциал труда раскрывается лишь при условии его специальной педагогической организации. Традиционные уроки трудового обучения в мастерских, безусловно, формируют операциональные умения, но, как справедливо отмечал Б. И. Пинский [3], они часто оставляют нерешенной проблему переноса умений в новые, нестандартные условия и слабо влияют на мотивационно-волевую сферу.

В рамках «Добрых маршрутов» обучающийся с нарушением интеллекта впервые массово оказывается не в роли «обучаемого» или «опекаемого», а в роли «помогающего», субъекта социально полезного действия.

Этот переход имеет принципиальное значение. Как показывают наши наблюдения, именно позиция «дающего», а не «принимающего» помощь, становится катализатором личностной активности, пробуждает инициативу и формирует чувство собственной значимости. Данный вывод перекликается с концепцией особых образовательных потребностей (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина [8]), согласно которой для детей с нарушением интеллекта критически важно создание условий для накопления реального жизненного опыта в расширяющейся социальной среде. Проект «Добрые маршруты» по сути моделирует такую среду, обеспечивая «вращивание» моральных норм через практическое действие.

Ребенок владеет необходимыми бытовыми операциями (может мыть посуду, подметать пол), но применяет их избирательно, в зависимости от эмоциональной значимости ситуации. Тот факт, что в волонтерской деятельности Алина охотно выполняла те же действия, от которых отказывалась дома, подтверждает положение А.Н. Леонтьева [7] о ведущей роли мотива деятельности. Помощь ветерану воспринималась девочкой как акт свободного выбора и общественного признания, тогда как домашние обязанности — как принуждение. Использование педагогами приема переосмысления (домашний труд = забота о близких, аналогичная заботе о ветеранах) позволило изменить личностный смысл деятельности и добиться переноса умений в семейную среду. Это свидетельствует о том, что волонтерская деятельность может выступать не только средством воспитания, но и ресурсом для коррекции детско-родительских отношений.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, выборка (n=21) является относительно небольшой, что связано со спецификой контингента конкретной образовательной организации. Во-вторых, оценка динамики производилась преимущественно качественными методами (наблюдение, анке-

тирование, анализ кейсов). Перспективным направлением дальнейшей работы может стать разработка стандартизированного диагностического инструментария для количественной оценки сформированности нравственных качеств у обучающихся с нарушением интеллекта, а также расширение географии проекта и увеличение числа участников для получения статистически более значимых данных.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Подтверждён высокий коррекционно-развивающий потенциал волонтерской деятельности: системное включение обучающихся с нарушением интеллекта в социально значимые практики способствует компенсации вторичных отклонений в социально-коммуникативной и эмоционально-волевой сферах.

Установлено, что смена социальной роли с «опекаемого» на «помогающего» выступает ключевым фактором, запускающим механизмы личностной активности. Участие в проекте «Добрые маршруты» позволило обучающимся преодолеть проявления самостигматизации, сформировать устойчивую просоциальную мотивацию и занять лидерские позиции в школьном коллективе.

Выявлена возможность переноса (генерализации) нравственно-трудового опыта из ситуации социально одобряемой волонтерской деятельности в повседневную семейную среду. Анализ клинического случая показал, что изменение личностного смысла бытового труда (с «обязанности» на «заботу

о близких») способствует гармонизации детско-родительских отношений.

Доказана эффективность многокомпонентной модели волонтерской деятельности, охватывающей социально-бытовое, гражданско-патриотическое, эколого-благотворительное и событийное направления. Данная модель обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты жизненной компетенции обучающихся с нарушением интеллекта, включая пространственную ориентировку, коммуникативный репертуар и произвольную регуляцию поведения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что апробированная технология «Добрые маршруты» может быть рекомендована к внедрению в качестве вариативного модуля программы воспитания и социализации образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с нарушением интеллекта. Предложенная модель не требует значительных материальных затрат, масштабируема и может быть адаптирована под условия конкретного региона и имеющиеся социальные партнерства.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой стандартизированного диагностического инструментария для количественной оценки динамики нравственного развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а также с расширением выборки для получения статистически достоверных данных и возможной кросс-региональной валидации полученных результатов.

■ ИСТОЧНИКИ

1. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: психолого-педагогическое обоснование. — М.: Просвещение, 1969. — 216 с.
2. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. — М.: Просвещение, 1980. — 184 с.
3. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. — М.: Педагогика, 1977. — 152 с.
4. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.

5. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 316 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 5: Основы дефектологии. — 369 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
8. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2002. — № 5. — С. 17-29.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: в 2 ч. — М.: Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 319 с.
10. Мясников И. Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. — 2021. — № 3. — С. 10.
11. Беляева О. А. Роль волонтерской деятельности в обеспечении процессов социализации современных подростков // Наука об образовании. — 2024. — № 2. — С. 45-52.
12. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Книжный дом «Университет», 1999. — 332 с.

■ REFERENCES

1. Dulnev G. M. Fundamentals of Vocational Training in a Specialized School: A Psychological and Pedagogical Justification. — Moscow: Prosveshchenie, 1969. — 216 p.
2. Mirsky S. L. Methods of Vocational Training in a Specialized School. — Moscow: Prosveshchenie, 1980. — 184 p.
3. Pinsky B. I. Psychology of Work Activity of Students in a Specialized School. — Moscow: Pedagogy, 1977. — 152 p.
4. Voronkova V. V. Education and Training of Children in a Specialized School. — Moscow: Shkola-Press, 1994. — 416 p.
5. Aksenova A. K. Methods of Teaching Russian in a Special (Correctional) School. — Moscow: VLADOS, 2004. — 316 p.
6. Vygotky L. S. Collected Works: in 6 volumes. — Moscow: Pedagogy, 1983. Vol. 5: Fundamentals of Defectology. — 369 p.
7. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. — Moscow: Politizdat, 1975. — 304 p.
8. Goncharova E. L., Kukushkina O. I. A Child with Special Educational Needs // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy, Russian Academy of Education. — 2002, No. 5, Pp. 17-29.
9. Malofeev N. N. Special Education in a Changing World. Russia: in 2 parts. — Moscow: Prosveshchenie, 2010. Part 1. — 319 p.
10. Myasnikov I. R. Implementation of Special Educational Needs of Students with Disabilities and Disabilities in the Interdepartmental Model of Inclusive Education // Bulletin of Minin University. — 2021, No. 3, P. 10.
11. Belyaeva O. A. The Role of Volunteer Activities in Ensuring the Socialization Processes of Modern Adolescents // Science of Education. — 2024, No. 2, P. 45-52.
12. Galperin P. Ya. Introduction to Psychology. — Moscow: Book House "University", 1999, 332 p.

■ ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ

Скобелева Н. М. Волонтерская деятельность как средство духовно-нравственного воспитания обучающихся с нарушением интеллекта: Из опыта реализации проекта «Добрые маршруты» / Н. М. Скобелева // НАУКА. УПРАВЛЕНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. РФ. — 2026. — № 1(21). — С. 98-105.

Авторы:

АБАШИДЗЕ Е. П., БОГУСЛАВСКИЙ М. В., БРЕЕВА С. В.,
ВИНОГРАДОВА И. А., ВОРОВЩИКОВ С. Г., ГУСЬКОВ
А. А., ДЕРЕВИЦКИЙ М. В., ДЗАУРОВА Л. М., ИВАНОВ
И. Н., ИВАНОВА М. В., КРАСОВСКАЯ Д. С., ЛЬВОВА Е. В.,
ПАСТУХОВА А. С., ПЕРМИНОВА Л. М., ПРЯДКО А. В.,
ПРЯМУХИНА С. А., РУКАМАНЕНКО Н. А., СКОБЕЛЕВА Н. М.,
СКРОЗНИКОВА А. В., СМИРНОВА Ю. Г., СТАМЕНОВА И. А.,
СУХОРУКОВА А. Р., ЧЕРЕМСКАЯ Т. А., ЯРУЛОВ А. А.

