



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

№ 4 (96) 2023

12+



Потребность
в сложности

Цифровое
обновление

За бегущим
днем

Дистант: принятие
неизбежного

ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: синтез идей человекознания

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 4 № (96) 2023

ISSN 078–838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки); 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки). Издаётся с 2006 года. Является журналом открытого доступа (Open Access)



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор

Института психологии РАН, академик РАН, председатель редакционного совета журнала «Образовательная политика» (Москва, Россия)

Александр Асмолов, заместитель председателя, д. псих. н., профессор, директор по гуманитарной политике РАНХиГС, академик РАО (Москва, Россия)

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО (Москва, Россия)

Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп (Ереван, Армения)

Джеймс Верч, профессор факультета образования университета Вашингтона в Сент-Луисе (Сент-Луис, США)

Владислав Гриб, д. ю. н., профессор, академик РАО, заместитель секретаря Общественной палаты РФ, заслуженный юрист России (Москва, Россия)

Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор, президент РАО, академик РАО, декан факультета психологии МГУ М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Сергей Зуев, к. иск. н., научный руководитель Института общественных наук РАНХиГС (Москва, Россия)

Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС (Москва, Россия)

Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор (Москва, Россия)

Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее» (Москва, Россия)

Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор Московского городского педагогического университета, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)

Елена Соболева, д. э. н., профессор (Москва, Россия)

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор, президент Объединения Дидакта (Didacta Verbandes) (Нюрнберг, Германия)

Андрей Шаронов, к. социол. н., генеральный директор Альянса по вопросам устойчивого развития (Москва, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Александр Асмолов, председатель редколлегии, главный редактор журнала «Образовательная политика» (Москва, Россия)
- Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
- Марк Агранович, к. э. н., ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
- Александр Адамский, к. пед. н., ректор Института проблем образовательной политики «Эврика» (Москва, Россия)
- Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра содействия инновациям в обществе «СОЛЬ» (Москва, Россия)
- Владимир Блинов, д. пед. н., профессор, ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия)
- Татьяна Волосовец, к. пед. н. (Москва, Россия)
- Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)
- Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция Московского международного салона образования» (Москва, Россия)
- Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
- Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
- Нурлан Киясов, директор EdCrunch University НИТУ «МИСиС», программный директор глобальной конференции EdCrunch (Астана, Казахстан)
- Александр Кондаков, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО, президент Института мобильных образовательных систем (Москва, Россия)
- Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
- Майкл Д. Коул, профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета в Сан-Диего (UCSD) (Сан-Диего, США)
- Александр Лейбович, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
- Елена Ленская, к. пед. н., научный руководитель Центра исследований образовательной политики, Московская высшая школа социальных и экономических наук (Москва, Россия)
- Михаил Мокринский, директор Школы-пансиона «Летово» (Москва, Россия)
- Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
- Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО, президент МГППУ (Москва, Россия)
- Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор, академик РАН, академик РАО (Москва, Россия)
- Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор, декан факультета психологии Института общественных наук РАНХиГС (Москва, Россия)
- Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель директора Школы антропологии будущего РАНХиГС (Москва, Россия)
- Мария Фаликман, д. псих. н., профессор, старший научный сотрудник Лаборатории когнитивных исследований ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)
- Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н., профессор, СПбГУ, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
- Евгений Ямбург, д. пед. н., академик РАО (Москва, Россия)

РЕДАКЦИЯ

Заместитель главного редактора: Павел Рабинович
Шеф-редактор: Наталья Бурова (burova-nv@ranepa.ru)
Выпускающий редактор: Светлана Соколова-Михайлова
Руководитель тематического направления «Педагогические науки»: Татьяна Волошко
Дизайн и верстка: Надим Касимов
Корректурa: Ирина Шандарова
Иллюстрация на обложке: Midjourney
Редактор сайта: Сергей Гриншпун

www.edpolicy.ranepa.ru

Адрес редакции: 119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 2.

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), пр. Вернадского, 84, стр. 1. Главный редактор: Асмолов Александр Григорьевич.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77-74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией. При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.

Тираж: 150 экз. Подписано в печать 21.12.2023. Выход в свет 28.12.2023. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+
Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, пр. Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

ВАШ АГА

006

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Александр Асмолов

ВИД СВЕРХУ



010

ФУТУРАМА

Рой Тревор Уильямс. Сложность и новые экологии знания. Часть 2

023

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Марина Гусельцева. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть вторая. Латентные традиции

SCHOOLS'N'SKILLS



034

АНАЛИЗ

Валентина Браташ, Дмитрий Ермаков.

Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ

SCHOOLS'N'SKILLS

043

ИССЛЕДОВАНИЯ

Максим Головчин.

Готовность к проектной деятельности у школьников

053

ТРУДОВАЯ КНИЖКА

Игорь Сергеев, Виктор Пронькин. Маркеры проориентационных парадигм

ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ



066

КЛЮЧЕВОЙ ПОДХОД

Ирина Малько.

Использование данных в управлении развитием новой инфраструктуры дополнительного образования детей

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



078

СТРАТЕГИИ

Ирина Дворецкая. Стратегические документы цифрового обновления школ. Опыт построения и проверки

087

АРСЕНАЛ

Александр Колышкин, Павел Конюховский, Тамара Яковлева. Смешанные образовательные технологии в условиях новой нормальности у школьников

РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



103

АНАЛИЗ

Олег Рубцов. Модели управления образовательными комплексами на примере Московской области

115

АРСЕНАЛ

Ирина Абанкина, Павел Деркачев, Иван Кравченко. Финансирование образовательных программ СПО в условиях новых образовательных стандартов

YOUR AGA

006

EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN

Alexander G. ASMOLOV

TOP VIEW

010

FUTURAMA

Roy Trevor Williams. Complexity and the New Ecologies of Knowledge. Part 2

023

POLYPARADIGMATIC APPROACH

Marina S. Gusetseva. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The second part: Latent Traditions

SCHOOLS'N'SKILLS

034

ANALYSIS

Valentina S. Bratash, Dmirty S. Ermakov. The ability to learn: from Socrates to digital platforms. The course Learning to Learn for school children

043

STUDIES

Maxim A. Golovchin. Readiness for project activities among schoolchildren

053

THE CHOICE OF A PROFESSION

Igor S. Sergeev, Viktor N. Pronkin. The Markers of the Career Guidance Paradigms

THE FIRST STEP

066

KEY APPROACH

Irina A. Malko. The use of data in the management of the development of a new infrastructure of additional education for children

DIGITAL ARK

078

STRATEGIES

Irina V. Dvoretzkaya. Strategic documents of digital renewal of schools. Experience of construction and verification

087

ARSENAL

Alexander V. Kolyshkin, Pavel V. Konyukhovskiy, Tamara V. Yakovleva. Blended Educational Technologies in the New Normalcy

STEERING WHEEL

103

ANALYSIS

Oleg V. Rubtsov. Models of management of educational complexes on the example of the Moscow region

115

ARSENAL

Irina V. Abankina, Pavel V. Derkachev, Ivan A. Kravchenko. Features of financial support for the implementation of educational programs in the context of the introduction of new educational standards

За бегущим днем

Драматическая педагогика Владимира Тендрякова

5 декабря 2023 года. Этот день по-разному вошел в историю моей страны. Для многих, проживших длинную жизнь, это день первой Конституции СССР. Для меня же это совсем другой день.

Это день рождения человека, создавшего новые миры нравственности, образования и культуры, – день рождения мужа моей сестры и моего названного старшего брата, писателя Владимира Тендрякова. Именно 5 декабря вышел созданный студентами пединститута фильм о его жизни и творчестве «По законам вопрекизма», связанный с жизнью и творчеством Владимира Тендрякова. И именно в этот день я хочу в жанре нравственной исповеди сказать о любимом человеке, о значимом другом, который изменил миры многих и многих и творчество которого, как и жизнь, останется еще долгие годы, влияющим на судьбы самых разных поколений людей.

Владимир Тендряков создал особого рода педагогику.

Как ее назвать? Я ее назвал педагогией достоинства. Сегодня, думая об этом, я хочу вслед за Тендряковым, для которого идея культуры достоинства была главной, назвать его педагогику нравственной педагогией или педагогией жизненной драмы.

Для Владимира Тендрякова профессия учителя – это драматическая профессия. Для Тендрякова педагогика – всегда драма нравственных исканий между учителем и учеником, между учителем и родителем, между разными поколениями.

В далеком 1959 году вышел роман Владимира Тендрякова «За бегущим днем». Он посвящен тому, кого мы могли бы назвать предвестником эвриканцев, предвестником педагогики сотрудничества – известному мастеру дидактики Виталию Дьяченко. Именно Виталий



**Александр Григорьевич
АСМОЛОВ**

**Главный редактор журнала
«Образовательная политика»**

Дьяченко стал прототипом героя книги «За бегущим днем», говорящей о том, что педагог как ученый (а Дьяченко называется в этой книге словом «ученый», а не «учитель») всегда исследователь человеческой нравственности. Виталий Дьяченко создает педагогику коллективного диалога; она, по большому счету, является прообразом появившейся значительно позже педагогики сотрудничества. Но не об истории педагогики и ее подвигах говорю я сейчас. Я говорю о том, что именно Владимир Тендряков делает тему драматической педагогики и педагогики достоинства центром своих творческих исканий.

Идеи нравственности являются смысловым стержнем творчества Тендрякова. Идеи нравственности и идеи борьбы с обезличивающей человека системой, борьбы с Левиафаном.

Ключевая тема Тендрякова – это тема очеловечивания и расчеловечивания в мире культуры и в мире образования. И он, как человек, проживший войну, как человек, раненый во время Сталинградской битвы, претерпевший тему человечности. И не случайно многие его произведения сами по себе несут ценностно-смысловой

заряд нравственности. Вглядимся только в их названия: «Ухабы», «Не ко двору» (по ним сняли фильмы «Чужая родня», «Чудотворная»), «Ночь после выпуска», «Весенние перевертыши» (делаю особый акцент), «Чистые воды Китежа», «Свидание с Нефертити», а также уникальная книга об учителе, которому в день шестидесятилетия приходит письмо: «Вы мой учитель, я принял решение вас убить». Эта книга называется «Затмение», и эпиграф к ней звучит так: «Если бы вы знали, скольких он обидел». В этой книге описана драма учителя, который ждет, что свершится непонятное для него возмездие за то, что он покорежил чью-то человеческую судьбу.

Педагогика Тендрякова, я это буду повторять не раз, педагогика достоинства, педагогика нравственности, и самое главное – педагогика очеловечивания.

Тема очеловечивания и расчеловечивания в борьбе с Системой, тема «вопрекизма» звучит во многих произведениях Тендрякова. И не случайно в своей книге «Бодался теленок с дубом» Александр Солженицын пишет о Тендрякове как о человеке для него ценном и значимом. Тендряков бодался с дубом тоталитарной системы. Тендряков бодался с дубом безнравственности. В этой борьбе он рождает уникальный цикл произведений, который является путем к пониманию человеческого в человеке.

Однажды в беседе с Владимиром Познером, говоря о трагедиях Холокоста, я сделал акцент на том, что ключевые трагедии – это всегда трагедии расчеловечивания.

Сегодня утром мой друг, профессор психологии Владимир Кудрявцев сказал: «Ты, Александр Асмолов, говоришь о расчеловечивании, а другой Александр – Блок, дарит нам термин “вочеловечивание”».

Меня удивило это сравнение.

Идея расчеловечивания особенно обнажена в рассказе Тендрякова «Люди или нелюди». Целый ряд его произведений посвящен нравственным исканиям. Он всегда был противником так называемого дикого, воинствующего атеизма. Он всегда считал, что трагедии нравственности, трагедии совести, трагедии, в которых происходит поединок между совестью и насилием, – это трагедии, которые совершаются каждый день, каждый час в наших судьбах.

Главная идея Тендрякова – это идея личного выбора. В любые времена (вспомним его повесть «Кончина» о культе личности в деревне) человек делает свой выбор.

По сути, Тендряков, вдохновленный «Историей государства Российского» Алексея Толстого, пишет историю государства советского в своих неповторимых очерках о трагедиях человечества, пронзивших нашу с вами жизнь. Его «Покушение на миражи» (об Иисусе Христе), «Чистые воды Китежа», «Пара гнедых», «Хлеб для собаки», «Параня», «Донна Анна» – все о том, как человек борется за свою нравственную позицию. Неслучайно друг Тендрякова Даниил Гранин с болью писал о том, что колокол памяти звонит по Владимиру Тендрякову. Неслучайно академик Голданский говорил, что произведения Тендрякова о войне уникальны тем, что их пишет человек, который как бы не знает, чем кончится Великая Отечественная война. В этом сила творчества Владимира Тендрякова. Он всегда мечтал встретиться с прекрасным. Его поиск прекрасного запечатлен в книге с символическим названием «Свидание с Нефертити». Эта книга у меня в руках. На ней есть надпись: «Брату моему младшему, Саше, 19 декабря 1970 года».

Этическое для Тендрякова всегда важнее эстетического, но этическое у него в симбиозе с эстетическим и нравственным.

Я бы мог очень много говорить о Тендрякове.

Вместе с Машей Тендряковой, дочкой писателя, и вместе с замечательным Андреем Русаковым мы выпустили книгу «Владимир Тендряков. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства» в двух томах. Эта книга для каждого учителя и для каждого родителя. С моей точки зрения, это уже классика. Говоря об этой книге, я написал: «Классика всегда была и будет ценностным горизонтом и навигацией для самых разных поколений, ищущих смысл жизни в эпоху социального бездорожья. И поэтому прерванный в дальноточке и только кажущийся далекими 1960–1980-е годы полет Владимира Тендрякова, его покушение на школьные миражи – это послание всем, кто желает состояться как личность, отправляясь за бегущим днем нашего непредсказуемого общества. Общества, чей затяжной кризис во многом связан со сложным становлением культуры человеческого достоинства».

Я и сейчас подписываюсь под этими словами. И я счастлив, что рядом с Тендряковым были те люди, которые делали время. Рядом с ним были его близкие – Юрий Трифонов, Виктор Некрасов. Рядом с ним были его близкие – Юрий Трифонов, Виктор Некрасов. Когда в 60 лет Владимир Тендряков внезапно умер, Некрасов прислал нам в поселок писателей телеграмму: «Плачу вместе с вами, Вика». И это был крик души.

В свое время в нашем доме бывал Зиновий Гердт, приходили Булат Окуджава, Владимир Высоцкий, Белла Ахмадулина, Вениамин Смехов, Владимир Войнович. А сам Тендряков нередко ездил на Николину гору к Петру Леонидовичу Капице и читал свои еще не вышедшие произведения. А замечательные Андрей и Сергей Капица были друзьями нашего дома.

Наш дом был миром, полным жизни.

И этот мир сегодня несет Мария Тендрякова, продолжая в своих ярких произведениях то, что делал Владимир Тендряков. Она выпустила талантливые книги, среди которых, например, «Охота на ведьм». Она выпустила книги,

посвященные разработкам антропологии детства. И именно Мария Тендрякова продолжила линию Владимира Тендрякова, введя сверхзначимую для современного образования систему координат: образование как просвещение и образование как посвящение.

Педагогика Тендрякова – это педагогика посвящения в личность. День его рождения изменил жизни многих, изменил и мою жизнь, особенно после того, как Владимир Тендряков помог мне встретиться с другим самым значимым человеком в моей жизни – Алексеем Николаевичем Леонтьевым, создателем теории деятельности и продолжателем идей Выготского в психологии. Этот день для меня самый значимый. И он в сердце.

Я мечтаю, чтобы те учителя, что устремились за бегущим днем, все те, кто действует и понимает, что их жизнь – драма поиска нравственности, вспомнили в этот день о Владимире Тендрякове, основателе драматической педагогики нравственности и педагогики достоинства, неразрывно связанной с педагогикой сотрудничества.

Опубликовано на сайте «Вести образования» (vogazeta.ru) 5.12.23 г.



Сложность и новые экологии знания. Часть 2*

Рой Тревор Уильямс

АННОТАЦИЯ О сложности и сложных адаптивных системах было написано много, и потребность в сложности следует принимать во внимание, когда мы создаем, организуем и распространяем знание. Однако общество знания стоит на плечах индустриального общества, которое не опирается на знание непрогнозируемое и сложное, а скорее тяготеет к предсказательному, позитивистскому. Наша задача — интегрировать два типа знания, преодолеть эту дихотомию. Данная статья обращается к этим проблемам и формулирует новый подход к «экологии знания», который непосредственно включает в себя сложное знание и указывает формальному, объективному знанию его место: это знание должно сопутствовать другим фазам экологии знания, но никак не доминировать над ними. Мы живем в глобально взаимосвязанном обществе, и его социальные, биологические и финансовые системы следует рассматривать как экологические. Для этого нам нужно признать ценность объективного позитивистского знания, при этом ограничив его более «дикие» практики, и применять наряду с ним сложное знание и сложные практики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Сложное знание, предсказательное знание, экология знания, сложность, сложные адаптивные системы, формализованное знание

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-10-21

Связь экологий знания с практикой

Дальнейшие специфические различия между наукой о сложности и метасемиотикой заключаются в том, что в сложных системах и сетях требуется учитывать идентичности и экологический контекст. Это значит, что,

когда вы применяете знание, которое получаете от сложных систем, вы вовлекаетесь в социальные и биологические экологии, принимаете в них участие, что может породить (новые) эмерджентные качества и неопределенные исходы, которые неизбежно учитывают и включают биологические и социальные идентичности и стратегии [живых] «переменных», с которыми вы имеете дело, а также их способность и/или желание к самоорганизации.

* Научное редактирование А. Н. Поддьякова. Перевод с английского К. Чистопольской. 1 часть опубликована в журнале «Образовательная политика» № 1 за 2023 г.



Александр Николаевич ПОДДЬЯКОВ

д. псих. н., ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственного управления, профессор департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0001-6793-9985. ResearcherID: H-9324-2015. E-mail: apoddiakov@gmail.com

Представления об экологии знания

Рой Тревор Уильямс (Университет Портсмута, Великобритания) — математик и семиотик, исследователь в области образования, рассматривающий его в контексте теории сложности, в том числе развития сложных адаптивных систем. В представляемой статье он описывает виды знания, различающиеся по степени формализованности, организованности, по источнику их производства и по месту в познании сложного мира. Здесь получает развернутое обоснование то, что никакой учебник не может быть исчерпывающим и достаточным для освоения той или иной сложной области. Автор вводит представления об экологии знания, и эта метафора позволяет анализировать разные типы и виды знаний,



**Рой Тревор
УИЛЬЯМС**

математик и семиотик, исследователь в области образования, почетный научный сотрудник Школы бизнеса Портсмута, работал в департаменте математики Университета Портсмута, Великобритания.

Страница с публикациями:
www.researchgate.net/profile/Roy-Williams-8

Любопытный пример такого сдвига — то, как практика повышения качества исследований в высшем образовании описана в библиометрии [Corbyn, 2007]:

«The Times Higher понимает, что после оценки качества исследовательской работы в научных заведениях ответственные за финансирование измеряют количество цитирований каждой опубликованной статьи в крупных научных дисциплинах — это часть новой системы, определяющей, кому передать более

производимых в разных «экологических нишах», а также их «экологическое разнообразие» — вспомним здесь принцип (закон) необходимого разнообразия У. Р. Эшби.

Статья написана 10 лет назад, но ее содержание, возможно, стало даже более актуальным в свете вызова, сформулированного Р. Т. Уильямсом в заключении: как нам использовать преимущества, которые мы обретаем благодаря новым социальным экологиям взаимодействия, создания и распространения знаний?

За это время экология социальных взаимодействий в области создания и распространения знаний стала богаче и при этом в чем-то не только полезнее, но и токсичнее. (Если учесть, например, и явления такого рода, как враждебные отравляющие атаки на системы машинного обучения, нарушающие его процесс и портящие его результаты). В этом отношении в метафоре экологии знания, возможно, не хватает представлений о сложных отношениях видов и особей в экологической нише,

1 миллиарда фунтов в год на финансирование исследований. Отчет, опубликованный на этой неделе университетами Великобритании, поддерживает такую систему «количества цитат на статью» как единственный разумный вариант в числе так называемых библиометрических показателей измерения качества научной работы. В отчете делается вывод, что измерение количества цитирований может точно свидетельствовать о качестве исследования.

Но этот отчет, как замечают консультанты Evidence Ltd, также подчеркивает некоторые потенциальные угрозы надежности системы цитирования, например вероятные изменения в поведении исследователей для улучшения своих показателей и проистекающих из этого выгод.

«Будет слишком простодушным притворяться, будто все поведенческие последствия можно предсказать и смоделировать, — написано в отчете. — Метрическая система будет нарушаться с момента ее введения пятьюдесятью тысячами умных и мотивированных личностей, глубоко сомневающих в ее выводах (+). Последствия неизбежны».

Оценка качества и доказательные практики применяются не только в образовании; например, в Национальной системе здравоохранения Великобритании показатели и оценка качества используются и «разыгрываются» уже несколько лет, несмотря на отсутствие общего согласия участвующих в этом медиков, и, похоже, так и будет продолжаться.

о хищничестве, паразитизме, маскировке и мимикрии, а также не только об ориентации, но и о намеренной дезориентации, весьма широко представленных в природных экологических нишах.

Другой аспект связан с рассмотрением в статье только адаптивных систем, пусть и сложных. Но само создание сложных систем, в том числе сложного знания, может быть не адаптацией к имеющемуся положению, а инициативной деятельностью людей.

Подчеркнем, что это комментарии, формулируемые через 10 лет после написания статьи, как дополнения к ней.

Обратимся к тексту, который впервые представляет отечественному читателю один из этапов формирования нашего все усложняющегося знания о знаниях. И согласимся с тем, что «полезно получить когнитивное преимущество, достигнув необходимого уровня разнообразия в том, как мы интерпретируем мир» — в том числе получив знание о разнообразии типов знания.

На данном этапе было бы полезно исследовать, как обновленную Экологию Знания (2.0), включающую теперь и коммерциализированное, и сложное знание, можно связать с практикой. Сноуден проделал большую работу в этой области, как на практике, так и в развитии модели Кенефин (Cynefin) (см. рис. 1).

Как утверждает Сноуден, полезно получить «когнитивное преимущество», достигнув «необходимого уровня разнообразия в том, как мы интерпретируем мир, и в том, как мы действуем в нем... чтобы позволить распознавать слабые сигналы (террористические угрозы или возможности рынка) и избегать всех слишком простых паттернов повторения прошлых успехов» [Snowden, 2006, p. 2] ... «[и избегать ситуаций, при которых метод] распространяется за пределы его онтологической границы» [Ibid., p. 2–3]. Это продвигает нас гораздо дальше, чем традиционное, по большому счету тейлористское, «производство значений в рамках одной онтологии», поскольку создает пространство для использования как позитивистской, так и сложной диагностики и вмешательств, «не через отрицание [тейлоризм], но через ограничение применимости» [Ibid.]. Килльерс напоминает нам, что «знание о сложных системах, которым мы обладаем, основано на моделях этих систем, которые мы создаем... не просто как повторение системы... Мы не можем обладать полным знанием о сложных системах; мы можем лишь обладать знанием в рамках определенного подхода – мы [вынуждены] выбирать подходы» [Cilliers, 2005, p. 258].

И хотя может быть полезно различать некоторые аспекты онтологий «порядка, сложности и хаоса» по Сноудену ([Snowden, 2005; 2007], рис. 1), не существует объективного мира «вне», который аккуратно разделяет эти онтологии, или дополнительных онтологий беспорядка, а также неупорядоченного, которые используются как гибридные категории «сложного и хаотического» (в его ранней версии модели в 2005 году). Эти сферы гораздо удобнее рассматривать как эпистемологии (теории познания).

В самом широком смысле мы можем различать две онтологии: «физическую» и «биологическую», или мертвое и живое; эти категории соответствуют, в широком смысле, по

Рисунок 1. Модель Кенефин (Cynefin)
[Snowden and Boone, 2007, p. 4]



настоящему самого Сноудена, тому, что мы преодолеваем «производство значений в рамках одной онтологии»... [чтобы] создавать пространство для использования одновременно и позитивистских, и сложных диагностик и вмешательств» (см. выше). Точнее, живые системы – очевидно сложные адаптивные системы, а физические системы – по большей части нет, хотя и встречаются любопытные пограничные случаи.

Иными словами, онтологические категории должны основываться на свойствах составляющих эти системы элементов, а также на взаимодействиях внутри этих систем. Главное различие между онтологиями – это различие между теми, кто самоорганизуется и воспроизводится, а потому адаптируется и поддерживает свою идентичность, и теми, кто нет. Категория хаоса (хаотического), по Сноудену, сама по себе – не отдельная онтологическая сфера, скорее это сфера, в которую мы пока еще не вмешались (эпистемологически девственная территория, если хотите), или в которой наши вмешательства привели к провалу, что сделало ее неупорядоченной или поступорядоченной, из-за чего она представляется нам хаотической или энтропической.

Итак, в целях нашего рассуждения мы будем различать всего две базовые онтологические категории: сложные и предсказуемые. Выделив эти две базовые онтологии, остальное будем считать эпистемологией. То, как мы «интерпретируем мир и действуем в нем», будем называть эпистемологическим выбором, а также стратегическим выбором и, как указывает Киллерс, этическим выбором.

Непосредственно вопрос выбора эпистемологии – тонкий, но важный, ведь, хотя мы можем сказать, что «там, где есть четко определенные... отношения между причиной и следствием, которые позволят нам контролировать будущее, система является упорядоченной» [Snowden,

ibid., p. 4], существуют случаи, в которых мы выбираем навязывание причинно-следственных отношений, отмечая всякую «самоорганизацию», и тогда будет уместнее говорить, что «мы можем намеренно рассматривать систему, как если бы она была упорядоченной».

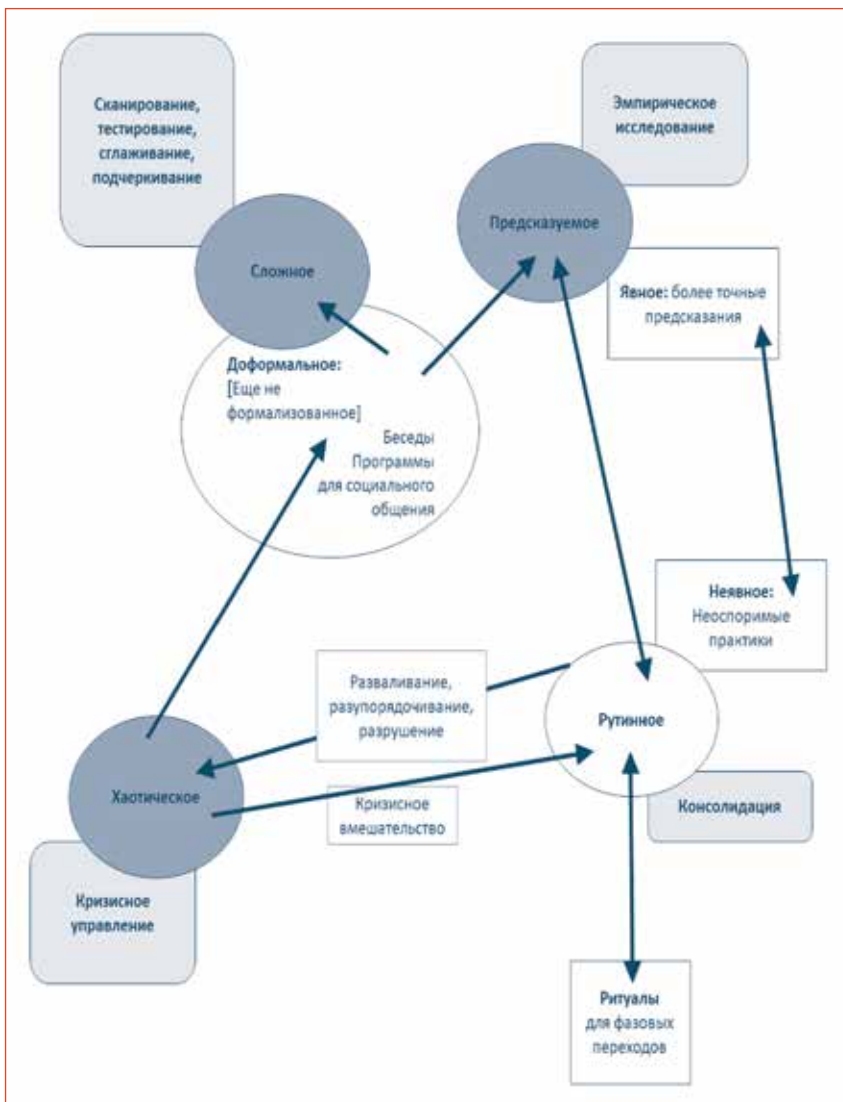
Смысл различения сложных и предсказуемых систем не в том, что предсказуемые системы неким образом «предстают перед нами» в четких, простых причинно-следственных отношениях – мы должны провести довольно внушительную (эпистемологическую) работу, прежде чем сумеем описать и проанализировать отношения в таком виде. Суть скорее в том, что на практике и в принципе никакие «позитивистские диагностики и вмешательства» в сложные системы не приведут к стабильным, действующим причинно-следственным отношениям (см. выше более развернутую цитату о тейлоризме из [Snowden, 2005]).

Или, как Сноуден пишет в выводах к своей модели (см. рис. 1): «Модель Кеневин... помогает лидерам определять преобладающий оперативный контекст, чтобы они могли принимать уместные решения. Каждая сфера требует своих действий. Простые и усложненные контексты предполагают упорядоченную вселенную, где причинно-следственные отношения ощутимы, а верные ответы можно определить на основе фактов.

Сложные и хаотические контексты неупорядочены: не существует непосредственной очевидной связи между причиной и следствием, и продвижение вперед определяется на основе эмерджентных паттернов. Упорядоченный мир – это мир, который управляется фактом, неупорядоченный мир управляется через паттерн» (+) [Snowden, 2007, p. 4].

Мы можем соотнести нашу исправленную версию (см. рис. 2:

Рисунок 2. Онтологии, эвристики и стратегия № 1



Источник: разработано автором

Онтологии, эвристики и стратегия) с моделью Сноудена следующим образом (его термины даны в скобках). С системами преимущественно неорганическими следует обращаться, как с Предсказуемыми (Усложненными); а системы преимущественно биологические и социальные следует рассматривать, как сложные адаптивные (Сложные); те же, которые не упорядочены (неупорядоченные или беспорядочные), нужно описывать как хаотические.

На рис. 2 также показан сегмент Предсказуемых систем – Рутинные (Простые) системы, которые не только Предсказуемы, но вдобавок еще и Рутинны, и «просты» лишь в широком смысле этого понятия: они стабильны и укоренены, даже несмотря на то, что могут быть высокоструктурированными.

Некоторые очень крупные бюрократические системы подпадают под эту категорию, и хотя они вполне могут быть названы «примитивными», они далеко не просты. Рутинные системы, иначе говоря, – это часть «обретенной мудрости» или «установившейся практики» организации, так что они, хотя и предсказуемы, но могут варьировать в том, насколько они основаны на «научной» предсказуемости или на навязывании причинно-следственных отношений (см. выше). Рутинные системы также, отчасти буквально, а отчасти метафорически, – неявные эквиваленты явных и предсказуемых систем. И, разумеется, все эти системы в какой-то степени пересекаются, поскольку они различными способами внедрены в более крупные системы управления.

В терминах онтологий полезно различать сложное и предсказуемое. Мы все еще можем пользоваться разделением Сноудена (хаотическое, сложное, усложненное и простое), но в ином контексте и дискурсе: в эвристиках управления, в определении проблемы, в анализе и стратегии, где они были разработаны и где они по большей части применяются.

В рамках стратегического управления эти понятия (хаотическое, сложное, усложненное и простое) весьма осмысленны (за исключением «простого», которое с большей пользой можно заменить «рутинным»). В том, как действуют организации, их можно рассматривать как институциональные дискурсы, то есть как разные способы, с помощью которых институты выбирают действовать в определенных контекстах.

Труд Сноудена ценен тем, что раскрывает и описывает эти четыре разные сферы, или оперативные состояния, каждое из которых обладает собственными, разнообразными эвристиками и разными видами стратегий вмешательства: действие, ощущение, ответ (хаотический); ощущение, категоризация, ответ (простой/рутинный); ощущение, анализ, ответ (усложненный); тестирование, ощущение, ответ (сложный) [Snowden, 2007, p. 7].

Его работа также раскрывает потенциал для взаимодействий с вопросами и проблемами, пересекающими границы этих четырех сфер эвристически и стратегически, а также для смещения этих границ. В статье Сноудена и Буна [Snowden & Boone, 2007], в отличие от его ранних работ, эти категории называются контекстами или сферами, а не онтологиями, что в некоторой степени преодолевает проблему рассмотрения их как разных онтологий.

Сложное знание

Вызов, если мы действительно хотим «выйти за пределы одной онтологии производства значений» [Snowden, 2007], заключается в том, чтобы интегрировать сложное знание в формальное. Иными словами, нужно определить наиболее полезные способы представления подробных отчетов о том, как сложное знание формируется, создается, анализируется, фиксируется, обменивается и распространяется. Природа сложного знания такова, что оно состоит из (подробных) отчетов, которые обеспечивают ретроспективный взгляд, но не предвидение; понимание того, как вещи упорядочиваются, при этом оставаясь непредсказуемыми; как вещи возникли, а не то, чем они были вызваны; роль самоорганизации «актеров» в таком «возникновении» (включая организмы, объекты, материалы, сети и институты), – что, в свою очередь, означает способ, которым агенты и структуры развиваются вместе [Cilliers, 2005]. И это не говоря о том, что понимание, использование и применение сложного знания основано на положении пользователя – контекстуальном, индивидуальном и этическом [Williams, 2011].

Сложное знание можно рассматривать как знание о событиях, включающих агентов,

Рисунок 3. Экология Знания 2.0



Источник: разработано автором

которые самоорганизуются, взаимодействуют и часто влияют друг на друга, причем в процессе меняют (как минимум) свою среду, а возможно, и собственную идентичность.

Сложное знание возникает во всех фазах Экологии Знания, как мы уже отмечали. Сложное знание становится особенно заметным в доформальной фазе, которая продолжает расти экспоненциально – как во взаимодействии, так и в разного рода социальных и виртуальных сетях, где оно все больше «оставляет следы» (часто весьма случайно), доступные для хранения, распространения, реконфигурации и записи в «формально-сложное знание», а также, как это бывает, для слежки.

Социальные сети основаны на весьма разных способах общения и взаимодействия, по сравнению с традиционными СМИ. Прозрачная и бесшовная интеграция, с учетом которой создаются, связываются, распространяются, хранятся и оказываются доступными для реконфигурации цифровые СМИ, – это

трансформация самой структуры и возможностей социального, столь же фундаментальная, как и трансформация, сопутствовавшая развитию и закреплению речи. Аналоговые СМИ однажды, возможно, станут считаться «примитивными» (относительно цифровых СМИ), как жесты относительно речи. В обоих случаях трансформация способности подключаться, переключаться, объединяться в сеть, реконфигурировать, обобщать, создавать и внедрять инновации может по праву называться «квантовым скачком».

Сложное знание отслеживает и описывает паттерны, нарративы, сети, возникающие в контекстах, в которых агенты и структуры совместно развиваются (см. рис. 3: Экология Знания 2.0). История контекста и идентичность (или идентичности) агентов, а также стратегические и этические выборы и выборы ресурсов личности, которая описывает и артикулирует знание, – все это часть сложного знания.

Экология Знания (1.0 и 2.0) – по сути, аналитический подход. Модель Кеневин Сноудена – подход, по сути, управленческий, и есть еще гораздо более детализированный управленческий подход, основанный на Экологии Знания, для управления сложными адаптивными сетями [Williams, 2011b].

Модель Порождения Знания (рис. 4) описывает пересекающиеся сферы Экологии Знания внутри современного, глобального сетевого общества начала XXI века – с точки зрения традиционной перспективы управления знанием, то есть перспективы управления порождением, формализацией, экспериментированием и исследованием, и возникновения знания

Рисунок 4. Модель Порождения Знания



Источник: разработано автором

в организациях, по мере того как оно становится более рутинным, а затем вновь актуализируется, пересматривается и обновляется.

В то время как все сферы и связи на рис. 2 – производные модели Кеневин, а рис. 3 всего лишь добавляет сложному знанию очевидно, рис. 4, модель Порождения Знания, представляет собой альтернативную модель и способ консолидации некоторых выводов перехода от Экологии Знания 1.0 к 2.0.

Модель Порождения (или Создания) Знания отражает две значимые переменные: во-первых, Доформальные сети начинают играть центральную, связующую роль между сферами, что стало возможным с появлением программ социального общения. Доформальные сети способствуют возникновению улучшенного, нового формализованного языка, как в Сложной, так и в Предсказуемой сферах, а также Доформальное знание все больше становится ресурсом само по себе, что подразумевает более интуитивное и неявное знание по сравнению со сложным адаптивным или предсказуемым знанием. (Доформальное знание также можно назвать предварительным знанием).

Динамические связи между неявным и явным знанием рассредоточены в сферах Модели Порождения Знания (рис. 4). Явное знание возникает в доформальной сфере, которая пересекается с Экспериментированием и Возникновением и подпитывает их. Явное знание теперь возникает в Сложной и Предсказуемой сферах, но также (в «сокращенной» форме) и в Рутинных Практиках. Рутинные Практики – это сфера, в которой явное знание таково, каким оно было «интернализировано» и поставлено на «автопилот», инкорпорировано в «самоочевидную» сферу «обретенной мудрости» или «принятых практик» (см. [Nonaka & Takeuchi, 1995]: модель SECI управления знанием). Эта интернализация может происходить как на индивидуальном уровне, так и на уровне институтов, тем самым внося вклад в формальные институциональные, профессиональные и культурные дискурсы.

Вторая значимая переменная в модели Порождения Знания – это новая сфера Рутинных Практик, которая уже не считается более простой и стабильной версией того, что происходит в Упорядоченной сфере, но теперь может включать или сочетать элементы сфер

Предсказуемого (Упорядоченного) и Сложного Адаптивного, а также элементы Доформального знания. Кроме того, Рутинные Практики могут быть формой навязанных практик – во всех сферах – как наследие (и зачастую негативное наследие) прошлого или как примеры «увлечения прошлым успехом» по Сноудену (см. выше). Рутинные Практики должны, на первый взгляд, показаться

весьма похожими на сферу «Простого» по Сноудену, но они включают «интернализированное» знание из всех сфер, в соответствии с моделью SECI.

Кроме того, обновленная модель включает две явно генеративные зоны: Возникновение [Williams et al., 2011] в открытых системах, в которых рождаются новые аспекты и практики сложных адаптивных систем, и Экспериментирование (которое включено в обсуждение модели Кеневин), в котором рождаются разработки и инновации Упорядоченной сферы, в закрытых системах – называемых так потому, что позитивистское экспериментирование действует путем исключения – сокращения и изоляции переменных, насколько это возможно, чтобы установить еще более тонкую «детализацию» или точность в причинно-следственных отношениях, которые оно пытается определить.

И наконец, сфера Неупорядоченного перемещена вниз диаграммы, где она пересекается с доформальными сетями и где можно попытаться придать ей более предваряющий смысл.

Сети и структуры

Сложные адаптивные системы в первую очередь адаптивны, и уж во вторую все более и более усложнены: транспортные развязки, в отличие от светофоров – классический пример сложных адаптивных систем. И если вы продолжите этот пример, он станет от этого только ярче: серия светофоров неизбежно должна быть синхронизирована – по разным направлениям транспортного потока, что добавляет ей сложности, в то время как транспортные развязки самоорганизуются и саморегулируются, «синхронизируются». Если мир становится все более и более усложненным, появление глобальных цифровых сетей может оказаться тем горизонтом событий, который обеспечивает

и возникновение непреодолимой сложности, и необходимую инфраструктуру для сложных адаптивных сетей, которые смогут решить эту проблему, предложив модель и перспективу для управления на основе паттернов, в отличие от управления на основе фактов [Snowden & Boone, 2007].

Вопрос следующий: какова природа сложных сетей и какого рода структуры, паттерны или тренды возникают внутри этой виртуальной семиотики всемирной паутины?

Многое было написано о переменах, которые принесло с собой сетевое общество: виртуальные сети и облачные вычисления, социальные сети, интернет-торговля, генерируемый пользователями контент и даже ориентированное на пользователя (точно в срок) производство и обслуживание клиентов. Эти перемены открывают доступ к публикациям и коммуникациям, независимым от времени и пространства общению и сетям, мобильным коммуникациям и сетям, а также к их контролю; к последующему демонтажу и повторной сборке социальных, личных и публичных пространств и громадным сдвигам в природе субъектности (agency) — личной, институциональной, а также внутри сложных сетей новой политики [Williams, 2012]. Все это открывает новые формы социальной организации, и пример тому — не только «флешмобы» массовых протестов, но и «флеш-вечерня» на ступенях собора, организованная паствой Собора Святого Павла, которая выступала против палаточного городка «Оккупай Уолл-стрит», расположившегося перед собором: его участники никак не желали расходиться

(на каком-то этапе это даже вынудило собор закрыться: BBC News, 24–10–2011).

По большей части это все можно объяснить с помощью главных понятий сложности: это общающиеся микроагенты в открытой системе с умеренной степенью свободы, прозрачности и взаимодействия. Килльерс напоминает нам, что сложность действует только в рамках определенных ограничений, а Кнорр-Цетина предлагает тщательный и всесторонний анализ «архитектуры глобальных структурных

МИР СТАНОВИТСЯ ВСЕ БОЛЕЕ И БОЛЕЕ УСЛОЖНЕННЫМ, ПОЯВЛЕНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ЦИФРОВЫХ СЕТЕЙ МОЖЕТ ОКАЗАТЬСЯ ТЕМ ГОРИЗОНТОМ СОБЫТИЙ, КОТОРЫЙ ОБЕСПЕЧИВАЕТ И ВОЗНИКНОВЕНИЕ НЕПРЕОДОЛИМОЙ СЛОЖНОСТИ, И НЕОБХОДИМУЮ ИНФРАСТРУКТУРУ ДЛЯ СЛОЖНЫХ АДАПТИВНЫХ СЕТЕЙ, КОТОРЫЕ СМОГУТ РЕШИТЬ ЭТУ ПРОБЛЕМУ, ПРЕДЛОЖИВ МОДЕЛЬ И ПЕРСПЕКТИВУ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПАТТЕРНОВ

форм в мировом обществе» [Knorr-Cetina, 2005, p. 215] и пишет о глобальном переходе от веберовских модернистских структурных форм к сложным микроглобальным, поствеберовским структурам.

Для начала Килльерс выступает за «более критичное понимание сложности... наука о сложности не дает нам точных инструментов для решения наших сложных проблем, но показывает нам (и достаточно строго), почему именно эти проблемы такие трудные» [Cilliers, 2005, p. 256]. Он подчеркивает: «поскольку сложные системы — это открытые системы, нам требуется понять всю среду системы, прежде чем мы поймем ее саму... Мы не можем обрести полное знание слож-

ных систем; мы можем лишь обладать знанием в терминах определенного подхода — мы выбираем подходы» [Ibid, p. 258].

Тем не менее, «факт, что наше знание ограничено, не является катастрофой, это условие знания... Понимание, что ограничения и пределы есть необходимые условия знания — важный вывод в дебатах о сложности... осмысленная структура может развиваться в сложной системе, только если существуют ограничения. Факт, что

система имеет много степеней свободы, сам по себе не гарантирует сложного поведения.

Только когда свобода ограничена, может возникнуть структура... Сложные системы имеют в основном грубые структуры, которые могут меняться со временем и позволять системе отвечать на различные обстоятельства... Структура [возникает] в результате условных ограничений (+) ... Мы можем заявлять о сложных структурах, которые ясны и понятны, хотя эти утверждения сами по себе исторически условны» [Ibid., p. 263–264].

Килльерс дает четкую эпистемологическую основу для развертывания понятия сложности, а также понятия сложных структур, и включение их в дебаты о постмодернизме – само по себе эпистемологическая революция.

Но эти структуры – явно не структуры в традиционном смысле слова: они, если быть точными, сложные адаптивные системы. Точка зрения и Килльерса, и Кнорр-Цетины заключается в том, что эти сложные системы динамически структурированы, это не стабильные, установленные структуры – или, как говорит Килльерс, и знание, и сложное поведение возможны лишь в системах, которые одновременно открыты и ограничены.

Представление Цетины о сложных глобальных микроструктурах поддерживает некоторые из описанных противоречий и парадоксов, выдвигая на первый план асимметричный и «вирусный» потенциал сложных адаптивных систем внутри поразительно эластичной виртуальной семиотики. Буйная избыточность генетического материала в базовых репродуктивных механизмах жизни сравнивается с чем-то похожим в природе (а теперь и в контенте) виртуальных сетевых СМИ: новые формы, например вирусная реклама, теперь уже хорошо известны. В обеих сферах относительно малые и локальные объемы информации и алгоритмы могут распространяться экспоненциально, и именно на микроуровне (новые микроструктуры процветают как в программах социального общения, так и в вирусах в микробиологии) мы обнаруживаем отдельные ключевые движущие силы того, что Кнорр-Цетина называет «микропринципами, [которые] задействуют и внедряют макрорасширение и макроэффекты, [что приводит к] структурам связанности

и интеграции, глобальным в своем размахе, но микросоциальным в своей сути» [Ibid., p. 215].

«Легкость» – одна из четырех ключевых характеристик по Кнорр-Цетине «недавно возникших сложных глобальных микроструктур» [Ibid.], которая подчеркивает радикально иное представление этой исследовательницы о глобальных структурах. Она утверждает, что «данные механизмы и структуры предлагают опрокидывание [«деволюцию»] исторического тренда к формальным, рационализированным (бюрократически организованным) структурам... и фасилитируют определенную не-веберовскую эффективность, [которая] в гораздо большей степени, чем до сих пор, полагается на систематическое и рефлексивное использование систем усиления и дополненной реальности, [которые] стремятся воспользоваться потенциалом расхождения между вводом и выводом, или усилением и результатом» [Knorr-Cetina, 2005, p. 215–216].

Виртуальные адаптивные системы – это значимый переход от предыдущих форм сложных адаптивных сетей: возможности для взаимодействия микроагентов друг с другом в крайне прозрачной системе (например, в Twitter) с помощью быстрых, глобальных, крайне низкочастотных сообщений добавляют модели новое измерение – ультралегкую виртуальную семиотику. Этот значимый переход схож по своему размаху с переменной, которую привнесла предыдущая цифровая революция речи – тоже поразительно «легкая» по сравнению с тем, что было прежде.

Довольно пугающий контраст модернистского индустриального общества, которое «создало “сложные” формы организации, управлявшие неопределенностью и выполнением задач посредством интериоризованных систем контроля и экспертизы... глобальное общество стремится к иной форме сложности:... полям практики, которые... не обязательно подразумевают дальнейшую экспансию социальной институциональной сложности. По сути, они могут реализоваться, только если избегнут сложных институциональных структур (+). Глобальные финансовые рынки, к примеру, просто опережают возможности таких структур. Глобальные системы, основанные на микроструктурных принципах, не проявляют институциональной сложности,

но скорее представляют собой асимметрии, непредсказуемости и игривость сложных (и рассеянных) паттернов взаимодействия... Фактура глобального мира становится более отчетливой посредством микроструктурных паттернов, которые развиваются в тени (но освобождаются от) национальных и локальных институциональных паттернов (+) [Ibid., p. 214].

Темпоральная сложность

Глобальные виртуальные сети не только упраздняют преграды пространства и создают множество течений и вихрей синхронного и асинхронного времени, но и нарушают фундаментальные циклы дня и ночи, а также границы временных зон, способствуя растворению и разложению повседневной жизни, которые начались ранее, с электрификацией человеческих поселений. Кнорр-Цетина пишет, что «глобальные институциональные валютные рынки подразумевают уровень интересубъектности, заложенный в самом характере этих рынков как рефлексивно наблюдаемых участниками во временной длительности, синхронности и непосредственности. Эти рынки – сообщества времени» [Ibid., p. 216], или же то, что может быть названо бесшовным временем, которое производит впечатление бесшовного пространства.

Фрагментация мест производства и слежки

Это одна из самых радикальных перемен в виртуальных сетях – точки, откуда исходит контроль, уже не те, и их функции не могут быть ограничены определенными точками. Тюремный паноптикум Фуко разрушается с помощью мобильных телефонов, которые тайком проносят в эту тюрьму. Дискурсивный взгляд Фуко подрывается мириадами микровзглядов лилипутов, микромест, микроглобальных сетей, начиная с пиратских радиостанций 1960-х годов и заканчивая мобильными и спутниковыми телефонами, блогами, подкастами и видеокастами разных людей, соревнующихся со старыми точками производства и контроля, тех, кто примеряет на себя новые мобильные /

виртуальные роли, возможности, места и идентичности, начиная с детей и заканчивая «диссидентами» или преступниками. Эти места становятся, в буквальном смысле, виртуальными движущимися мишенями. Базовая социализация, в которой дети экспериментируют с помощью воображения со своими идентичностями, теперь рискует быть испорченной виртуальными хищниками, ведь привычные средства контроля в виртуальной среде уже неприменимы. Странная массовая институционализация «детства» и «школы» в XX веке [Aries, 1962] и странный способ социальной неотениции быстро угасает с появлением новой «открытой» и «разоблачающей» культуры – темной стороны так называемых «социальных» сетей.

Но это не просто рассеяние или фрагментация мест производства, контроля и слежки, значимое само по себе. Кнорр-Цетина подчеркивает, что это еще и качественное изменение в структуре, влиянии и оснащении: новые структуры отличаются не только легкостью, они строятся на ней, внутри того, что в бизнесе называют альянсами, в частности, альянсами аутсорсинга:

«Эффективность [этих мест] в гораздо большей степени, чем прежде, основана на систематическом и рефлексивном использовании систем усиления и дополнения. Такие стратегии ищут и задействуют потенциал расхождения между вводом и выводом или усилием и результатом, и они могут преодолевать расхождения между акторами, которые преследуют несовместимые цели... Последствия расхождений могут быть устранены, например, начиная с использования технологий... начиная со “СМИ” разного рода, которые используются как системы усиления или умножения воздействия. Глобальные микроструктуры также могут извлекать выгоды от расхождений с помощью разделения внутренних операций вспомогательных структур, обеспечивающих условия, при которых операции могут оставаться легкими; “аутсорсинги” такого рода также уводят от всеобъемлющего представления о внутренне рационализованной системе. Наконец, легкость может возникать в ответ на отмену регуляции или ее недостаточность, что создает пространство для адаптивной и адаптирующейся самоорганизации» [Knorr-Cetina, 2005, p. 215–216].

В этом виртуальном оснащении (мой термин, не Кнорр-Цетины), которое указывает на «свойство глобальных микроструктур, что они не просто сети... Сети — это редкие социальные структуры... они по сути состоят из каналов или “труб”. Но в глобальных социальных формах происходит нечто большее, чем передача информации между акторами» [ibid., p. 216].

В Экологии Знания 2.0 сложное знание (отслеживание паттернов, идентификация, артикуляция) явно включено как значительный и «закономерный» компонент формализованного знания, которое теперь «создает пространство для использования как в позитивистской, так и в сложной диагностике и вмешательствах, не через отрицание [тейлоризма], но посредством связывания и ограничения его применимости» [Snowden, 2006, p. 2] — см. выше.

Заключение

Теперь у нас есть гораздо более насыщенная модель для понимания Стратегического Знания в Экологии Знания 2.0, а также Модель Порождения Знания. Стратегическое Знание теперь включает не только наиболее уместные действия между формальными процедурами, контекстуальным анализом и ресурсами, оно также должно учитывать сложность, которая делает модель гораздо более явной, чтобы охватить и интегрировать как сложные, так и коммерциализированные знания. Это обеспечивает гораздо более полную модель, чем базовый Цикл производства знания.

Сложное знание и коммерциализированное знание — это разные способы вовлечения в мир. Оба могут применяться, чтобы вовлечься в одинаковые феномены, элементы биологических и социальных миров могут рассматриваться, словно они — объекты, и, по сути, их можно «принудить» к этому (до определенной степени).

После этого последствия могут быть катастрофическими — экологически и политически. Причина всего лишь в том, что биологические и социальные переменные точно обладают «отношением» — собственными «взглядами» или «идеями» о том, что и кто они такие, заключенными в их молекулярных и социальных

генах и мемах; они обладают самовоспроизводящимися идентичностями, но эти идентичности динамичны, они развиваются и угасают в ответ на взаимодействие со своей средой.

Все это требует подхода к физическим, биологическим и социальным мирам, который по сути своей является практической эпистемологией, то есть подходом, который замечает следующее:

1) внушительную ценность, ограничения и дикие тенденции социальных систем, основанных на метасемиотике и коммерциализированной информации и знании;

2) биологические и социальные системы как изначально сложные адаптивные сети и социальные системы как все более погруженные в виртуальные адаптивные сети;

3) связь между сложным и коммерциализированным знанием, которая не представляет собой выбор «или — или»: когда мы моделируем сложные системы, мы (должны) также использовать коммерциализированное знание, чтобы иметь представление о физических элементах внутри этих моделей, то есть нам нужно как сложное, так и коммерциализированное знание;

4) природу многих социальных, финансовых, образовательных и диссидентских систем, которая стала «легкими» микроглобальными структурами со значительным виртуальным оснащением;

5) можно до какой-то степени подчинять некоторые социальные и биологические феномены подходу, основанному на сверхформализованном знании, однако уточнение заключается в том, что многочисленные ошибки следует рассматривать как показатели того, что эти сферы в действительности — изначально сложные системы, а в сложных адаптивных системах согласованность ретроспективна, а предсказуемость, в конечном итоге, не абсолютна, а скорее иллюзорна;

6) следовательно, вовлеченность в биологические и социальные миры должна быть именно вовлеченностью в эти миры, а не контролем над ними, как в сложные миры, то есть практической эпистемологией.

Все это должно позволить нам ответить на вызов: как нам управлять знанием, то есть экологией знания, в которой как

коммерциализированные, так и сложные знания играют важную роль, но в которой нам требуется мужество сдерживать коммерциализированные знания (или техники) в рамках сложного знания, используя значительное преимущество, которое мы обретаем из доформальных сетей и новых социальных экологий взаимодействия, создания и распространения знания.

Список источников | References

1. Aries P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Vintage Books.
2. Bauman Z. (2000). *Modernity and the Holocaust*. New York: Cornell U. P.
3. Castells M. (2000). *The rise of the networked society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
4. Cilliers P. (2005). Complexity, deconstruction and relativism. *Theory, Culture and Society*, 22(5), 256–267. <https://doi.org/10.1177/0263276405058052>.
5. Corbyn Z. (2007). New RAE based on citations. <https://www.timeshighereducation.com/news/new-rae-based-on-citations/311023.article?storyCode=311023§ioncode=26>.
6. Drucker P. (2002). *Managing in the next society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
7. Knorr-Cetina K. (2005). Complex global microstructures: the new terrorist societies. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 213–234. <https://doi.org/10.1177/0263276405057200>.
8. Kurtz C. F., Snowden D. J. (2006). Bramble bushes in a thicket: narrative and the intangibles of learning networks. In: *Strategic networks: learning to compete*. Ed. by Gibbert M., Durand T. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://theynefin.co/library/bramble-bushes-in-a-thicket/>.
9. Latour B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford: Oxford U. P.
10. Lane N., Martin W. F., Raven J. A., Allen J. F. (2012). Energy, genes and evolution: introduction to an evolutionary synthesis. *Philosophical Transactions B*, 368, 20120253. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0253>.
11. Marr B. (ed.). (2005). *Perspectives on intellectual capital*. Oxford: Elsevier.
12. Marx K. (1976). *Capital*. Vol. 1. New York: Vintage.
13. Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
14. Rihani S. (2002). *Complex systems theory and development practice: understanding non-linear realities*. London: Zed Books.
15. Snowden D. J., Boone M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, November. <https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making>.
16. Williams R. T. (1993). Discourse and text. In: *Mass media for the 90's*. Ed. By A. S. de Beer. Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers. P. 343–363. <https://www.researchgate.net/publication/236156958>.
17. Williams R. T. (2005). Meta-semiotics and practical epistemology. *Theory and Psychology*, 15(5), 711–737.
18. Williams R. T. (2006). Narratives of knowledge and intelligence – beyond the tacit and explicit. *Journal of Knowledge Management*, 10(4), 81–99.
19. Williams R. T. (2008). The Epistemology of knowledge and the knowledge process cycle. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 72–85.
20. Williams R. T. (2011). Managing complex adaptive systems. In: Schwartz D. G., & Te'eni D. (Eds.): *Encyclopaedia of Knowledge Management*, 2nd Edition. IGI Global 2011, pp. 1034–1045.
21. Williams R. T. (2012). Affordances and the new political ecology. In: *Terrorism and Affordance. New directions in terrorism studies*. Continuum, London, pp. 93–120.
22. Williams R. T., Mackness J., Karousou R. (2011). Emergent learning in the learning ecologies of Web2.0. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 39–59. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/883/1824>.

Complexity and the New Ecologies of Knowledge. Part 2

Roy Trevor WILLIAMS,

Mathematician and semiotic, researcher in the field of education, honorary researcher

at the Portsmouth Business School, worked in the Department of Mathematics at the University of Portsmouth, UK.

Page with publications: www.researchgate.net/profile/Roy-Williams-8

ABSTRACT Much has been written about complexity and complex- adaptive systems, and the need for complexity to be taken into account in the way we create, manage and distribute knowledge. However, the knowledge society was built on the shoulders of the industrialised society, which was not based on unpredictable, complex knowledge, but rather on predictive, positivist knowledge. The task is to integrate the two types of knowledge, so that we can move beyond this dichotomy. This article revisits these issues, and develops a new framework for an 'ecology of knowledge' that incorporates complex knowledge explicitly, and it puts formal, objective knowledge in its proper place: along side, but no longer predominant over, the other phases of the knowledge ecology. We live in a globally networked society, in which social, biological and financial systems all need to be addressed as ecologies. To do this, we need to acknowledge the value of objectified, positivist knowledge, while constraining its more 'feral' practices and, at the same time, accommodate complex knowledge and complex practices.

KEY WORDS Complex knowledge, predictive knowledge, knowledge ecology, complexity, complex- adaptive systems, formalised knowledge

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Рой Т. Уильямс. Сложность и новые экологии знания. Часть 2. Образовательная политика, 2023, 4(96), 10–21.

ВСЕ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2021



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

www.edpolicy.ru



Здесь вы найдёте

- выпуски 2021 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!

Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы¹

Часть вторая. Латентные традиции

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Антропологический поворот рассматривается в концептуальных рамках культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов. С позиции культурно-аналитического подхода показано, что в становлении социального знания в истории российской науки антропологические, гуманистические и культурно-психологические традиции не являлись сконцентрированными в рамках того или иного направления, но представляли собой диффузные, рассредоточенные и смешанные интеллектуальные движения. В этом контексте эволюции социального знания педагогическая антропология представляла собой наиболее сильную сторону российской интеллектуальной традиции в изучении целостного человека в условиях его социального бытия. Именно это обстоятельство оставляет сегодня простор для реконструкций неканонической истории социального знания — антропологического, антрополого-педагогического, культурно-психологического, гуманистических концепций и т. п. Одновременно отсутствие институционализации и жесткой дисциплинарной структуры обеспечивало выживаемость антропологических, культурно-психологических и гуманистических идей в неблагоприятных политических контекстах, при усилении авторитарных и тоталитарных тенденций. При подавлении тех или иных интеллектуальных движений или научных направлений (преподавания ли философии в 1850-е гг. или развития педологии в середине 1930-х гг.) маргинализованные течения и концепции нередко продолжали подспудное развитие под иными названиями, в смежных дисциплинарных областях. В силу обозначенных социально-политических обстоятельств в эволюции российского социального знания в XIX и в XX в. не могли появиться такие научные направления, как культурная, социальная и психологическая антропологии, однако связанные с ними представления, а также гуманистические идеи и тенденции отчасти реализовались в интеллектуальном движении педагогической антропологии. Подчеркивается, что именно педагогическая антропология интегрировала разнообразие антропологических, культурно-психологических, гуманистических представлений, выступая едва ли не основным руслом для синтеза идей человекознания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Методология, культурно-аналитический подход, трансдисциплинарный подход, антропологический поворот, образование, педагогическая антропология, социальные практики, личность, латентные традиции

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть вторая. Латентные традиции. Образовательная политика, 2023, 4(96), 23–32. DOI:10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.

DOI 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32

Педагогическая антропология: становление и интеграция антропологического знания

Антропологические традиции в истории российской науки получили развитие в разнообразии исследовательских линий — от философии и психологии личности до педагогической антропологии. В психологии проблема человека была представлена в трудах Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, С. Л. Рубинштейна [Ананьев, 1965, 1969; Бехтерев, 1997; Рубинштейн, 2003]. Философские россыпи антропологических вопросов встречались в сочинениях славянофилов [Антонов, 1999; Кравченко, 2019; Прасолов,



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛТЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС. (Россия, Москва, пр. Вернадского, 84.
ORCID ID: 0000-0002-0545-0612.
E-mail: mguseltseva@mail.ru)

¹ См. также: Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть первая: Предпосылки. Образовательная политика, 2023, 3(95), 18–29. DOI: 10.22394/2078–838X-2023–3-18-29.

2001] и западников [Владимирова, 2008; Вязинкин, 2018; Лавров, 1965; Новиков, 1959; Савинков, 1994; Сараева, 2014; Федчин, 2014]; в трудах революционеров-демократов [Кузнецов, 2007; Чернышевский, 2013] и анархистов [Вельмога, 1999; Герасимов, 2013]; религиозных мыслителей [Гуртовенко, 1998; Зеньковский, 1996; Малиновская, 2009; Смирнова, 2011] и представителей русского космизма [Берньюкевич, 2000; Захаров, 2008; Звонова, 2015]; а также в творчестве писателей и литературных критиков [Белянин, 2007; Зайцева, 2015; Орлов, 2018]. Между тем педагогическая антропология ведет отсчет от работ К. Д. Ушинского [Ушинский, 2004]. Помимо этого, за последние два десятилетия появилось немало исследований, реконструирующих антропологические воззрения тех или иных мыслителей, философов, ученых, педагогов [Антонов, 1999; Берньюкевич, 2000; Вельмога, 1999; Владимирова, 2008; Вознюк, 2010, 2011; Гелашвили, 2003; Герасимов, 2013; Доля, 2010; Захаров, 2008; Звонова, 2015; Зюзев, 2019; Коновалов, 2011; Кравченко, 2019; Кузнецов, 2007; Миронов, 2007, 2008; Орлов, 2018; Петрунина, 2004; Прасолов, 2001; Рогожникова, 2008; Самрина, 2020; Сатухин, 2017; Смирнова, 2011; Торнуев, 2005; Удалова, 2017]. Следует также отметить изрядное количество диссертаций по педагогической антропологии, защищенных в постсоветский период [Ильяшенко, 2003; Панова, 2007; Петрунина, 2004; Пичугина, 2009; Старцева, 2002; и др.].

Антрополого-педагогические концепции в западноевропейской традиции были сформированы в XVII в. Основными вдохновителями этого интеллектуального движения служили работы Я. Л. Коменского, Дж. Локка [Коменский, Локк и др., 1988]. В России антрополого-педагогическая мысль начала развиваться во второй половине XVIII в. и была представлена в том числе сочинениями Н. И. Новикова [Новиков, 1959]. В дальнейшем П. Я. Чаадаев и В. Г. Белинский создали концепции, формирующие «представления о человеке как биопсихосоциальной целостности» [Пичугина, 2009, с. 10].

Между тем основным источником становления педагогической антропологии в России считается труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [Ильяшенко, 2003; Ушинский, 2004].

Согласно диссертационному исследованию Е. Г. Ильяшенко, педагогическая антропология возникла в России в 1860-е гг., а работы К. Д. Ушинского, посвященные науке о воспитании свободной личности, сделали ярким и концентрированным выражением гуманистических педагогических идей. Помимо этого, К. Д. Ушинский поставил задачу создания целостной науки о человеке как субъекте и предмете воспитания. Вплоть до середины 1980-х гг. педагогическая антропология рассматривалась в отечественной литературе, с одной стороны, как педагогическая концепция К. Д. Ушинского, изложенная им в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», а с другой стороны, как философско-антропологическое направление западноевропейской педагогики [Ильяшенко, 2003]. В работах Т. Ф. Ярковой зарубежная педагогическая антропология изучалась преимущественно в качестве немецкой интеллектуальной традиции и в логике советского дискурса критически интерпретировалась в категориях «буржуазной науки» [Яркина, 1968, 1979].

Диссертационное исследование Е. Г. Ильяшенко было посвящено выявлению научных и социальных предпосылок становления педагогической антропологии в России в конце 60-х гг. XIX в.; раскрытию вклада К. Д. Ушинского в обоснование педагогической антропологии и влияния его идей на педагогическую общественность 1870–1890-х гг. Помимо этого, Е. Г. Ильяшенко проследила развитие антропологических идей внутри самих педагогических течений, в контексте развития педологии и советской педагогики XX в. [Ильяшенко, 2003]. Таким образом, в становлении педагогической антропологии в России ею были выделены четыре этапа: 1) 1860–1890-е годы – обоснование педагогико-антропологического подхода К. Д. Ушинским, возникновение и распространение в публичном пространстве термина «педагогическая антропология», восприятие идей К. Д. Ушинского современниками и последователями; 2) 1890–1930-е годы – развитие идей педагогической антропологии в контексте различных педагогических течений, а также становление педологии; 3) 1930–1980-е годы – специфическая разработка идей педагогической антропологии в условиях тоталитарного

государства; 4) 1980-е годы — рецепция идей и возрождение термина «педагогическая антропология», разработка педагогической антропологии в качестве отдельного направления научных исследований [Там же].

С позиции же культурно-аналитического подхода [Гусельцева, 2019] эта периодизация представлена весьма широкими мазками. Так, например, ее второй и третий этапы могли бы быть подвержены более детальной и углубленной дифференциации, в том числе выделению подпериодов, связанных с изменениями социально-политического контекста, социокультурных и методологических предпосылок, смены культурно-исторических эпох.

Оригинальная периодизация становления антропологической педагогики в России также была предложена А. Я. Данилюком и включала в себя три качественных этапа:

1) *наивная антропология* как непосредственное понимание человека простиралась от первых рефлексий проблем воспитания человека до середины XIX в.; 2) *суммативная антропология* — обобщение имеющихся сведений о человеке применительно к педагогической деятельности (1860-е гг. — конец XX в.); 3) *феноменологическая антропология* — осмысление феномена человека в контексте образования (с начала XXI в. по настоящее время) [Данилюк, 2003].

В свою очередь, В. К. Пичугина в становлении антрополого-педагогического знания в России выделяет три культурно-исторических периода: дореволюционный, советский и современный [Пичугина, 2009]. В диссертационном исследовании она показывает, что антрополого-педагогическое знание в *дореволюционный период* развивалось прежде всего под влиянием западноевропейской мысли. Основным педагогическим сочинением того времени являлся труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [Ушинский, 2004]. Несмотря на то, что

когнитивным ограничением этого времени была трактовка антропологии «как свода психофизиологических правил, а не нового и перспективного направления в исследованиях» [Пичугина, 2009, с. 7], в дореволюционный период создавались труды педагогов, философов и общественных деятелей, таких как Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, И. И. Мечников, В. П. Вахтеров, В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин и др. С 1860-е гг. до начала XX в., согласно В. К. Пичугиной, происходило становление «новой педагогики», ориентированной на «общечеловеческое» воспитание

и образование и обозначенной термином «педагогическая антропология» [Пичугина, 2009, с. 8].

В. К. Пичугина полагает, «что во второй половине XIX в. центр общемировой антрополого-педагогической мысли переместился в Россию», поскольку в это время «западная педагогика в стремлении усилить социальность человека ослабила антропологическую направленность» [Там же]. При этом в российской педагогике второй половины XIX — начала XX в. одновременно развивались два направления антрополого-педагогических концепций — *гуманистическое* (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, разрабатывающий конструкт «духовное развитие ребенка») и *социально-биологическое* (П. Ф. Лесгафт, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин) [Пичугина, 2009].

В книге Б. В. Емельянова и Т. А. Петруниной «Очерки педагогической антропологии в России» прослеживаются педагогико-антропологические интеллектуальные традиции, представленные в творческом наследии славянофилов и западников — Н. И. Новикова, В. Ф. Одоевского, А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, П. Г. Редкина, а также в работах «представителей русской педагогической антропологии» XIX в. — В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова,

и обозначенной термином «педагогическая антропология» [Пичугина, 2009, с. 8].

ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА В РОССИИ СРЕДИ ОСНОВНЫХ АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ БЫЛО ПРИНЯТО ВЫДЕЛЯТЬ ДВА НАПРАВЛЕНИЯ — ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО- БИОЛОГИЧЕСКОЕ

Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича [Емельянов, Петрунина, 1997, с. 5].

Таким образом, как отмечено выше, во второй половине XIX – начале XX века в России среди основных антрополого-педагогических концепций было принято выделять два направления – *гуманистическое* и *социально-биологическое* [Пичугина, 2009]. Если к гуманистическому направлению относились антрополого-педагогические концепции Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Д. Юркевича, то к социально-биологическому – П. Ф. Лесгафта, Н. П. Гундобина и Г. Я. Трошина. Первые развивали идеи о «необходимости целостного изучения ребенка как ценности с учетом его образовательных интересов и потребностей, жизненных смыслов» [Там же, с. 139]. Вторые «выступали за обязательное изучение состояния здоровья и условий жизни ребенка в процессе целостного развития его личностных и природных задатков, связывали воедино особенности физического развития и особенности темперамента ребенка» [Там же]. Эти педагоги-врачи в своей ежедневной практике имели дело с конкретными детьми и поэтому доказывали, что ребенка следует рассматривать «не только как функционирующий биологический организм, но и как личность, обладающую внутренним духовным единством» [Там же].

В. К. Пичугина полагает, что антрополого-педагогические концепции второй половины XIX – начала XX в. служили предпосылкой обоснования значимости «антропологии как комплекса наук, необходимых для глубокого и всестороннего изучения человека», а также указывали на «необходимость создания единого антропологического пространства» [Там же, с. 141]. Совокупность гуманистических и социально-биологических антропологических воззрений в педагогике вела к пониманию человека как предмета комплексного изучения естественных и социогуманитарных наук. Представители гуманистического направления считали основой педагогической теории и практики изучение феномена детства. Представители социально-биологического направления в большей степени ориентировались на эмпирический опыт и собственно педагогическую практику [Пичугина, 2009].

Антрополого-педагогические концепции второй половины XIX – начала XX в. объединяло то, что они: рассматривали человека в качестве биопсихосоциальной целостности (1); использовали понятие «человек» как системообразующую категорию педагогики (2); усматривали цель педагогических воздействий в развитии человека (3) [Пичугина, 2009]. При этом гуманистическое направление фокусировалось на идеях о необходимости целостного развития ребенка, о бережном отношении к уникальности его личности в образовательном процессе, о самоценности детского возраста и переживания детства. Социально-биологическое направление, помимо представлений о целостном развитии ребенка как биопсихосоциальной сущности, уделяло внимание состоянию его здоровья и условиям жизни, раскрытию природных способностей в процессе обучения [Там же].

В советский период антропология как таковая представляла собой биологическую дисциплину, что объяснялось общей депривацией в СССР развития социального знания, заидеологизированностью социогуманитарных наук. В. К. Пичугина отмечает, что в это время конструкт «педагогическая антропология» практически перестал употребляться [Там же]. Тем не менее в 1920–1930-е гг. интенсивно развивалась просуществовавшая до 1936 г. педология – наука о комплексном развитии ребенка. Из дореволюционного наследия советская педагогика взяла на вооружение материалистически ориентированное социально-биологическое направление. Оно же послужило и основой педологии.

У истоков отечественной педологии (и детской психологии) стояли такие ученые, как А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев, В. М. Бехтерев и др. Ее предмет был определен как изучение физической и духовной природы ребенка. Перед новой наукой ставились задачи: систематизации данных разных наук о детском развитии; выделения в этом развитии основных закономерностей и построения периодизаций развития; выяснения роли воспитания и обучения в детском развитии. Вместе с тем В. М. Бехтерев и М. М. Рубинштейн развивали и неканонические для советского общества идеи, доказывали, что коллектив способен не только развивать, но и подавлять личность; что подлинное самоопределение человека происходит в автономном

пространстве между полюсами социализации и индивидуализации [Бехтерев, 1997; Рубинштейн, 2008]. Показательно, что эти идеи долгое время оставались маргинальными, а в советской психологии и педагогике господствовали социогенетизм и социальный конструктивизм.

В уже упомянутом диссертационном исследовании Е. Г. Ильяшенко показывает, что с усилением тоталитарных тенденций в конце 1930-х гг. педагогическая антропология как методологический принцип исчезла из российской педагогики. «Развитие педагогико-антропологических идей прекратило свое существование одновременно с установлением в России тоталитарного строя» [Ильяшенко, 2003, с. 160]. Затем в 1960-е гг. в контексте возникшего тренда на гуманизацию вновь получила развитие детская психология и появились идеи комплексного человекознания [Ананьев, 1965, 2000]. Б. Г. Ананьев вернулся к обсуждению педагогической антропологии как самостоятельной науки, особой отрасли научного знания [Ананьев, 1969, 2000]. Согласно Е. Г. Ильяшенко, в это время образовались два разных подхода к интерпретации педагогической антропологии: если Б. Г. Ананьев рассуждал о ней как о самостоятельной отрасли науки, то Т. Ф. Яркина «знакомила педагогическую научную общественность с западногерманской философской педагогической антропологией» [Ильяшенко, 2003, с. 161]. Методологическим принципом педагогической антропологии как необходимостью целостного изучения человека с целью его воспитания руководствовались психологи П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, а также педагог В. Я. Сухомлинский. Однако «учебные программы советских педагогических вузов предполагали очень небольшой антропологический компонент, ограниченный изучением общей, возрастной и педагогической психологии, возрастной физиологии» [Там же].

ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ, ЧТО ИМЕННО РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ВЕДЕТ К ОСОЗНАНИЮ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ, К ПРИОРИТЕТУ ПРАВ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕД ИНТЕРЕСАМИ ГОСУДАРСТВА

Вышесказанное лишней раз доказывает, что советский период как таковой был довольно неоднороден и нуждается в дополнительной детализации и дифференциации. С разной степенью интенсивности в советский период происходило и подавление, и развитие как социального знания, так и личности человека. Между тем история культуры свидетельствует, что именно развитие социальных наук ведет к осознанию ценности личности и человеческой жизни, к приоритету прав личности перед интересами государства². Таким образом, антропологическое знание выступает основой успешной модернизации

образования, а гуманистические ценности и практики, внедренные через систему образования, есть один из механизмов нормализации социальной жизни. Иллюстративным примером к этой мысли служит подготовленная В. Гумбольдтом реформа университетского образования в Германии, в основе которой лежал антропологический поворот [Гумбольдт, 2003]. Созданная В. Гумбольдтом программа реформ

меняла всю парадигму образования в трансформации от утилитарного использования человека к развитию его личности как цели и смысла государства. Эта программа опиралась на этику И. Канта, утверждавшего, что человек есть цель исключительно сама по себе и не может служить средством ни для другого

² С проницательностью великого художника в наши дни это точно сформулировал А. Н. Сокуров: «Важнейшей проблемой российской цивилизации, если таковая просматривается сегодня, является взаимоотношение человека и государства. К сожалению, в русской традиции столетиями человек видел себя ниже государства, он отдавал свою судьбу и самую Жизнь в распоряжение Государству. Государство и Родина получили право все решать за Человека, в том числе и пользоваться его Жизнью как собственностью. Российское государство и власть забрали себе право пользоваться самим Человеческим Достоинством в своих целях. И это стало главным поражением Человека в России. Ибо ничто не может быть выше, значимее, чем Честь и Жизнь Человека — ни Государство, ни Родина не имеют права возвышаться над Человеком. Над Гуманитарной сущностью самой идеи, цели существования Человека, человечества, как такового». <https://www.kino-teatr.ru/lifestyle/news/y2022/6-23/28498/> (дата обращения 30.06.2022).

человека, ни для общества. Именно антропологический поворот выступил основой модернизации как цивилизационного процесса — трансформации ново-европейских обществ в современность [Гусельцева, 2019]. Между тем и в дореволюционной, и в советской, и в постсоветской системе образования крайне скудно была представлена гуманистическая традиция европейской философии, исходящая из представления о ценности человека как такового, самоценности его развития, «в отличие от понимания человека как ресурса решения социальных и экономических задач, во многом присущего современному проектно-му и менеджерскому мышлению» [Попов, 2009, с. 10–11].

Институционализация педагогической антропологии как таковой происходила в России уже в постсоветский период [Котова, Шиянов, 1999]. Начиная с 1992 г. в г. Томске проводился ежегодный научно-практический семинар по проблемам современной педагогической антропологии. В 2000 г. учебный курс «педагогическая антропология» включили в федеральный образовательный стандарт по разряду педагогических специальностей, а в 2002 г. педагогическая антропология в качестве области научных исследований вошла в паспорт диссертационной специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования [Ильяшенко, 2003].

В 1990-е гг. возрождающийся интерес к проблемам человека и его внутреннего мира стимулировал рост социального знания, менялась и дисциплинарная конфигурация наук; появлялись современные социологические исследования, оформлялись гуманистическая психология, социальная антропология [Братусь, 1997; Ярская-Смирнова, Романов, 2004; Ядов, 2009]. В этом контексте тенденции к гуманизации и интеграции социального знания в системе образования появлялись новые антропологические дисциплины, в том числе и педагогическая антропология. Отмечая «вариативное проявление» педагогико-антропологической традиции в разные периоды российской истории, Е. Г. Ильяшенко обращает внимание на разнообразие трактовок педагогической антропологии в постсоветский период: самостоятельная отрасль научного знания (1); наука о человеке как субъекте и предмете воспитания

в системе образования (2); направление педагогики (3); основание педагогической теории и практики (4); направление западногерманских философских исследований (5); учебная дисциплина (6); область научных исследований (7) [Ильяшенко, 2003].

В постсоветский период, особенно в 1990-е гг., происходила и модернизация системы образования, ее разворот к человеку — по крайней мере, на уровне публичных обсуждений, обмена идеями и производства программных документов. Следует отметить вклад таких энтузиастов антропологической и гуманистической педагогики, как Б. М. Бим-Бад, Г. М. Коджаспирова, Г. Б. Корнетов, С. Л. Соловейчик и др. [Бим-Бад, 1988, 1994а, 1994b, 1998; Коджаспирова, 2005; Корнетов, 1993, 1998, 2003; Петровский, 1989; Соловейчик, 1989, 2017]. В. К. Пичугина показывает, что постсоветские антрополого-педагогические исследования (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Б. А. Никитюк, Л. К. Рахлевская) имели преемственность с социально-биологическим направлением антрополого-педагогических концепций второй половины XIX — начала XX в., тогда как гуманистическое направление антрополого-педагогических концепций скорее представлено в работах Б. М. Бим-Бада, А. Я. Данилюка, Е. Г. Ильяшенко, Г. М. Коджаспировой, Г. Б. Корнетова, В. И. Максаковой, А. П. Огурцова, Т. А. Петруниной. Если первая группа исследований в большей степени ориентировалась на педагогическую практику, то вторая рассматривала антропологию как разработку методологии образования [Пичугина, 2009]. «Б. М. Бим-Бад первым применил антропологический подход к анализу историко-педагогического материала» [Ильяшенко, 2003, с. 4].

Итак, разнообразие антропологических традиций проявлялось в их биосоциальной, аксиологической и гуманистической направленности. Аксиологический подход, развиваемый С. Л. Рубинштейном, а затем Л. П. Разбегаевой, рассматривал человека «как высшую ценность общества и самоцель общественного развития» [Пичугина, 2009, с. 7]; гуманистический подход поддерживал представление о человеке как самоценности, а задача системы образования здесь связывалась с раскрытием способностей и путей самореализации человека.

Биосоциальный подход исследовал физические и социальные условия для раскрытия человеческого потенциала³.

Конструкты «человеческий потенциал» и «человеческий капитал» стали активно использоваться в постсоветском дискурсе в 1990-е гг. [Добрынин, 1999; Фролов, 1999; Юдин, 2007]. В постсоветской психологии и педагогике конструкт «человеческий потенциал» прижился благодаря работам А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева, А. А. Попова [Асмолов, 2012; Леонтьев, 2011; Попов, 2003]. Между тем А. А. Попов справедливо отмечал, что в дискуссиях о развитии российского образования в постсоветский период крайне слабо было представлено движение гуманистической и социокультурно ориентированной педагогической антропологии [Попов, 2009].

Антропологический смысл человеческого капитала может быть истолкован как человеческий потенциал. Именно анализ через оптику антропологического поворота позволяет обнаружить разрывы между декларированными целями системы образования и общественными ожиданиями от ее результативности; между повседневными жизненными практиками и обеспечивающими их социальными институтами; выявить изолированность системы образования от задач реальной жизни, подмеченную еще российскими интеллектуалами XIX в. [Попов, 2009; Стоюнин, 1991]. Помимо этого, А. А. Попов критически указывал на риски и механизмы воспроизводства советского человека в постсоветской образовательной системе, подчеркивая, что «массовая средняя и высшая школа сохраняет

и консервирует особенности образовательного уклада, сформировавшегося в советскую эпоху для реализации иных, чем современные, социальных задач и иных требований к человеческим качествам, прежде всего — для включения в социальную ситуацию с однозначными схемами поведения и однозначно определенным будущим» [Там же]. При этом оставшаяся в наследство от советской эпохи репродуктивная, «гносеологическая», основанная на трансляции обобщенного теоретического и нормативного знания модель образования игнорировала «как всю совокупность социальных

аспектов человеческого существования, так и ценностно-мотивационную сферу человеческой жизни» [Попов, 2009, с. 5]. В последнем были отражены вопросы, составляющие самую суть педагогической антропологии, однако даже оказавшиеся в интеллектуальном поле зрения социально-антропологические модели образования не только не были оформлены в единую теоретическую модель, но и противоречили «существующим институциональным формам образования» [Там же].

Согласно А. А. Попову, даже относящаяся к прогрессивным (новаторским) педагогическим течениям психолого-педагогическая концепция образования, известная как система развивающего обучения, «осталась в рамках логических и психологических моделей, не охватывающих полностью культурного и социального бытия человека» [Там же, с. 7]. С историко-культурных позиций «ограниченность логической модели концепции развивающего обучения» критиковалась в работах Г. С. Батищева и В. С. Библера [Там же]. Иными словами, доминирующим в постсоветском образовательном пространстве (по крайней мере, на уровне программных документов и деклараций) культурно-исторической концепции и деятельностному подходу не доставало для успешной

ИМЕННО АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ОПТИКУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА ПОЗВОЛЯЕТ ОБНАРУЖИТЬ РАЗРЫВЫ МЕЖДУ ДЕКЛАРИРОВАННЫМИ ЦЕЛЯМИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОЖИДАНИЯМИ ОТ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

³ Отметим, что понятия «человеческий потенциал» и «человеческий капитал» введены американским экономистом Т. Шульцем в 1970-е гг. В Нобелевской речи 1979 г. он дал такую формулировку: «Все человеческие ресурсы и способности являются или врожденными, или приобретенными. Каждый человек рождается с индивидуальным комплексом генов, определяющим его врожденный человеческий потенциал. Приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть вложениями, мы называем человеческим капиталом» (цит. по: [Давлашеридзе, 2010]).

реализации в образовательную практику именно антропологической основы, позволяющей не просто соединить прогрессивные идеи с повседневными жизненными практиками, но и вовремя отразить причины препятствий и возможного сопротивления образовательным реформам. Для этого необходима антропологическая критика — экспертиза с социально-антропологических позиций. Ведь одна из экспертных задач антропологии — это способность помыслить иначе, увидеть мир с иных позиций, понять иное [Eriksen, 2006].

Антропологически ориентированная педагогика противопоставляется «дидактической педагогике, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчужденных от образовательного субъекта; деятельностной педагогике, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности» [Попов, 2009, с. 12]. Помимо этого, образование в качестве «практики развития человеческого потенциала» требует реорганизации всего образовательного пространства в свете современных гуманистических и антропологических идей [Там же].

Однако, несмотря на то что педагогическая антропология в постсоветском дискурсе отличалась разнообразием трактовок, антропология продолжала рассматриваться в ее контексте довольно однозначно: как учение о природе и сущности человека применительно к проблемам образования и воспитания.

Список источников | References

1. Ананьев Б. Г. (1969). Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского и ее современное значение. Вопросы психологии, (2), 4–16.
2. Ананьев Б. Г. (2000). Проблемы педагогической антропологии. Человек как предмет познания. М.: Наука, 257–267.
3. Ананьев Б. Г. (1965). Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии). Советская педагогика, (1), 24–36.
4. Антонов К. М. (1999). Философское наследие И. В. Киреевского: антропологический аспект. Дисс. ... канд. философ. наук.
5. Асмолов А. Г. (2012). Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение. 447 с.
6. Белянин М. Ю. (2007). Художественная антропология позднего Л. Н. Толстого. Дисс. ... канд. филолог. наук.
7. Бернюкевич Т. В. (2000). Проблема человека в социально-философских построениях русского космизма (Н. Ф. Федорова, К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского). Дисс. ... канд. философ. наук. Улан-Удэ.
8. Бехтерев В. М. (1997). Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК. 416 с.
9. Бим-Бад Б. М. (1994а). Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике (первая половина двадцатого века): Автореф. дис. в виде науч. доклада на соиск. учен. степени доктора пед. наук. (13.00.01). М. 49 с.
10. Бим-Бад Б. М. (2018). Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины). Историко-педагогический журнал. (4), 52–61.
11. Бим-Бад Б. М. (1988). О перспективах возрождения педагогической антропологии. Советская педагогика, (11), 38–43.
12. Бим-Бад Б. М. (1994b). Педагогическая антропология. Программа курса. М.: Изд-во Российского открытого университета (РОУ). 36 с.
13. Бим-Бад Б. М. (1998). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: УРАО. 576 с.
14. Братусь Б. С. (1997). К проблеме человека в психологии. Вопросы психологии, (5), 3–19.
15. Вельмога Г. К. (1999). Философская антропология русского анархизма, М. А. Бакунин и П. А. Кропоткин: сравнительный анализ. Дисс. ... канд. философ. наук.
16. Владимирова Т. К. (2008). Проблема человека в религиозной философии П. Я. Чаадаева. Дисс. ... канд. философ. наук. Санкт-Петербург.
17. Вознюк Н. А. (2011). Антропологические идеи в философском наследии Ф. А. Степуна. Дисс. ... канд. философ. наук. Мурманск.
18. Вознюк Н. А. (2010). Проблема человека в философии Ф. А. Степуна. Вестник МГТУ, 13(2), 337–341.
19. Вязинкин А. Ю. (2018). О некоторых аспектах антропологии А. И. Герцена. Социально-гуманитарные знания, (8), 379–389.
20. Гелашвили И. Н. (2003). Философско-антропологические воззрения К. Н. Вентцеля. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
21. Герасимов Н. И. (2013). Проблема человека в творческом наследии П. А. Кропоткина. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
22. Гумбольдт В. (2003). О пределах государственной деятельности. М.: Социум, Три квадрата.
23. Гуртовенко Г. А. (1998). Философская антропология С. Л. Франка. Дисс. ... канд. философ. наук.
24. Гусельцева М. С. (2019). Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. М.: Акрополь. 375 с.
25. Давлашеридзе Н. (2010). Лауреат Нобелевской премии по экономике Теодор Шульц о роли человеческого капитала в преодолении проблем бедности. https://www.researchgate.net/publication/316854614_laureat_nobelevskoj_premii_po_ekonomike_teodor_sulc_o_rol_i_celoveceskogo_kapitala_v_preodolenii_problem_bednosti (дата обращения: 28.06.22).
26. Данилюк А. Я. (2003). Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции. Педагогика, 1, 82–88.

27. Добрынин А. И. (ред.). (1999). Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука. 309 с.
28. Доля О. В. (2010). Философско-антропологические вопросы воспитания и образования в работах Н. И. Пирогова. Регионоведение, 3(72), 260–268.
29. Зайцева Т. Б. (2015). Художественная антропология А. П. Чехова: экзистенциальный аспект: Чехов и Киркегор. Дисс. ... д-ра филолог. наук. Екатеринбург.
30. Захаров М. Л. (2008). Антропологические и антропокосмические воззрения А. Л. Чижевского. Вестник МГТУ, 11(4), 732–736.
31. Звонова Е. В. (2015). Философско-антропологические воззрения А. Л. Чижевского. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
32. Зеньковский В. В. (1996). Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс. 272 с.
33. Зюев Н. Ф. (2019). Антропологические воззрения Питирима Сорокина. Человек. Культура. Образование, 1(31), 103–126.
34. Ильяшенко Е. Г. (2003). Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов. Дисс. ... канд. педагогич. наук. Москва.
35. Коджаспирова Г. М. (2005). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Гардарики. 287 с.
36. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. (1998). Педагогическое наследие. Хрестоматия. М.: Педагогика.
37. Коновалов К. В. (2011). Антропология и гносеология Максима Грека. Дисс. ... канд. педагогич. наук.
38. Корнетов Г. Б. (1993). Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М.: ИТПИМИО РАО. 135 с.
39. Корнетов Г. Б. (1998). Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. Владимир.
40. Корнетов Г. Б. (2003). От первобытного воспитания к гуманитарному образованию. М.: УРАО. 216 с.
41. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. (1999). Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса. Известия Российской академии образования, 3, 10–22.
42. Кравченко В. В. (2019). Философско-антропологические воззрения В. Ф. Одоевского в контексте религиозно-мистических идей XIX века. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки, 3, 114–123.
43. Кузнецов А. Н. (2007). Проблема человека в трудах русских революционных демократов в 30–60-е годы XIX века. Дисс. ... канд. философ. наук. Мурманск.
44. Лавров П. Л. (1965). Что такое антропология. Избранные произведения: в 2 т. М.: Мысль. с. 463–492.
45. Леонтьев Д. А. (ред.). (2011). Личностный потенциал. Структура и диагностика. М.: Смысл. 680 с.
46. Малиновская С. В. (2009). Антропологическое наследие С. Л. Франка как ресурс развития современной гуманитарной культурологии. Дисс. ... канд. культурологии. СПб.
47. Миронов Д. А. (2007). Этико-антропологические воззрения И. М. Сеченова. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 20(49), 132–136.
48. Миронов Д. А. (2008). Этико-антропологические воззрения русских физиологов второй половины XIX века. Дисс. ... канд. философ. наук.
49. Новиков Н. И. (1959). О воспитании и наставлении детей. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. с. 89–177.
50. Орлов А. А. (2018). Антропологические основания педагогических воззрений Л. Н. Толстого. Наследие Л. Н. Толстого в парадигмах современной гуманитарной науки. Сборник материалов XXXVI Международных Толстовских чтений, посвященных 190-летию со дня рождения Л. Н. Толстого. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. С. 50–53.
51. Панова О. И. (2007). Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия. Дисс. ... канд. пед. наук.
52. Петровский А. В. (ред.). (1989). Новое педагогическое мышление. М.: Изд-во «Педагогика». 280 с.
53. Петрунина Т. А. (2004). Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв. Дисс. ... д-ра философ. наук.
54. Пичугина В. К. (2009). Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX – начала XX века. Дисс. ... канд. педагогич. наук. Москва.
55. Попов А. А. (2003). Развитие человеческого потенциала: правовые рамки и управленческие практики. Материальная база сферы культуры. Форум «Стратегии регионального развития». Социальные и гуманитарные стратегии. Научно-информационный сборник, 4. Казань: РГБ. С. 66–76.
56. Попов А. А. (2009). Социально-философские основания современных практик открытого образования. Автореферат дисс. ... доктора философ. наук. Томск.
57. Прасолов М. А. (2001). Социально-философские и антропологические воззрения Петра Евгеньевича Астафьева, 1846–1893 гг. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
58. Рогожникова В. Н. (2008). Философско-антропологические основания метафизики всеединства (социально-философский анализ воззрений Вл. Соловьева). Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
59. Рубинштейн М. М. (2008). О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II. М.: ИД «Территория будущего».
60. Рубинштейн С. Л. (2003). Бытие и сознания. Человек и мир. СПб.: Питер.
61. Савинков С. В. (1994). Антропология Герцена 30–40-х годов как жизненная и творческая задача. Дисс. ... канд. филолог. наук. Воронеж.
62. Самрина Е. В. (2020). Философско-антропологические воззрения Г. Ф. Миллера и сибирские народы в XIX в. в схеме общественного развития. Гуманитарные научные исследования, 6. <http://human.snauka.ru/2020/06/27372> (дата обращения: 15.09.2020).

63. Сараева Е. Л. (2014). Проблематика «личности» в письмах В. Г. Белинского начала 40-х гг. XIX в. Ярославский педагогический вестник, I(1), 7–21.
64. Сатухин В. И. (2017). Традиции персонализма в России: философская антропология П. А. Некрасова. Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
65. Смирнова Н. Б. (2011). Антропологические и аксиологические основы педагогических воззрений В. В. Зеньковского. Дисс. ... канд. педагогич. наук.
66. Соловейчик С. Л. (1989). Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. М.: Дет. лит. 367 с.
67. Соловейчик С. Л. (2017). Человек свободный. Манифест. Соловейчик С. Л. Талант свободы. Заметки к манифесту «Человек свободный». М.: Первое сентября, 75–86.
68. Старцева И. А. (2002). Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 231 с.
69. Стоюнин В. Я. (1991). Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 367 с.
70. Торнуйев А. С. (2005). Философская антропология Л. М. Лопатина. Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
71. Удалова Н. Е. (2017). Этико-антропологические воззрения Дмитрия Веневитинова. Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1(21), 39–44.
72. Ушинский К. Д. (2004). Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС. 576 с.
73. Федчин В. С. (2014). Социально-антропологические идеи в теоретическом наследии П. Л. Лаврова. Евразийство и мир, 3, 93–110.
74. Фролов И. Т. (Ред.). (1999). Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. М.: Эдиториал УРСС. 173 с.
75. Чернышевский Н. Г. (2013). Антропологический принцип в философии. «Очерки вопросов практической философии». Сочинение П. Л. Лаврова. Изд-во «Лань». 40 с.
76. Элиас Н. (2001). Общество индивидуумов. М.: Праксис.
77. Юдин Б. Г. (Ред.). (2007). Человеческий потенциал как критический ресурс России. М.: ИФРАН. 175 с.
78. Ядов В. А. (2009). Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: Курс лекций для студентов магистратуры по социологии. СПб.: Интерсоцис. 138 с.
79. Яркина Т. Ф. (1979). Критический анализ состояния и тенденции развития буржуазной педагогики в ФРГ. М.: Педагогика. 216 с.
80. Яркина Т. Ф. (1968). Педагогическая антропология за рубежом. Советская педагогика, 12, 143–146.
81. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. (2004). Социальная антропология. Ростов-на-Дону: Феникс.
82. Eriksen T. H. (2006). Engaging Anthropology: The Case for a Public Presence. Oxford: Berg.

Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The second part: Latent Traditions

Marina S. GUSELTSEVA,

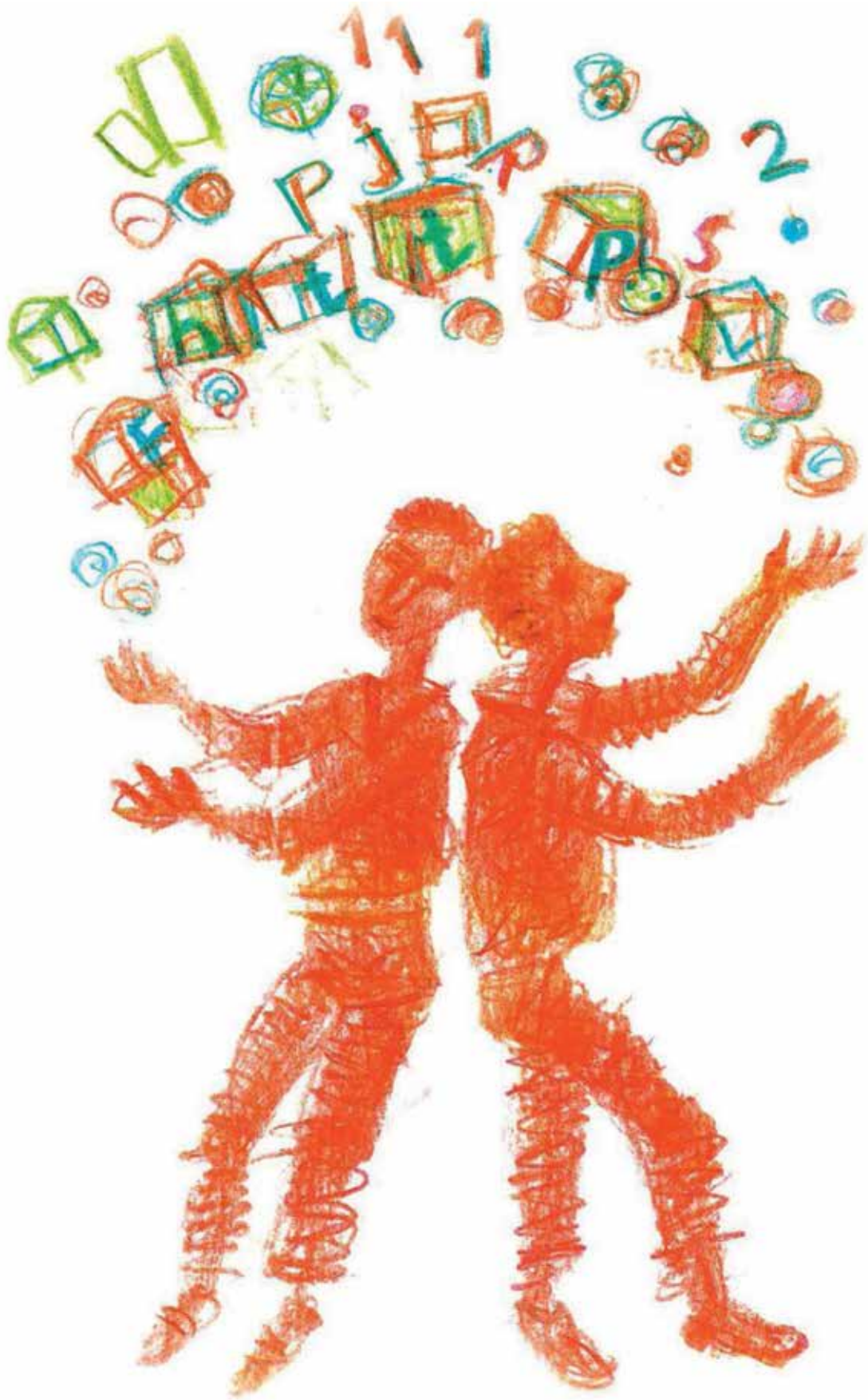
Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 84, Vernadskogo pr., 119606, Moscow, Russian Federation. E-mail mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT The anthropological turn is considered within the conceptual frameworks of cultural-analytical and transdisciplinary approaches. From the perspective of the cultural-analytical approach, it is shown that in the formation of social knowledge in the history of Russian science, anthropological, humanistic, and cultural-psychological traditions were not concentrated within a particular direction but represented diffuse, scattered, and mixed intellectual movements. In this context of the evolution of social knowledge, pedagogical anthropology represented the strongest aspect of the Russian intellectual tradition in studying the holistic human in the conditions of their social existence. This circumstance leaves room today for reconstructions of non-canonical histories of social knowledge - anthropological, anthropological-pedagogical, cultural-psychological, humanistic concepts, etc. At the same time, the absence of institutionalization and rigid disciplinary structure ensured the survival of anthropological, cultural-psychological, and humanistic ideas in unfavorable political contexts, with the strengthening of authoritarian and totalitarian tendencies. When suppressing certain intellectual movements or scientific directions (such as teaching philosophy in the 1850s or the development of pedagogy in the mid-1930s), marginalized trends and concepts often continued their latent development under other names in adjacent disciplinary areas. Due to these socio-political circumstances, such scientific directions as cultural, social, and psychological anthropology could not emerge in the evolution of Russian social knowledge in the 19th and 20th centuries. However, related ideas and humanistic tendencies were partly realized in the intellectual movement of pedagogical anthropology. It is emphasized that it was pedagogical anthropology that integrated the diversity of anthropological, cultural-psychological, and humanistic representations, becoming almost the main stream for synthesizing ideas of human knowledge.

KEY WORDS Methodology, cultural-analytical approach, transdisciplinary approach, anthropological turn, education, pedagogical anthropology, social practices, personality, latent traditions



SCHOOLS'N'SKILLS



Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ

Валентина Браташ, Дмитрий Ермаков

АННОТАЦИЯ Умение учиться находится в фокусе внимания педагогов и наставников с древнейших времен и сегодня, в условиях высокой неопределенности и антропологических рисков, приобретает особую актуальность. В статье представлен краткий очерк истории формирования данного умения у школьников (в основном в отечественной системе образования). Проанализированы особенности основных психолого-педагогических подходов к развитию общеучебных умений (универсальных учебных действий, метакогнитивных компетенций), первый из которых (в определении авторов *soft* через *soft*) предусматривает их непосредственное освоение, второй (*soft* через *hard*) – в ходе изучения предметного материала, который должен быть модифицирован соответствующим образом. Показана важность цифровых инструментов в организации учебной деятельности современного школьника. Раскрыты модульная структура и содержание курса «Учись учиться» для 3–11 классов, представленного на школьной цифровой платформе СберКласс, а также специфика контента для начальной, основной и старшей школы. Приведены примеры учебных заданий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Задание, модуль, образование, СберКласс, тема, учение

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Браташ В. С., Ермаков Д. С. (2023). Умение учиться: от Сократа до цифровых платформ. Образовательная политика, 2023, 4(96), 34-42. DOI:10.17853/1994-5639-2023-4-34-42.

DOI 10.17853/1994-5639-2023-4-34-42



**Валентина Сергеевна
БРАТАШ**

к. пед. н., младший научный сотрудник
Института когнитивных исследований,
Санкт-Петербургский государственный
университет, ведущий методолог
Дирекции методологии и методического
сопровождения ООО «СберОбразование».
(127015, РФ, Москва, ул. Вятская, 27, стр. 7.
ORCID 0000-0001-8683-9322.
ResearcherID D-9243-2019.
E-mail: v.bratash@sbereducation.ru)



**Дмитрий Сергеевич
ЕРМАКОВ**

д. пед. н., доцент, профессор кафедры
психологии и педагогики, Российский
университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы, главный эксперт Дирекции методологии
и методического сопровождения
ООО «СберОбразование».
(127015, РФ, Москва, ул. Вятская, 27, стр. 7.
ORCID 0000-0003-0737-0189.
ResearcherID AAN-3602-2020.
E-mail: d.ermakov@sbereducation.ru)

*Дай человеку рыбу, и он будет сыт целый день.
Научи его ловить рыбу, и он будет сыт всю жизнь.*
Лао-цзы, древнекитайский философ
(VI–V вв. до н. э.)

Введение

Научиться и научить учиться – одна из главных задач современной школы [Учитель должен научить..., 2008] и, возможно, более того – современной цивилизации в целом [Почему умение..., 2020]. Еще в эпоху Античности эта задача стала важнейшей заботой наставников, которых сегодня мы называем педагогами. Сократ (470–399 до н. э.) создал майевтику как метод извлекать скрытое в каждом человеке знание с помощью наводящих вопросов, отвечая на которые, собеседник сам «рождает» – формулирует – дотоле неизвестные ему истины [Козлова, 2011].

Я. А. Коменский (1592–1670) наряду с дидактикой возвел в ранг науки и ученичество. «Матетика – это умение <наука, искусство, техника> учиться. Учиться – значит приобретать знание вещей, познавать вещи <...> Ты, следовательно, чтобы знать, учись. Чтобы узнать быстро – учись быстро; чтобы знать много – учись многому; чтобы знать правильно, учись правильно; учась, учись глубоко; чтобы о тебе можно было сказать, что не столько ты учился, сколько научился и выучился, т. е. знаешь. Лучше ведь, чтобы тебя называли умным, опытным, мудрым, нежели много учившимся» [Коменский, 2017, с. 24].

Что касается более современной нам истории, то уже в первых советских документах, касающихся народного образования, выдвигалось требование предоставить личности возможности для проявления самостоятельности и инициативы как важнейших черт строителя социалистического общества. «Никто не может отрицать важности того, – писал С. Т. Шацкий, – чтобы ученики наши твердо знали тот минимум необходимых сведений, которыми должен быть вооружен каждый советский гражданин; но если эти знания получаются лишь путем работы памяти и если они не сопровождаются накоплением известных навыков умелой работы, то вряд ли эти знания представляют ценность. Таким образом, умение работать и получение знаний – это две стороны одного и того же процесса» [Черепанов, 1958, с. 88].

В советской школе обозначенная проблема ставилась и решалась не только в научно-методическом и практическом аспектах, но и в политическом, государственном масштабе. Отмечалось, что «Школьные программы и учебники

в ряде случаев перегружены излишней информацией и второстепенными материалами, что мешает выработке у учащихся навыков самостоятельной творческой работы». В связи с этим необходимо «неуклонно повышать эффективность и качество учебной и воспитательной работы, добиваться, чтобы каждый урок способствовал развитию познавательных интересов учащихся и приобретению ими навыков самостоятельного пополнения знаний» [Постановление..., 1977]. «Начальная школа (1–4 классы) призвана заложить основы всестороннего развития детей... Она должна воспитывать добросовестное отношение к учению и общественно полезному труду <...> неполная средняя (девятилетняя) школа (1–9 классы) должна вооружать учащихся систематическими знаниями основ наук, ... прививать навыки и умения самостоятельной работы» [Постановление..., 1984].

Овладение умением учиться, организовать свой учебный труд рассматривалось в качестве одного из важнейших, обеспечивающих активное учение, развитие творческих способностей, способности к самообразованию [Бабанский, 1981]. При этом процесс учения понимался в тесной взаимосвязи побудительной и исполнительской, то есть операциональной и мотивационной, компонент: «...далеко не всегда трудности в учении связаны с ленью и недобросовестным отношением школьника к делу. Гораздо чаще они возникают в результате неумения, а не из-за нежелания учиться» [Бардин, 1973].

Необходимые для этого «умения учиться» перечислялись во множественном числе: воспринимать и осмысливать знания, закреплять и применять их на практике, действовать не только в известной, но и в неизвестной ситуации и пр. Для их формирования предлагались практические рекомендации, например, внедрение лекционно-семинарской системы, применение активных методов обучения, координация педагогических действий учителей по всем предметам и т. п. [Кулько, Цехмистрова, 1983].

Особое внимание уделяется умению учиться в системах развивающего образования. Здесь ученику нужно не просто выучить, но именно открыть те или иные способы учебной деятельности [Улановская, Янишевская, 2022].

Современные психолого-педагогические подходы

В настоящее время как в отечественном, так и в зарубежном педагогическом дискурсе речь идет в основном о целостной компетенции

[Hoskins, Fredriksson, 2008], едином «умении учиться» [Рындак, Сапрыкина, 2015], под которым, вместе с тем, понимается совокупность разнообразных компонентов [Сиднева, 2017]. Последние в связи с утверждением и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования обозначаются обычно как универсальные учебные действия (УУД – познавательные, коммуникативные, регулятивные) [Пономарева, 2010].

Наиболее общим можно считать определение, согласно которому умение учиться представляет собой владение способами осуществления деятельности учения, имеющими также конкретные характеристики (например, обобщенность, гибкость, устойчивость, рефлексивность/осознанность, самостоятельность/субъектность и т. д.), позволяющие судить об их сформированности. При этом выделяется два основных подхода к пониманию рассматриваемого явления [Сиднева, 2008].

Первый связан с непосредственным освоением соответствующих метакогнитивных, общеучебных умений: целеполагания и планирования, усвоения, запоминания и интерпретации информации, решения задач, самоконтроля и т. п. В «чистом» виде, в отрыве от уже накопленного опыта и знаний, такая стратегия не приводит к искомому результату, однако может быть эффективной в сочетании с предметным обучением.

В русле данного подхода формирование учебных умений может осуществляться как в специальных курсах, так и в процессе изучения того или иного учебного предмета. Важно отметить два возникающих в связи с этим обстоятельства.

Во-первых, метазнания (знания о том, как учиться) задают лишь когнитивную рамку учебной деятельности, не позволяя освоить ее во всей полноте: «Вместо того чтобы вскрыть, обозначить реальное противоречие, которое существует в процессе формирования любой человеческой способности, в том числе и способности учиться, познавать новое, мы даем упрощенное решение, сводя познавательную способность к овладению структурными характеристиками той деятельности, в которой она формируется» [Формирование учебной..., 1989, с. 102]. Во-вторых, имеет место «смещение» позиций обучающего и обучающегося, поскольку последний ставится в перед необходимостью обучать самого себя. То есть собственно учебная деятельность дополняется педагогической

и становится подлинно образовательной [Селиванова, 2017].

Второй подход основан на том, что формирование обобщенных умений не является непосредственной целью (хотя она, безусловно, ставится), а происходит по ходу выполнения изучения предметного материала. Для этого нужна соответствующая перестройка всего содержания, методов и форм обучения, которое приближается к исследовательскому, проектному, проблемно- и компетентно-ориентированному. Наиболее полным примером, как было отмечено выше, в данном случае выступает развивающее образование, особенно в начальной школе [Система «Учусь учиться»..., 2023].

Каждый из представленных подходов имеет свои достоинства и недостатки. В любом случае они предполагают значительную роль педагога, который призван передать обучающимся не только в том или ином объеме известный культурный опыт предшествующих поколений, но и способы его самостоятельного освоения и воспроизводства, в числе которых умение самостоятельно определять цели и планировать пути их достижения, соотносить свои действия с планируемыми результатами, оценивать правильность выполнения и т. д.

Массовость среднего образования, традиционная классно-урочная система обучения не всегда позволяют это сделать. Интересно, что зачастую школы, где учителя считают, что уделяют достаточное внимание развитию стратегий учения, не способствуют их формированию, и наоборот. Актуальность проблемы особенно возросла в период пандемии новой коронавирусной инфекции, когда многие школьники впервые столкнулись с необходимостью учиться самостоятельно с помощью компьютера [Чернышова, 2022].

В связи с этим представляется целесообразным применение современных информационных инструментов, в частности цифровых платформ. Ниже представлен опыт разработки и апробации курса «Учусь учиться» на школьной цифровой платформе СберКласс [СберКласс..., 2023].

Методические и методологические предпосылки разработки

Спектр материалов и рекомендаций по формированию умения учиться весьма разнообразен. Они предназначаются самим обучающимся (начиная с детского сада до преклонного возраста), их родителям, педагогам

и психологам, бизнес-тренерам и т. п. Материалы представляют собой общеизвестные советы (высыпаться, правильно питаться, читать учебники без фоновой музыки и пр.), научно-популярные блоги и книги, а также полноценные курсы и учебно-методические комплексы.

В процессе разработки был проанализирован ряд отечественных и зарубежных прототипов [Курс «Учись учиться. 8–11 класс», 2023; Курс эффективного школьника, 2023; Курс эффективного школьника (развитие общих учебных навыков), 2023; Экспресс-курс, 2023; Hollins, 2018; Oakley, Sejnowski, 2023; и др.], в которых предлагается широкий спектр тем и соответствующих умений: самообучение и достижение намеченных целей, скорочтение, анализ своих сильных и слабых сторон, организация и планирование, майнд-фитнес, тайм-менеджмент, развитие памяти, сохранение мотивации и предупреждение переутомления, работа с книгами и статьями, запоминание иностранных слов, создание майнд-карт, сосредоточение на учебных задачах, коммуникация и работа в команде, повышение самооценки, анализ и оценка результатов работы, самостоятельная подготовка к контрольным работам, тестам, экзаменам, олимпиадам и пр. Анализ существующих материалов позволил очертить ключевые запросы, обуславливающие развитие умения учиться.

Помимо обобщения актуального опыта для разработки также было важно учесть методологическую основу – персонализированную модель образования [Ермаков и др., 2020b], технологическим инструментом реализации которой является СберКласс. В рамках персонализации умение учиться – один из главных итогов и одно из непереносимых условий качественного образования, личностный результат и предпосылка для достижения новых образовательных целей. Самостоятельно учиться означает: ставить учебные цели, искать и находить способы решения задач, организовывать собственную познавательную деятельность, совершенствовать навыки, оценивать границы своего незнания, контролировать учебные действия.

В той или иной мере умение учиться развивается при работе учащихся с платформой СберКласс априорно: через инструменты постановки цели, формирования персонализированной образовательной траектории, планирования и отслеживания сроков обучения посредством цифрового календаря, визуализации результатов и т. д. Однако только взаимодействие с платформой не может охватить всех важных аспектов. В этой связи в 2020–2021 гг. было

принято решение о разработке самостоятельного курса с названием «Учись учиться».

Курс «Учись учиться» для школьников 3–11 классов

Первый этап охватывал 5–9 класс и подразумевал набор инструментов (методов, приемов, техник), которые помогают учащемуся организовать учебный процесс, чувствовать себя увереннее в ситуациях неопределенности, при принятии решений, разработке новых проектов и т. п. Для этого подготовлены 34 модуля трудоемкостью по 2 часа, построенных по аналогии с предметным контентом: мотивационный блок с базовой идеей, проблемным вопросом и вводным заданием, шкалированная учебная цель, возможность формирования персонализированной образовательной траектории и т. п. [Ермаков, Кириллов, Корякина, 2020a]. Модули могут быть сгруппированы в соответствии с реализованной в то время на платформе моделью мягких навыков (универсальных учебных действий) [Ермаков, 2020; Высоцкая, Турчин, Ермаков и др., 2022] (таблица 1).

Поскольку учащийся может впервые столкнуться с предложенным инструментарием, каждый модуль содержит задания разных уровней:

- задания уровня 2.0 знакомят с тем или иным инструментом, показывают, в каких ситуациях он может быть применим, и предлагают освоить базовые, простые действия, необходимые для последующего выполнения более сложных;
- задания уровня 3.0 ориентированы на практическое использование инструмента при решении учебных и внеучебных задач;
- задания уровня 4.0 предусматривают творческую (исследовательскую, проектную) работу.

Модуль «Техника “заякоривания” состояния». Примеры заданий для основной школы

Задания уровня 2.0.

Что такое техника заякоривания состояния? Якорение – это такая техника, когда ищут позитивные переживания, чувства, воспоминания, чтобы перекрыть ими негативное переживание, состояние или настроение.

Таблица 1. Модули курса «Учись учиться» для основной школы

Мягкий навык	Название модуля	Трудоемкость, ч.
Системное мышление	Карты памяти (mind maps)	2
	SWOT-анализ	2
	Проведение гуманитарного исследования	2
	Как провести научное исследование	2
	Аргументация в устной речи	2
	Графические органайзеры	2
Креативное мышление	Метод шаблона	2
	Формулирование гипотезы	2
	Технология дизайн-мышления	2
	Эффективная презентация	2
	Создание истории с помощью сториборда	2
Критическое мышление	Факты и мнения	2
	Шесть шляп мышления	2
	Цикл Деминга	2
	Колесо решения проблем	2
	Анализ противоречивой информации	2
Принятие решений	Взвешивание факторов с помощью таблицы	2
	Дерево принятия решений	2
	Квадрат Декарта	2
Работа в команде	Технология мозгового штурма	2
	Поддерживающая обратная связь	2
	Ролевое взаимодействие в команде	2
	Ролевой обмен «генераторы – критики»	2
	Формула ПОПС	2
Эмоциональный интеллект	Обратная связь	2
	Позиции тройственного восприятия	2
	Управление эмоциями	2
	Эмпатическая карта	2
	Как давать и принимать обратную связь	2
Управление собой	Постановка SMART-задач	2
	Использование календарей и органайзеров	2
	Техники снижения стресса	2
	Техника «заякоривания» состояния	2
	Диаграмма Ганта	2

Что такое SWOT-анализ?

SWOT-анализ – это техника, которая помогает оценить сильные и слабые стороны, риски и возможности конкретной ситуации или объекта.

Почему это так называется?

Название техники – это первые четыре буквы английских слов:

S – strengths (сильные стороны)
 W – weaknesses (слабые стороны)
 O – opportunities (возможности)
 T – threats (угрозы)

Модель SWOT-анализа возникла в 1960–1970 годах. Основателем теории стал Альберт Хамфри, консультант по

менеджменту в США. Он изучал причины неудач в стратегическом планировании компании и в процессе изучения изобрел методику под названием SWOT-анализ.

Задания уровня 3.0

Хороший момент

Лучший способ научиться сохранять приятное — это рисование. Вспомни свой лучший день в этом месяце или году. Просмотри фотографии этого дня, если они есть. Возьми небольшой лист бумаги и все, чем тебе нравится рисовать. Это может быть просто ручка или карандаш, цветные мелки, краски и т. д. Нарисуй все, что тебе приходит в голову, когда ты думаешь об этом хорошем дне или моменте. После окончания сохрани рисунок. Обращайся к нему каждый раз, когда волнуешься или у тебя плохое настроение.

Ну вот, тут только я и SWOT

SWOT-анализ можно использовать для оценки своих способностей и возможностей.

Ответь на предложенные вопросы и составь SWOT-анализ о себе. Если удастся сделать вывод-наблюдение, будет отлично.

Сильные стороны:

1. Какие навыки у тебя есть?
2. Что ты делаешь лучше других?
3. Что окружающие тебя люди относят к твоим сильным сторонам?
4. Какими своими достижениями ты гордишься?
5. Какие три качества ты считаешь самыми важными для себя?

Слабые стороны:

1. Каких заданий ты чаще всего избегаешь, потому что чувствуешь себя неуверенно?
2. Над какими личными качествами тебе стоило бы поработать?
3. Есть ли у тебя негативные привычки?
4. Какие черты характера могут мешать тебе развиваться?

Задания уровня 4.0

Блог «Мой якорь»

У тебя уже есть опыт использования позитивного якоря. Настало время поделиться этим опытом с друзьями. Запиши видео, где ты подробно рассказываешь друзьям о своем опыте. Придерживайся плана рассказа:

1. Как был установлен якорь.
2. В какой негативной ситуации он был применен.
3. Каков был результат.
4. Что было сделано для эффективного применения якоря.

Покажи видео друзьям, чтобы они тоже могли освоить технику якорения и использовали ее в трудные моменты своей жизни.

Рецензия в стиле SWOT

Обратная связь — очень важный элемент взаимодействия: с ее помощью мы понимаем, как улучшить результат или развить свои сильные стороны. При этом обратная связь, построенная исключительно на субъективной оценке («хорошо» — «плохо», «умно» — «глупо» и т. п.), малоэффективна: из нее невозможно извлечь пользу, она не способствует рефлексии и чаще всего не позволяет улучшить результат работы.

SWOT-анализ может стать отличным инструментом для формирования обратной связи, в том числе когда речь идет о твоих собственных проектах. Для этого достаточно слегка трансформировать инструмент.

Что и с чем нужно сделать?

Воспользуйся инструментом SWOT-анализа для создания рецензии на продукт или проект.

Ты можешь рецензировать любое произведение/проект, тематика которого совпадает с твоими интересами и компетенциями: школьный научно-исследовательский проект, сочинение или рассказ, музыкальное произведение и т. п.

Шаг 1. Выбери произведение, проведи SWOT-анализ по всем правилам.

Шаг 2. Воспользуйся полученным материалом как базой для создания рецензии на произведение.

Шаг 3. Постарайся разместить в каждом из разделов не менее 10 пунктов.

Задача рецензии — комплексный анализ сильных и слабых сторон произведения, оценка возможностей (как в части развития — реализации потенциала, так и в части совершенствования — улучшения продукта) и угроз. В рецензии содержится резюме — финальный вывод, необходимый для оценки продукта/произведения.

Поскольку разработанные модули предусматривают самостоятельное освоение учащимися, в заданиях предусмотрены вопросы, тесты, чек-листы для автоматической

Таблица 2. Структура и содержание курса «Учусь учиться» для начальной школы

Тематические направления	Модули	Трудоемкость, ч.
Визуализация связей	Волшебный инструмент «Майнд мэп»	2
	Читаем магические тексты. Инфографика	2
Быстрый счет	Сложение и вычитание	5
	Умножение и деление	5
Развитие памяти	Мнемотехники	10
Работа с текстом	Смысловое чтение	10

и самопроверки, описаны условия получения зачета.

Следующей задачей стало привлечение внимания учащихся и учителей к предлагаемому курсу. На платформе появился раздел «Учусь учиться», модули которого получили статус внеплановых, то есть их можно проходить в любое время, по желанию.

Также началась интеграция модулей в предметный контент. Обогащение учебных задач уровня 3.0 и 4.0 ссылками на перечисленные выше инструменты (таблица 1) позволяет реализовать развитие умения учиться в рамках стратегии «навык через предмет» (*soft* через *hard*). Например, в задании по литературе «Пасторальный пейзаж» (работа в парах) учащимся предлагается не только подобрать иллюстрацию к повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», но и дать друг другу развивающую обратную связь с помощью соответствующей техники из курса «Учусь учиться».

Правила корректирующей обратной связи для ученика:

1. Начинаем всегда с позитива. Отмечаем то, что хорошо, или прежние достижения.
2. Даем «фотографию» своей ситуации. Озвучиваем только факты. Никаких эмоций: что сделано или не сделано, что и как кому сказано и т. д. Нельзя вспоминать проблемы, случившиеся в прошлом.
3. Уточняем причины произошедшего. Не позволяем необоснованно перекладывать ответственность на других членов команды.
4. Просим предложить, как в дальнейшем не допускать подобной ситуации. Ни за что не говорим сами, никаких предложений не

выносим. Ждем, помогаем вопросами, спрашиваем, в чем нужна помощь, но план исправления должен предложить собеседник.

5. Заканчиваем позитивом: верим в то, что все так и будет, убеждаем в этом собеседника.

Второй этап разработки курса связан с подготовкой модулей для начальной школы. При этом было выявлено четыре тематических направления, которые помогают при формировании фундамента продуктивной учебы в младшем школьном возрасте (таблица 2).

В отличие от модулей для основной школы, данные материалы предполагают сюжетное погружение: повествование от лица героя-помощника, сопровождающие комиксы, использование метафор и т. п. — например, метафора путешествия

при освоении приемов смыслового чтения, обучение визуализации текста и работе с инфографикой вместе с Котом ученым и пр.

Отдельное развитие получил курс для старшеклассников. Модули для 10–11 классов имеют трудоемкость от 6 часов и охватывают четыре темы: «Как быть проактивным», «Как учиться эффективно», «Как читать большие объемы информации» и «Мнемотехники». Такой набор, с одной стороны, помогает сориентироваться в организации процесса обучения на завершающем этапе, расширить представления о собственной продуктивности и сформировать полезные привычки, с другой — освоить доступные инструменты для подготовки к экзаменам.

После публикации модулей для старшеклассников началась доработка представления курса на платформе, чтобы сделать его более прозрачным. Массив модулей был

МЕТАЗНАНИЯ (ЗНАНИЯ О ТОМ, КАК УЧИТЬСЯ) ЗАДАЮТ ЛИШЬ КОГНИТИВНУЮ РАМКУ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НЕ ПОЗВОЛЯЯ ОСВОИТЬ ЕЕ ВО ВСЕЙ ПОЛНОТЕ

Таблица 3. Рекомендованный тематический план (подборка) для 8 класса

Сквозная линия	Темы	Модули	Трудоемкость, ч.
«Учусь мыслить»	«Мысли структурно, действуй системно»	Постановка SMART-задач	6
		Использование календарей и органайзеров	
		Колесо решения проблем	
«Учусь действовать»	«Меня не проведешь»	Факты и мнения	6
		Аргументация в устной речи	
		Анализ противоречивой информации	
«Учусь взаимодействовать»	«Общение – дело тонкое»	Рольное взаимодействие в команде	8
		Обратная связь	
		Поддерживающая обратная связь: активное слушание	
		Как давать и принимать обратную связь	

распределен по параллелям. Если для 3–4 и 10–11 классов это не вызывает сложностей, поскольку число модулей небольшое (4–6), то для основной ступени реализован формат тематических подборок, объединенных сквозными линиями: «Учусь мыслить», «Учусь действовать», «Учусь взаимодействовать». Например, для 8 класса рекомендуется следующий план (таблица 3).

В РАМКАХ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ — ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ ИТОГОВ И ОДНО ИЗ НЕПРЕМЕННЫХ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Заключение

Резюмируя сказанное выше, можно отметить комплексный характер разработанного продукта. Во-первых, в нем сочетаются обозначенные выше психолого-педагогические подходы к развитию умения учиться, которые определяются нами как *soft* через *soft* (связан с непосредственным освоением метакогнитивных инструментов в рамках соответствующих модулей) и *soft* через *hard* (формирование обобщенных умений по ходу изучения предметного материала). Во-вторых, модульная структура курса позволяет работать с ним, как с конструктором. В-третьих, необязательный (внеплановый) статус модулей стимулирует развитие самостоятельности выбора и способствует формированию осознанности.

Список источников | References

1. Бабанский Ю. К. (1981). Рациональная организация учебной деятельности. М.: Знание.

2. Бардин К. В. (1973). Как научить детей учиться. Минск: Народная асвета.

3. Высоцкая Е., Турчин А., Ермаков Д. С. и др. (2022). Развитие мягких навыков на платформе «СберКласс». М.: СберОбразование.

4. Ермаков Д. С. (2020). Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков. Образовательная политика, (1), 104–112.

5. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Янкевич С. А. (2020а). Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы. М.: Платформа новой школы.

6. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И. (2020b). Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования. М.: Платформа новой школы.

7. Козлова Е. П. (2011). Диалог Сократа и его педагогический потенциал. Альманах современной науки и образования, (9), 66–72.

8. Коменский Я. А. (2017). Математика, то есть наука учения. Историко-педагогический журнал, (1), 22–26.

9. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. (1983). Формирование у учащихся умений учиться. М.: Просвещение.

10. Курс «Учись учиться. 8–11 класс». Инструменты для успеха в школе и в жизни. (2023). https://advance-club.ru/online/uchis_uchitsya/?ysclid=llp35ma38m851005539 (дата обращения: 02.10.2023).

11. Курс эффективного школьника (развитие общих учебных навыков). (2023). <https://nsobr.ru/practice/207-kurs-effektivnogo-shkolnika-razviti-obshchikh-uchebnykh-navykov?ysclid=llp3c3v1dbd108722958> (дата обращения: 02.10.2023).

12. Курс эффективного школьника. (2023). https://coachforkids.ru/parents/effective_student/?ysclid=llp3bomidg8270603 (дата обращения: 02.10.2023).

13. Пономарева Е. А. (2010). Универсальные учебные действия или умение учиться. Муниципальное образование: инновации и эксперимент, (2), 39–42.

14. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 22.12.1977 г. № 1111 «О дальнейшем совершенствовании

- обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». (1977). <https://docs.cntd.ru/document/765710301?ysclid=ll00c5vdl7566928591> (дата обращения: 02.10.2023).
15. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 12.04.1984 г. № 313 «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». (1984). <https://docs.cntd.ru/document/765707611?ysclid=ll00w269p6994682521> (дата обращения: 02.10.2023).
16. Почему умение непрерывно учиться – ключевой навык человека будущего. (2020). <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e7a66369a794784ea1772ee> (дата обращения: 02.10.2023).
17. Рындак В. Г., Сапрыкина Е. В. (2015). Формирование умения учиться у обучающихся: теория и практика. Оренбург: Пресса.
18. СберКласс – цифровая платформа для школы. (2023). <https://sberclass.ru> (дата обращения: 02.10.2023).
19. Селиванова О. Г. (2017). Методология и организация образовательной деятельности школьника. Киров: Научное изд-во ВятГУ.
20. Сиднева А. Н. (2008). О двух подходах к формированию умения учиться в отечественной психолого-педагогической науке. Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, (1), 37–48.
21. Сиднева А. Н. (2017). Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций. Психологическая наука и образование, 22(6), 56–67.
22. Система «Учусь учиться» Л. Г. Петерсон. (2023). <https://lbz.ru/books/1204/?ysclid=llp4d4fwb6109751806> (дата обращения: 02.10.2023).
23. Улановская И. М., Янишевская М. А. (2022). О влиянии развивающего обучения на формирование умения учиться в начальной школе. Мир науки. Педагогика и психология, 10(5), 1–10. <https://mir-nauki.com/PDF/50PSMN522.pdf> (дата обращения: 02.10.2023).
24. Учитель должен научить ребенка учиться. (2008). Учительская газета (35). <https://ug.ru/uchitel-dolzhen-nauchit-rebenka-uchitsya-andrej-fursenko-ministr-obrazovaniya-i-nauki-rtf> (дата обращения: 02.10.2023).
25. Формирование учебной деятельности студентов. (1989). М.: Изд-во Моск. ун-та.
26. Черепанов С. А. (1958). С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях. Москва: Учпедгиз.
27. Чернышова Н. А. (2022). Обучение школьников стратегиям учения в современной образовательной среде: дис. ... канд. наук обр. М.: НИУ ВШЭ.
28. Экспресс-курс. Эффективное обучение для 9–11 классов. (2023). <https://foxford.ru/courses/10404/landing?ysclid=llp3g9hkpu688085888> (дата обращения: 02.10.2023).
29. Hollins P. (2018). *The Science of Self-Learning: How to Teach Yourself Anything, Learn More in Less Time, and Direct Your Own Education*. Chesterfield, MO: Independently Published.
30. Hoskins B., Fredriksson U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
31. Oakley B., Sejnowski T. (2023). *Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects*. <https://www.my-mooc.com/en/mooc/learning-how-to-learn> (date of access: 02.10.2023).

The ability to learn: from Socrates to digital platforms. The course Learning to Learn for school children

Valentina S. BRATASH,

PhD in Pedagogy, Junior Researcher at the Institute of Cognitive Research, St. Petersburg State University, Leading Methodologist of the Directorate of Methodology and Methodological Support, LTD SberObrazovanie. Address; p. 7, 27, Vyatskaya str., Moscow, Russian Federation. ORCID 0000-0001-8683-9322. ResearcherID D-9243-2019. E-mail: v.bratash@sbereducation.ru

Dmitry S. ERMAKOV,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Chief Expert of the Methodology and Methodological Support Directorate, LLC Sberobrazovanie. Address; p. 7, 27, Vyatskaya str., Moscow, Russian Federation. ORCID 0000-0003-0737-0189. ResearcherID AAN-3602-2020 E-mail: d.ermakov@sbereducation.ru

ABSTRACT The ability to learn has been in the focus of attention of teachers and mentors since ancient times and today, in conditions of high uncertainty and anthropological risks, it becomes especially relevant. The article presents a brief outline of the history of the formation of this skill among schoolchildren (mainly in the domestic education system). The features of the main psychological and pedagogical approaches to the development of general educational skills (universal educational actions, metacognitive competencies) are analyzed, the first of which (in the definition of the authors soft through soft) provides for their direct development, the second (soft through hard) – during the study of the subject material, which should be modified accordingly in a way. The importance of digital tools in the organization of the educational activity of a modern student is shown. The modular structure and content of the course Learning to Learn for grades 3–11, presented on the school digital platform SberClass, as well as the specifics of the content for primary, primary and high school are disclosed. Examples of training tasks are given.

KEY WORDS Task, module, education, SberClass, topic, teaching

Готовность к проектной деятельности у школьников

Максим Головчин

АННОТАЦИЯ Одной из задач образовательного процесса в современных условиях является организация проектной деятельности обучающихся. Эта задача зачастую решается в отрыве от формирования готовности к данному виду деятельности, которая в идеале должна осуществляться в стенах школы. По этой причине подготовка проектов в образовательных структурах нередко превращается в простую формальность. В исследовании мы проверяем на прочность авторскую методическую модель формирования у школьников готовности к проектной деятельности при непосредственном участии научной организации. В статье представлены результаты первого этапа экспериментального исследования, посвященного обобщению возможностей формирования готовности к проектной деятельности в управляемых и неуправляемых условиях. Основой для эксперимента стало формирующее воздействие программы целенаправленных действий в рамках просветительского проекта «Я хочу стать ученым!», проведенного в 2022–2023 гг. в стенах Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Вологодский научный центр Российской академии наук» (ФГБУН ВолНЦ РАН). В рамках этого этапа сформирована теоретическая модель структуры готовности к проектной деятельности, которая состоит из ряда процессных компонентов: ценностно-ориентационной готовности (ЦОГ), психологической готовности (ПГ), компетентностной готовности (КГ) и мотивационной готовности (МГ). Определена методика оценки каждого компонента в виде субиндексов и итогового индекса ГПД. Разработан авторский инструментарий (тест) для проведения измерений по компонентам готовности, сформированы контрольная и экспериментальные группы. На примере этих групп проведен констатирующий замер начального уровня сформированности готовности к проектной деятельности. На данных констатирующего замера апробирована методика, рассчитаны соответствующие индексы, а также определены стратегические ориентиры для формирующего воздействия, которые будут использованы для планирования второго этапа исследования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Проектная деятельность, готовность к проектной деятельности, формирующий эксперимент, контрольная группа, экспериментальная группа, экспертные веса, индексная оценка

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-43-52

Введение

Новые реалии жизни, обусловленные растущей динамикой инновационных технологий и сменой управленческих подходов в экономике, перераспределяют внимание образовательного процесса на формирование ряда «новых знаний», в т. ч. проектных компетенций. Подобный тренд нашел свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах «третьего поколения» (ФГОС 3+), в которых индивидуальная проектная деятельность напрямую названа особой формой организации деятельности обучающихся в 10–11 классе [Игнатенко, 2020].

В ФГОС 3+ проектная деятельность рассматривается как часть деятельности по формированию универсальных учебных действий, а индивидуальный проект — как одна из форм оценки достижения планируемых результатов



**Максим Александрович
ГОЛОВЧИН**

к. э. н., ст. научный сотрудник
Федерального государственного бюджетного
учреждения науки «Вологодский научный
центр Российской академии наук»
(ФГБУН ВолНЦ РАН).

(160014, РФ, Вологда, ул. Горького, 56а.

ORCID ID: 0000-0002-7813-5170.

E-mail: mag82@mail.ru)

освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования [Сопровождение..., 2019]. Среди ключевых проектных компетенций стандарт выделяет способности, умения и навыки проектирования, сотрудничества, подбора средств и методов реализации проектов, подготовки проектной документации, а также практической реализации проектов [Кириченко, 2016].

Особая роль проектной деятельности в жизни современного человека сконцентрировала

внимание ученых на категории проектной активности (project activities) как отдельного подвида социальной деятельности, который весьма близок к инновационной активности [Lasso et al., 2020]. Эта связь реализуется благодаря тому, что в обоих случаях драйвером активности является погружение в активную творческо-поисковую и исследовательскую среду, которая предоставляет возможности развития самостоятельности мысли, гибкости

и оригинальности мышления, достижения личностных, метапредметных результатов, а также soft-компетенций (таких как работа в команде) [Зайцева, 2019]. При этом проектная активность проявляется прежде всего в «духовно-практической активности человека, направленной на идеально-перспективное изменение мира» [Лешер, Трегубова, 2019].

В структуре проектной деятельности обычно выделяют внутренние (мотивы, цель проектной деятельности) и внешние компоненты (предмет, средства, содержание проектной деятельности) [Быстрова и др., 2021]. По мнению экспертов, структура проектной деятельности предполагает развитие мышления по схеме жизненного цикла научного исследования: выявление и анализ проблем — целеполагание — определение наиболее эффективных средств достижения цели — поиск, обработка,

анализ и синтез поступаемой информации — рефлексия результатов поисковой и экспериментальной деятельности — поиск улучшения и совершенствования деятельности [Ковальчук, Мухина, 2022]. Помимо этого, работа над проектом позволяет решать многие созависимые задачи, такие как создание общественно полезных продуктов и решений, обладающих объективной новизной, формирование компетенций стратегического планирования и межличностного сотрудничества, реализация

частной инициативы [Кириченко, 2016] и т. п.

Особую роль в решении задач проектной активности играет готовность личности к данному виду социальной деятельности. Готовность к проектной деятельности (далее — ГПД) в науке рассматривается с точки зрения четырех подходов: компетентностного, образовательного, управленческого и комплексного (табл. 1).

Другими словами, в науке ГПД воспринимается либо прямолинейно в рамках

какого-то одного процесса (формирование соответствующей профессиональной квалификации, образовательных компетенций и т. п.), либо как сложное комплексное явление, отвечающее сразу за несколько разновекторных процессов. В ряд этих процессов обычно ставят формирование знаний и навыков проведения проекта, мотивации к проектной деятельности, соответствующей культуры и ценностных ориентаций и т. д.

Обычно исследователи эти процессы отражают в структуре готовности к проектной деятельности. Так, А. В. Дорофеев в структуре ГПД у будущих учителей отдельно выделяет личностную, теоретическую и практическую готовность. Личностная готовность ответственна за формирование интереса к профессии, нравственно-волевых, профессионально-значимых

ОСОБАЯ РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА СКОНЦЕНТРИРОВАЛА ВНИМАНИЕ УЧЕНЫХ НА КАТЕГОРИИ ПРОЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ (PROJECT ACTIVITIES) КАК ОТДЕЛЬНОГО ПОДВИДА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КОТОРЫЙ ВЕСЬМА БЛИЗОК К ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ

Таблица 1. Научные подходы к изучению категории «готовность к проектной деятельности»

№ п/п	Подход	Представитель	ГПД – это...
1.	Компетентностный	Д. В. Кириченко, В. Lalić	Составная часть профессиональной компетентности специалиста; признак профессиональной квалификации; компонент готовности к профессиональной деятельности в современных условиях экономики
2.	Образовательный (когнитивный)	Т. А. Панчук, О. В. Лешер, А. Д. Марина, В. Н. Люсев	Сформированность предметных знаний, умений и навыков проектирования и успешное применение их в собственной проектной деятельности
3.	Управленческий (организационный)	Л. В. Воронкова	Эффективный механизм формирования готовности к поисковой и исследовательской деятельности сообразно молодому возрасту
4.	Комплексный	А. В. Дорофеев	Сложное структурное образование, которое может быть представлено личностными, теоретическими и практическими составляющими

Источники: Панчук, Соловьева, 2015; Лешер, Трегубова, 2019; Кириченко, 2016; Марина, Люсев, 2022; Воронкова, 2018; Дорофеев и др., 2020; Kafol et al., 2013.

и социальных качеств личности. Теоретическая готовность – за овладение общекультурными, общенаучными, специальными и психолого-педагогическими знаниями. Практическая готовность – за овладение умениями, необходимыми для осуществления профессиональных функций и видов деятельности [Дорофеев и др., 2020].

Л. В. Воронкова в развитие идей А. В. Дорофеева выделяет такие процессные компоненты ГПД, как: мотивация творчества; способность творческого сотрудничества; способность творчески мыслить; способность использовать теоретические знания и умения при выполнении творческих заданий и решений проблем [Воронкова, 2018].

Н. П. Лукашенко и Е. А. Митрофанова пишут о том, что готовность к проектной деятельности представляет собой сложное структурное образование, состоящее из мотивационной, когнитивной, операционной, рефлексивной, личностной составляющих, и предполагает совокупность мотивов, знаний и способов самостоятельного создания новых проектов [Лукашенко, Митрофанова, 2005].

О. В. Лешер и Е. Д. Трегубова в своей работе описывают несколько компонентов ГПД, а также подробно раскрывают их содержание и функционал. Ими отдельно выделяется мотивационно-ценностный компонент, который наделен ценностно-смысловой, стимулирующей и развивающей функциями; когнитивный

компонент с обучающей, информационно-ориентирующей функциями; деятельностный компонент с оценочной функцией; рефлексивный компонент с рефлексивной функцией. При этом ряд компонентов отвечает за выполнение одних и тех же сопряженных функций проектирования. Например, когнитивный и деятельностный компоненты – за выполнение организационно-управленческой функции, деятельностный и рефлексивный компоненты – за выполнение развивающей функции [Лешер, Трегубова, 2019].

Роль носителей ГПД в науке признается за школьниками, студентами и профессионалами. Среди последних чаще всего выделяют педагогов, поскольку считается, что проектная деятельность является частью профессиональной компетенции этих специалистов [Кириченко, 2016]. В большинстве случаев ответственность за формирование ГПД возлагается на институты первичной социализации, и прежде всего на образовательные организации. Однако многие выделяют институциональные и культурные ограничения реализации проектной деятельности в школах, колледжах и вузах. Например, Н. В. Бабинова считает, что формирование ГПД в образовательных структурах сопряжено с рядом противоречий в образовательной системе. Так, на социально-педагогическом уровне проявляется противоречие между потребностью общества в формировании у обучающихся способности к постоянному творческому развитию,

с одной стороны, и неспособностью сложившейся репродуктивной (нацеленной на воспроизведение материала) системы обучения обеспечить такой результат обучающимся – с другой. На научно-теоретическом уровне формируется противоречие между пониманием необходимости преемственности в формировании универсальных учебных действий и проектных компетенций, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования ГПД – с другой. На научно-методическом уровне проявляется противоречие между формальным признанием значимости проектной деятельности, с одной стороны, и недостаточной методической разработанностью аспектов организации этого вида деятельности – с другой [Бабинова, 2016]. В силу наличия этих противоречий индивидуальный проект становится неудобным институтом для системы образования¹. Из-за этого сама проектная деятельность в образовательных организациях в большинстве случаев становится простой формальностью. Или же, в лучшем случае, активно проводится, но вне понимания, что обучающегося к ней целесообразно предварительно подготовить в плане формирования целей и ценностных ориентиров, мотивации, личностных и психологических качеств, а также исследовательских компетенций.

В нашем исследовании мы присоединяемся к комплексному подходу к готовности к проектной деятельности. В этой связи ГПД мы рассматриваем как сложную структуру, в которую входят процессные компоненты ценностно-ориентационной, психологической, компетентностной и мотивационной готовности. Каждый компонент отвечает за определенную функцию готовности (формирование ценностей, представлений, знаний и мотивов). Считаем, что формирование ГПД целесообразно в рамках школьного возраста и школьной образовательной программы, начиная со среднего звена. Однако функции формирования ГПД не должны быть сосредоточены исключительно в школе. Поскольку проектная деятельность крепко связана с исследовательской (точнее,

индивидуальный проект является одной из разновидностей научного исследования), то формирование ГПД желательно рассматривать в рамках совместных усилий образовательных и научных структур. Модель подобного взаимодействия мы рассматриваем в нашем исследовании.

Цель исследования

Мы обосновали возможности формирования ГПД у школьников в управляемых и неуправляемых условиях на данных формирующего эксперимента. В статье рассмотрены промежуточные результаты первого этапа исследования, который был посвящен теоретическому обоснованию модели ГПД и алгоритма оценки результатов этого процесса, организации эксперимента, а также анализу начального (констатирующего) уровня готовности к проектной деятельности у школьников.

В ходе исследования апробируется модель формирования готовности к проектной деятельности при непосредственном участии научной организации. В проведении формирующего эксперимента мы отталкивались от методологического опыта, накопленного в рамках реализации проекта РФФИ «Smart-образование как вектор развития человеческого потенциала молодого поколения» (2019–2021).

Методология исследования

В целом мы присоединяемся к научному подходу, который стремится увидеть в категории «готовность к исследовательской деятельности» аналог психолингвистической дефиниции «опережающее отражение действительности» [Кириченко, 2016]. По мнению экспертов, опережающее отражение действительности – это форма адаптации живой материи к пространственно-временной структуре неорганического мира посредством отражения окружающих объектов и их характеристик, по отношению к которым в сознании человека создается некий образ, который может оказываться соответствующим или не соответствующим реалиям действительности [Яковлев, 2020; Коротких,

1 См.: Могилев А. В. Российская школа страдает от метода проектов, а метод проектов – от российской школы. Педсовет. <https://pedsomet.org/article/rossijskaa-skola-stradaet-ot-metoda-proektov-a-metodproektov-ot-rossijskoj-skoly>.

Хорошильцев, 2019]. Проектная деятельность, как никакая другая, крепко связана с подобной формой освоения сознанием реальности, поскольку коррелируется с предвидением будущего, работой на перспективный результат. Также и готовность к проектной деятельности как специфическая форма опережающего отражения действительности определяется такими факторами, как поведение, индивидуальные ценности и предпочтения, задатки личности, а также внутренние мотивы [Кириченко, 2016].

В этой связи в настоящем исследовании под готовностью к проектной деятельности мы понимаем сложное личностно-психологическое образование, состоящее из ценностно-ориентационной, психологической, когнитивной и мотивационной готовности. Ценностно-ориентационная готовность (ЦОГ) определяет внутреннее отношение к задачам науки, общественной миссии этой сферы, людям науки как профессиональной группе и социальной страте, а также понимание фундамента научного знания и процесса его генерации. Психологическая готовность (ПГ) определяет сформированность критически важных для исследователя черт характера – рефлексии, любопытства, упорства, честолюбия, креативности. В отборе этих качеств мы ориентировались на идеи Г. Селье [Селье, 1987] и К. А. Рамуля [Рамуль, 1965]. Когнитивная готовность (КГ) определяется владением деятельностными (способность формировать научные тексты, аргументировать свою позицию, нести ответственность за исследовательские результаты и т. д.), инструментальными (способность концептуализировать исследование, выделяя объект, предмет, цель, задачи и т. д.) и аналитическими (знание правил логического

обобщения; способность мыслительно разложить общее на составные части, осуществлять оценку на основе рассмотрения различных сторон явления или процесса и т. д.) навыками, которые необходимы для реализации проектов. Мотивационная готовность (МГ) – это наличие в мотивационной сфере сознания личности внешних и внутренних мотиваторов, определяющих заинтересованность в осуществлении проектной работы и достижении соответствующих результатов.

**ПОСКОЛЬКУ ПРОЕКТНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРЕПКО СВЯЗАНА
С ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
СТОЧНЕЕ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ
ПРОЕКТ ЯВЛЯЕТСЯ ОДНОЙ
ИЗ РАЗНОВИДНОСТЕЙ
НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ),
ТО ФОРМИРОВАНИЕ
ГПД ЖЕЛАТЕЛЬНО
РАССМАТРИВАТЬ В РАМКАХ
СОВМЕСТНЫХ УСИЛИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И НАУЧНЫХ
СТРУКТУР**

В основу исследования ГПД положено предположение о том, что готовность к проектной деятельности представляет собой комплекс компетенций, личностных и психологических качеств, который подвержен процессам формирования со школьной скамьи. Причем процесс формирования ГПД возможен в двух вариантах: управляемом (без применения формирующего воздействия, путем накопления личного опыта участия в проектной деятельности) и управляемом (сопровождающемся зара-

нее спланированным формирующим воздействием). Возможно, грамотно спланированный управляемый процесс позволяет сформировать готовность к проектной деятельности на более высоком уровне. Доказательству данной возможности был посвящен эксперимент, организованный на базе ФГБУН ВолНЦ РАН в 2022–2023 годах.

В исследовании измерение уровня ГПД было решено реализовать в формате формирующего эксперимента. Этот тип исследования позволяет обобщить динамику изменения соответствующего показателя непосредственно в процессе формирования готовности к проектной деятельности [Бабич и др., 2021].

Для участия в эксперименте были сформированы две группы:

- контрольная группа – обучающиеся 7 класса МБОУ ВМР «Огарковская средняя школа» (Вологодский муниципальный район) в количестве 11 чел., на которых в течение эксперимента не оказывалось воздействия по формированию ГПД в контролируемой среде;
- экспериментальная группа – обучающиеся 7-х классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 с углубленным изучением английского языка» (г. Вологда) и МАОУ «Центр образования № 42» (г. Вологда) в количестве 14 и 15 чел. соответственно.

Всего в эксперименте в качестве испытуемых принимает участие 40 чел.

В качестве управляемой среды для формирования ГПД мы рассматриваем научно-исследовательскую организацию, расположенную на территории региона проживания участников эксперимента. Для участников экспериментальной группы было запланировано формирующее воздействие в формате просветительского проекта «Я хочу стать ученым!». Проект рассчитан на реализацию двух этапов. Первый этап (октябрь – декабрь 2022 г.) – знакомство участников экспериментальной группы с деятельностью научной организации и людьми науки. В рамках этого этапа дети посещают научные подразделения ФГБУН «Вологодский научный центр РАН», общаются с сотрудниками отделов, участвуют в деловых и образовательных играх, лабораторных заданиях и экспериментах. На втором этапе (январь – апрель 2023 г.) участники экспериментальной группы осваивают роль научных волонтеров, т.е. в рамках продолжения общения с научными

сотрудниками дети начинают свои первые шаги в науку: определение темы, цели, задач и гипотез проекта, сбор эмпирических данных для проекта и их обобщение. В планировании формирующего воздействия для нас была стратегически важна идея коммуникации участников эксперимента и людей науки, поскольку дети зачастую не до конца понимают, что такое наука, имеют утрированные представления об ученых, что в свою очередь мешает им видеть себя в роли исследователей [Разина, Володарская, 2019].

Формирующий эксперимент ориентирован на реализацию следующих целей:

- а) исследовательская цель – в пилотном режиме апробировать подход к оценке готовности к проектной деятельности;
- б) методическая цель – предложить и проверить на прочность новую методику развивающей работы с детьми школьного возраста в рамках просветительского проекта, реализуемого в стенах научно-исследовательской структуры.

Задачи эксперимента:

- на протяжении всего исследования оказывать формирующее воздействие в управляемых условиях в формате просветительского проекта «Я хочу стать ученым!»;
- в ходе оказания формирующего воздействия провести констатирующий этап эксперимента: замеры (с применением авторского инструментария) начального уровня готовности к проектной деятельности в контрольной и экспериментальной группах;
- провести контрольный этап эксперимента: замер сформированного уровня готовности к проектной деятельности у участников эксперимента по результатам формирующего воздействия;

**В ОСНОВУ ИССЛЕДОВАНИЯ ГПД
ПОЛОЖЕНО ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ
О ТОМ, ЧТО ГОТОВНОСТЬ
К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ
КОМПЛЕКС КОМПЕТЕНЦИЙ,
ЛИЧНОСТНЫХ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ,
КОТОРЫЙ ПОДВЕРЖЕН ПРОЦЕССАМ
ФОРМИРОВАНИЯ СО ШКОЛЬНОЙ
СКАМЬИ**

Таблица 2. Значения субиндексов компонентов ГПД по данным констатирующего замера

Субиндекс	В среднем по исследованию	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Индекс	Уровень	Индекс	Уровень
$i_{цог}$	0,69	0,65	Ниже среднего	0,71	Выше среднего
$i_{пг}$	0,69	0,61	Ниже среднего	0,72	Выше среднего
$i_{кг}$	0,51	0,39	Ниже среднего	0,55	Выше среднего
$i_{мг}$	0,80	0,63	Ниже среднего	0,86	Выше среднего

Источник: данные контрольного замера, проведенного в рамках формирующего эксперимента (декабрь 2022 г.).

- провести рефлексивно-оценочный этап эксперимента: сравнить уровень ГПД участников в обеих группах на констатирующем и контрольном этапе.

В статье представлены предварительные результаты констатирующего этапа эксперимента, в рамках которого были проведены замеры начального уровня ГПД. Констатирующий замер производился в декабре 2022 г., по окончании первого этапа формирующего воздействия, одновременно в контрольной и в экспериментальной группе. Для проведения констатирующего замера использовался авторский диагностический тест, состоящий из 4 блоков: ценностно-ориентационная готовность, психологическая готовность, когнитивная готовность и мотивационная готовность.

Результаты исследования

В рамках расчета уровня ГПД участников эксперимента по данным констатирующих замеров был реализован следующий алгоритм действий.

Вначале на основании тестирования был сформирован массив данных констатирующего замера. Была произведена оцифровка ответов на тест каждого участника. Ответу, описывающему наличие у тестируемого ценностно-ориентационной, психологической, когнитивной и мотивационной готовности, присваивался коэффициент 1. Если соответствия не наблюдалось, коэффициент не присваивался.

На основании вычисления средних значений коэффициентов по тематическим блокам теста

для каждого участника вычислялось четыре субиндекса: $i_{цог}$ (ценностно-ориентационная готовность), $i_{пг}$ (психологическая готовность), $i_{кг}$ (когнитивная готовность), $i_{мг}$ (мотивационная готовность). Субиндексы рассчитывались в диапазоне от 0 до 1. Таким образом, для каждого из сорока участников эксперимента был получен ряд значений, каждое из которых демонстрирует уровень развития того или иного компонента ГПД.

Ожидаемо наиболее развитой у участников эксперимента оказалась мотивационная готовность к работе над проектами, а наименее развитой – когнитивная способность (табл. 2). Другими словами, школьники замотивированы на проектную деятельность (импульс к мотивации, по всей видимости, дает отметка по индивидуальному проекту, которая идет в аттестат), но пока не имеют представления о том, как этот процесс реализуется.

На данном этапе был сформирован важный для проведения дальнейшего исследования промежуточный методологический вывод: в контрольной группе более развита ценностно-ориентационная готовность (т.е. понимание важности науки для развития общества), чем другие компоненты ГПД. В экспериментальной же группе более выделяется мотивационная готовность (0,86). Таким образом, в дальнейшем формирующее воздействие в рамках эксперимента должно быть направлено на практическую работу и овладение навыками исследовательской деятельности.

На заключительном этапе обобщения экспериментальных данных производилось взвешивание значений субиндексов на веса

показателей. Веса определялись экспертным путем на основании методологических разработок Т. П. Егоровой (табл. 3).

На основании суммы скорректированных субиндексов для каждого участника эксперимента рассчитывался итоговый индекс $I_{гпд}$:

$$I_{гпд} = 0,15 i_{цог} + 0,10 i_{пг} + 0,16 i_{кг} + 0,11 i_{мг} \quad (1)$$

В результате был получен ряд итоговых индексов из 40 чисел в диапазоне значений от 0,204 до 0,475. Путем кластеризации методом k-средних были определены три кластера значений в этом ряду: с высоким уровнем развития ГПД (выше 0,36), со средним уровнем развития ГПД (0,28–0,36), с низким уровнем ГПД (ниже 0,28). Высокий уровень развития ГПД мы рассматриваем как ориентир для дальнейшего развития готовности к исследовательской деятельности у испытуемых.

В итоге на основании кластеризации значений индексов было определено, что 40 % участников эксперимента на момент констатирующего замера уже имеют высокий уровень готовности к проектной деятельности, но оставшиеся 60 % еще не достигли этого уровня (табл. 4).

При этом высокие и средние показатели готовности имеет большая часть представителей экспериментальной группы (90 %). Результаты представителей контрольной группы, наоборот, смещены в сторону низкого уровня ГПД. В данном случае определенную роль сыграло то, что на экспериментальную группу уже ранее оказывалось формирующее воздействие в рамках знакомства с научной структурой и людьми науки (а на контрольную группу – нет), что позволило значительно укрепить мотивационную готовность.

Заключение

В рамках первого этапа исследования были достигнуты следующие результаты: сформирована теоретическая модель структуры ГПД, разработан и на данных констатирующего замера апробирован алгоритм действий при оценке ГПД в рамках формирующего эксперимента.

Данные первого этапа эксперимента, безусловно, носят промежуточный (незаконченный)

Таблица 3. Экспертные веса для сравнения показателей компонентов ГПД

Компонент ГПД	Вес	Компонент ГПД	Вес
ЦОГ	0,15	КГ	0,16
ПГ	0,10	МГ	0,11

Источник: определено по [Егорова, 2011].

Таблица 4. Уровень готовности к исследовательской деятельности

Уровень ГПД	Диапазон значений	В среднем по исследованию	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	Выше 0,36	40,0	18,2	48,3
Средний	0,28–0,36	35,0	18,2	41,4
Низкий	Ниже 0,28	25,0	63,6	10,3
Итого		100	100	100

Источник: по данным констатирующего замера

характер, но формируют важные научные знания о начальном уровне ГПД участников и планы дальнейшего исследования.

Во-первых, констатирующий замер обозначил активный задел для формирования ГПД в рамках второго этапа эксперимента. У контрольной группы этот задел больше (82 %), у экспериментальной – меньше (52 %). В этот задел входят испытуемые с низким и средним уровнем ГПД.

Таким образом, стратегическими задачами формирующего воздействия в отношении экспериментальной группы на втором этапе эксперимента будут:

- поддержание до мая 2023 г. высокого уровня ГПД у 48 % экспериментальной группы;
- развитие ГПД у оставшихся 52 % экспериментальной группы до высокого уровня готовности.

В ходе контрольного замера мы сможем наблюдать, улучшаются ли показатели ГПД со временем в условиях влияния управляемого воздействия и без него. Гипотетически управляемое воздействие сделает возможным рост

показателей ГПД до высокого уровня у представителей экспериментальной группы.

Неуправляемое воздействие таких результатов не предоставит. На доказательство этой гипотезы будет направлен второй этап формирующего воздействия, который закончится констатирующим замером в двух группах участников с использованием инструментария, аналогичного тому, что применялся на первом этапе.

Во-вторых, результаты констатирующего замера позволяют более четко определить перспективы проведения эксперимента в будущем, согласно поставленным целям. Так, видится целесообразным в экспериментальной группе провести отбор участников таким образом, чтобы отсеять тех, кто по итогам знакомства с жизнью научной организации далее оказался не готов к работе в проектных командах под руководством кураторов. Для этого в инструментарии исследования был предусмотрен вопрос: «Если Вы будете заниматься научным исследованием/проектом, нужна ли Вам будет помощь при организации этого мероприятия?». Только 7 % представителей экспериментальной группы ответили, что помощь им не понадобится.

Мы планируем положить в основу второго этапа формирующего воздействия работу в проектных группах под кураторством сотрудников научной организации, с которыми дети уже познакомились на первом этапе эксперимента. Для формирования проектных групп в январе 2023 г. была проведена встреча участников экспериментальной группы с кураторами, которые предложили детям темы проектов. Мы считаем, что на этом этапе вполне допустимо, чтобы выбор тем проекта был тесно связан с личными предпочтениями, эмоциональной предрасположенностью к куратору, симпатией. Работа детей в проектных группах с кураторами будет сопровождаться мастер-классами сотрудников ФГБУН ВолНЦ РАН по технике подготовки проектов, ведению исследовательской деятельности, а также по гражданской грамотности.

Для участников проектных групп в мае 2023 года будет проведен конкурс на лучший проект. Однако мы не считаем, что на данном этапе представление проекта на конкурс должно стать для них самоцелью. Полагаем, что более ценным в контексте задач исследования

будет общение участника эксперимента с людьми науки, посредством которого формируется понимание образа науки, ученого, а значит и желание в будущем стать исследователем и осуществлять научный поиск и разработки.

Мы желаем, чтобы наше начинание стало долговременным проектом и не останавливалось на выполнении задач эксперимента. В перспективе участники эксперимента из контрольной и экспериментальной группы, которые по итогам тестирования покажут высокий уровень ГПД, на следующий учебный год будут объединены в рамках образовательного проекта «Академический класс». Деятельность этого проекта будет направлена на формирование глубоких знаний в области методологии научного исследования, социологии и экономической грамотности, а также организации продолжения проектной работы под руководством кураторов.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного замеров позволит выявить тренды развития ГПД у участников проекта, что наглядно покажет возможности авторской педагогической модели, а также целесообразность тиражирования соответствующего опыта.

Список источников | References

1. Бабинова Н. В. (2016). Диагностика сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности. Педагогическое образование в России, 1, 137–143.
2. Бабич Л. В., Головчин М. А., Мироненко Е. С. (2021). Smart-компетенции как инструмент развития информационной культуры общества. Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз, 14 (6), 210–224. DOI: 10.15838 / esc.2021.6.78.12.
3. Быстрова Н. В., Уракова Е. А., Краева И. А. (2021). Структура и компоненты проектной деятельности педагога профессионального обучения. Проблемы современного педагогического образования, 73–1, 69–71.
4. Воронкова Л. В. (2018). Формирование готовности студентов к исследовательской и проектной деятельности в образовательном учреждении (опыт исследовательской и проектной деятельности при преподавании психолого-педагогических дисциплин в вузе). Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 1 (78), 207–211.
5. Дорощев А. В., Барина Н. А., Арсланова М. Н., Зайдуллина С. Г. (2020). Формирование готовности к проектной деятельности в методической подготовке будущего учителя. Педагогический журнал Башкортостана, 2 (87), 93–106.

6. Егорова Т. П. (2011). Структура и критерий готовности студентов-экономистов к учебно-исследовательской деятельности. Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, 4, 123–126.
7. Зайцева О. А. (2019). Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников. Самарский научный вестник, 8 (3), 280–285. DOI: 10.17816 / snv201983308.
8. Игнатенко М. Е. (2020). Педагогические условия организации индивидуальной проектной деятельности старшеклассников в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования. Проблемы современного педагогического образования, 69–4, 113–116.
9. Кириченко Д. В. (2016). Готовность к проектной деятельности с позиции категории опережающего отражения действительности. Мир науки, 4 (5). URL: <http://mir-nauki.com / PDF / 26PDMN516.pdf>.
10. Ковальчук С. С., Мухина Ю. Н. (2022). Творческая проектная деятельность: от неосознанного к осознанному пониманию. Вестник педагогических инноваций, 3 (67), 90–102. DOI: <https://doi.org / 10.15293 / 1812–9463.2203.09>.
11. Коротких О. А., Хорошильцев А. И. (2019). Воздействие и отражение как истоки права. Провинциальные научные записки, 1 (9), 67–70.
12. Лешер О. В., Трегубова Е. Д. (2019). Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО. Проблемы современного педагогического образования, 63–2, 258–262.
13. Лукашенко Н. П., Митрофанова Е. А. (2005). Организация проектной деятельности студентов в продуктивном обучении. Саратов: Научная книга.
14. Марина А. Д., Люсев В. Н. (2022). Готовность студентов к профессионально-ориентированной проектной деятельности. Научный лидер, 25 (70). URL: <https://scilead.ru / article / 2629-gotovnost-studentov-k-professionalno-orientir>.
15. Панчук Т. А., Соловьева И. Б. (2015). Формирование готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности. Мир науки, культуры, образования, 1 (50), 107–110.
16. Разина Т. В., Володарская Е. А. (2019). Образ ученого в представлениях современных подростков. Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2. Биология. Геология. Химия. Экология, 11, 46–62.
17. Рамуль К. А. (1965). О психологии ученого, и в частности о психологии ученого-психолога. Вопросы психологии, 6, 126–135.
18. Селье Г. (1987). От мечты к открытию: как стать ученым. М.: Прогресс.
19. Сопровождение выполнения индивидуальных проектов на уровне основного общего и среднего общего образования: практический аспект. (2019). Вологда: ВИРО.
20. Яковлев А. А. (2020). О психолингвистической теории сознания. Сибирский филологический журнал, 3, 298–310.
21. Kafol C., Gajić S., Jovanović M., Lalić B. (2013). Project readiness as the pillar of success in externally funded projects. Projektni forum. Ljubljana, Slovenija: Slovensko združenje za projektni management (ZPM), 78–83.
22. Lasso S., Kreye M., Daalhuizen J., Cash P. (2020). Exploring the link between uncertainty and project activities in new product development, Journal of Engineering Design, 31:11–12, 531–551, DOI: 10.1080 / 0954482 8.2020.1839743.

Readiness for Project Activities among Schoolchildren

Maxim A. GOLOVCHIN,

Candidate of Economic Sciences, Senior Researcher, Federal State Budgetary Institution of Science «Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences», 160014, Russia, Vologda, Gorky St., 56a. ORCID ID: 0000-0002-7813-5170. E-mail: mag82@mail.ru

ABSTRACT One of the tasks of the Russian educational system is the organization of students' project activities. This task is often solved in isolation from the formation of readiness for this type of activity, which ideally should be carried out within the walls of the school. For this reason, the preparation of projects in educational structures often turns into a mere formality. In the study, we test the strength of the author's methodological model for the formation of readiness for project activities among schoolchildren with the direct participation of a scientific organization. The article presents the results of the first stage of the experimental study, which is devoted to the generalization of the possibilities of forming readiness for project activities in controlled and unmanaged conditions. The basis for the experiment was the formative impact as a program of targeted actions within the framework of the educational project «I want to become a scientist!», Conducted in 2022–23. within the walls of the VolRC RAS. As part of this stage, a theoretical model of the structure of readiness for project activities was formed, which consists of a number of process components – value-oriented readiness (TT), psychological readiness (PG), competence readiness (CG) and motivational readiness (MG). The methodology for evaluating each component in the form of sub-indices and the final GPA index has been determined. The author's toolkit (test) for carrying out measurements on readiness components has been developed, control and experimental groups have been formed. On the example of these groups, a stating measurement of the initial level of readiness for project activities was carried out. Based on the ascertaining measurement data, the methodology was tested, the corresponding indices were calculated, and strategic guidelines for the formative impact were determined, which will be used to plan the second stage of the study.

KEY WORDS Project activity, project readiness, formative experiment, control group, experimental group, expert weights, index evaluation

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Головчин М. А. Готовность к проектной деятельности у школьников. Образовательная политика, 2023, 4(96), 43–52, DOI:10.22394/2078–838X-2023-4-43-52

Маркеры профориентационных парадигм

Игорь Сергеев, Виктор Пронькин

АННОТАЦИЯ Авторы анализируют три парадигмы профессиональной ориентации (консультативную, воздействующую и образовательную) с точки зрения особенностей используемого языка. Показано, как определенная терминология, а также способ подбора слов и построения фраз могут выступать маркерами определенной профориентационной парадигмы. Современный этап развития профориентологии характеризуется не столько синтезом или конвергенцией, сколько эклектичным смещением различных подходов, что отражает недостаточную отрефлексированность научно-профессиональной картины мира исследователей и практиков. По мнению авторов, образовательная парадигма профориентации в наибольшей степени отвечает требованиям современного, постиндустриального этапа развития экономики и общества, однако ее воплощение в практику сталкивается с целым рядом проблем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Образовательная профориентация, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, профориентационный минимум, язык науки

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-53-64

Профориентация: воздействующая, консультативная, образовательная

Постиндустриальная эпоха предъявляет качественно иные требования к профориентации, нежели предшествующий ей индустриальный период [Блинов и др., 2019; Сергеев и др., 2021].

Один из соавторов этой статьи не так давно предложил целостное видение особой – образовательной – парадигмы профориентационной работы [Сергеев, 2023]. Можно предположить, что исторически первой возникла парадигма, в рамках которой решаются социальные и кадровые задачи «воздействующего» заказчика: социальной страты, семьи, государства, корпорации, работодателя.

В традиционную эпоху человек был с рождения и до конца жизни погружен в единственно возможную социально-профессиональную среду. Государство и корпорации поддерживали такое положение вещей. Исключения

Игорь Станиславович СЕРГЕЕВ

д. пед. н., ведущий научный сотрудник,
Федеральный институт развития образования
РАНХиГС.

(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 1.

ORCID: 0000-0001-5767-7213.

E-mail: sergeev-is@ranepa.ru)

Виктор Николаевич ПРОНЬКИН

к. филос. н., директор Института
информационных технологий
и технологического образования,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена.

(197046, Санкт-Петербург,

Наб. реки Мойки, 48, корп. 2.

ORCID: 0000-0002-9165-512X.

E-mail: pronkin-vn@yandex.ru)

(выходец из крестьян Ломоносов стал ученым, дворянин Пушкин – профессиональным литератором) лишь подчеркивали общее правило. Можно сказать, что для традиционного общества аутентичной парадигмой является латентная (неявная) воздействующая профориентация, предлагающая ограниченный спектр возможностей.

В индустриальную эпоху предприятия столкнулись с необходимостью по-новому решать свои кадровые задачи и начали разными методами вербовать рабочих. Таким образом, они перешли к воздействующей профориентации. В качестве ответа на нее возникла консультативная профориентация, предлагающая человеку помощь в профессиональном выборе и трудоустройстве. Можно считать, что консультативная профориентация появилась в 1866 году, когда в Чикаго начал свою работу профконсультант «Христианской ассоциации молодых мужчин» (Young Men's Christian Association, YMCA). Он, работая в одиночку, помог найти место примерно четырем тысячам человек за 16 лет [Savickas, 2019]. Консультативная профориентация возникла для обслуживания интересов воздействующей: специалисты отбирали наиболее пригодных для определенной работы кандидатов.

Первое и второе направления консультативной профориентации часто совмещаются (примером может служить работа «отца» консультативной профориентации Ф. Парсонса [Parsons, 1909]). Кроме того, обе концепции базируются на идее научно обоснованных индивидуальных различий людей и возможности поиска соответствия человека и профессии.

С развитием психологии, совершенствованием инструментов профдиагностики, профессиограмм ведущей парадигмой индустриальной эпохи становится консультативная профориентация. При этом одновременно бурно

развиваются инструменты воздействующей профориентации в интересах как государства, так и отдельных работодателей¹.

Постиндустриальная эпоха с ее бумом технологий, постоянным изменением рынка труда и профессий, необходимостью обучения через всю жизнь, возможностью смены профессиональных и карьерных траекторий несколько раз в жизни и т. д. ставит задачу не просто о выборе профессии однажды в жизни, а о формировании человека как компетентного субъекта

самоопределения, который сам способен определять цели, принимать решения, реализовывать планы. Очевидно, что для решения этой задачи наиболее эффективным является подход, нацеленный на становление субъектности, формирование профориентационно значимых компетенций, обеспечение разнообразного полипрофессионального опыта.

Воздействующая и консультативная парадигмы не способ-

ны комплексно решать задачи новой эпохи, но остаются актуальными, интегрируясь в образовательную профориентацию и дополняя ее.

В частности, заказчики воздействующей профориентации способны создавать качественные профориентационные события, например, практико-ориентированное погружение в профессию. В то же время при конвергенции с образовательной парадигмой воздействующая профориентация может снизить свой манипулятивный потенциал, стать более «экологичной». Можно отметить следующие признаки «экологичной воздействующей профориентации»:

- очевидны заказчики и цели;

¹ В свое время один из соавторов этой статьи испытал на себе влияние профпропаганды: он отложил выполнение своего личного профессионального плана, вместо этого прошел профессиональное обучение и год трудился на комсомольско-молодежной стройке.

С РАЗВИТИЕМ ПСИХОЛОГИИ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ПРОФДИАГНОСТИКИ, ПРОФЕССИОГРАММ ВЕДУЩЕЙ ПАРАДИГМОЙ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭПОХИ СТАНОВИТСЯ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

- проявляется уважение к субъекту самоопределения: не используются заведомо неэтичные манипулятивные техники (психологическое давление, ложь или сокрытие существенной информации и т. п.), при этом может использоваться метод убеждения; предоставляется информация о плюсах и минусах, об альтернативах; предоставляется личное пространство для рефлексии; рекомендуется обсуждение решений со значимым взрослым, наставником; даются рекомендации по поиску дополнительной информации;
- практика существует в «богатой» и «экологичной» профориентационной территориальной среде, среди целого спектра других воздействующих, консультативных и образовательных практик;
- практика включена в образовательные профориентационные практики, дополняется ими (например, информацией о дополнительных альтернативных возможностях, о перспективных профессиях, реализацией проектов профессионального будущего, планированием и реализацией индивидуального маршрута полипрофессионального самоопределения и развития, наставничеством и т. д.).

Таким образом, различение трех парадигм профессиональной ориентации — образовательной, консультативной, воздействующей — чрезвычайно важная задача. Ее решение обеспечит мощным инструментарием экспертизу качества профориентационно значимых практик и позволит ответить на целый ряд вопросов: какие именно стратегии применяются в данном конкретном случае? являются ли эти стратегии эффективными, экологичными, персонализированными, субъектно-ориентированными? можно ли корректировать используемые стратегии таким образом, чтобы они отвечали духу образовательной парадигмы? Эта задача становится тем более актуальной, что с 1 сентября 2023 года во всех школах введен единый профориентационный минимум². Каждый педагог должен осознавать, в какой

парадигме он(а) работает, какие задачи решает, какие методы и средства и каким именно образом будет использовать.

0 маркерах

На вопрос «что из себя представляет образовательная профориентация?» можно ответить, исходя из определенных внешних признаков той или иной профориентационной парадигмы. Эти признаки мы будем с долей условности называть «маркерами».

Где можно обнаружить такие маркеры? Прежде всего профориентационная картина мира находит отражение в языке, которым пользуется тот или иной профориентолог-исследователь или профориентатор-практик. Представители разных профориентационных парадигм говорят на разных языках. Один из соавторов данной статьи несколько лет назад провел анализ дихотомии понятий «профессиональная ориентация» — «сопровождение профессионального самоопределения» [Кондратьева, Сергеев, 2015]. Результатом этого небольшого исследования стали следующие выводы:

- понятия «профессиональная ориентация» и «сопровождение профессионального самоопределения» можно рассматривать как синонимичные в том плане, что они используются для описания одной и той же сферы профессиональной деятельности (или одного и того же социального института). В обыденном сознании они, как правило, отождествляются;
- в то же время каждое из этих понятий описывает несколько отличающиеся друг от друга (хотя и частично совпадающие) группы антропопрактик.

Это объясняется тем, что термин «профессиональная ориентация», как и соответствующая группа практик, характерен для носителей одной профориентационной картины мира, тогда как специалисты с иными взглядами предпочитают термин «сопровождение профессионального самоопределения». С этого «открытия» и началась, по существу, наша работа по выявлению, дифференциации и описанию различных профориентационных парадигм.

² Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. № АБ-2324/05 «О введении Единой модели профессиональной ориентации».

Вскоре стало ясно, что для описания сложной профориентационной реальности недостаточно модели, опирающейся на пару языковых маркеров «профессиональная ориентация» – «сопровождение профессионального самоопределения». Изначальный казус заключался в понимании «профессиональной ориентации» и «сопровождения профессионального самоопределения» как, соответственно, «негативного» и «позитивного» подходов, если рассматривать их в ракурсе гуманистических ценностей. С первоначальным термином «профориентация» ассоциировались ранние группы субъект-объектных, воздействующих практик (профпропаганда, профагитация, профотбор, профподбор), возникшие в интересах производства и нацеленные на поиск соответствия между требованиями профессии и человеком. С термином «профессиональное самоопределение» связаны иные, субъект-субъектные, личностно-ориентированные практики (например, тренинги самоопределения, профориентационные игры, активизирующее профконсультирование [Пряжников, 2014] и т. д.).

Однако широко понимаемая социальная практика показывает, что профессиональное самоопределение и его психолого-педагогическое сопровождение – это односторонний подход, реализация которого приводит к определенным деформациям и дисбалансам. Доминирование «самоопределенческих» подходов в профориентации 90-х гг. прошлого века происходило без достаточного понимания того, как это самоопределение связано с потребностями развития экономической сферы. Именно оттуда родом вузоцентризм школьников и их родителей, необыкновенная любовь к экономическим и юридическим специальностям, примитивные элитарно-потребительские тенденции в массовом профориентационном сознании [Пряжников, 2000]. Возникали все новые и новые вопросы, на которые клиентоориентированная

консультативная профориентация не могла дать полноценного ответа.

В конечном счете стало ясно, что ранняя экономико-ориентированная профориентация и последующие личностно-центрированные подходы, основанные на идее профессионального самоопределения, относятся друг к другу как «тезис» и «антитезис». Антитезис самоопределения стал естественным ответом на «тезис» ранней профориентации, выросшей из недр индустриального общества и отчужденной от человека, от задач его личностного развития. Но на следующем этапе возникла потребность в диалектическом

синтезе, в качестве которого и выступает третья – образовательная – парадигма профориентации.

Здесь возникает проблема маркеров. Любой научный термин – результат определенной социальной договоренности между отдельными научными школами, между исследователями и обще-

ством. Наличие развитой терминологии выступает показателем зрелости той или иной научной дисциплины. Но если достижение такой зрелости в обозримой перспективе не просматривается, вместо терминов приходится использовать «маркеры», приблизительно отражающие суть новых понятий, или даже метафоры.

Возвращаясь к профориентации, отметим составной, комплексный характер предлагаемого нами маркера для парадигмы-синтеза – «Образовательная профориентация». Ведущие личностно-ориентированные смыслы, характерные для «самоопределенческих» практик, зашиты в слове «образовательная». Здесь же присутствует идея продолжительности и непрерывности профориентационной поддержки самоопределения человека – одна из основ непрерывного образования. И здесь же есть идея институциональной конвергенции сферы образования и сферы профориентации, образования и самоопределения.

МЫ НЕ МОЖЕМ ТОЛКОМ ОПРЕДЕЛИТЬ, ЧТО ТАКОЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ», НО МЫ МОЖЕМ НАЗВАТЬ И ОПИСАТЬ СООТВЕТСТВУЮЩИЙ ФЕНОМЕН



Все сказанное выше мы можем кратко суммировать следующим образом. Существует некий феномен социально-гуманитарного характера, который обладает следующими особенностями:

а) он может быть соотнесен, с одной стороны, с образовательной, с другой – с профориентационной сферами человеческой деятельности;

б) каждый из нас воспринимает и описывает эту сущность в зависимости от своего опыта, степени своей включенности в исследуемый феномен и т. д.;

с) тем не менее, мы сходимся в оценке некоторых внешних проявлений этого феномена, которые мы в силу этого можем считать объективными – их мы и назвали «маркерами»³;

д) мы можем использовать для наименования этого феномена определенный, произвольно присвоенный нами маркер-термин «образовательная профориентация».

Коротко говоря, мы не можем толком *определить*, что такое «образовательная профориентация», но мы можем *назвать* и *описать* соответствующий феномен. Это соотносится с идеей номиналистского подхода к научному методу, который в свое время обосновал К. Поппер, противопоставив его эссенциалистскому методу («методу Аристотеля»). По словам Поппера, «определения нужны науке не для того, чтобы определять значения терминов, а с целью введения удобных сокращенных обозначений» [Поппер, 1992]. Если, по мнению Аристотеля, роль определений состоит в том, чтобы указывать на сущность явления, выраженного термином, то, по мнению К. Поппера, первичен именно набор определяющих признаков (в т. ч. маркеров – В. П., И. С.), т. е. описание феномена, тогда как термин (выполняющий для данного феномена роль некоего метамаркера – В. П., И. С.) вводится лишь для того, чтобы дать краткое обозначение.

Рассуждая о методе современной науки, К. Поппер отмечает, что она не претендует на получение некоего абсолютного знания об объективной реальности: «...мы знаем, что наши научные теории навсегда должны остаться

только гипотезами, но во многих важных случаях мы можем выяснить, новая гипотеза лучше старой или нет». С этой точки зрения, никакой «образовательной профориентации» на самом деле не существует (как, впрочем, и консультативной, и воздействующей). Есть определенные профессиональные картины мира и соответствующие им группы антропопрактик, которые мы определенным образом маркировали, формируя удобную познавательную модель. Первая бинарная модель, опирающаяся на дихотомию «профессиональной ориентации» и «сопровождения профессионального самоопределения», была со временем заменена более совершенной троичной (воздействующая, консультативная, образовательная профориентация).

Три группы маркеров для трех парадигм

Используя различные возможности для дистанционного диалога, авторы статьи согласовали и собрали в таблицу свои представления о признаках профориентационных парадигм (табл. 1).

Практическое использование табл. 1 для определения парадигмальной принадлежности того или иного текста, описывающего профориентационную концепцию или практику, не представляет особых затруднений. При этом нужно учитывать, что для разных парадигм ключевыми выступают разные типы маркеров. Скажем, работы, выполненные в русле консультативной профориентации, обычно несложно выявить благодаря широкому использованию терминов, характерных для ее научной основы – психологии. Но в текстах, отражающих идеи воздействующей профориентации, прямые отсылки к ее научным основам (реклама и маркетинг) чрезвычайно редки. Один из немногочисленных примеров – статья «Использование современных инструментов цифрового маркетинга в профориентационной работе» [Медведев, Малий, 2022]. В единичных работах можно встретить использование в профориентационном контексте таких характерных маркеров, как «продвижение», «медиаплан», «социальная реклама».

³ Точнее, мы назвали «маркерами» языковые проявления данного феномена; более широкую группу его проявлений, включая поведенческие, деятельностные, институциональные и т. д., можно было бы назвать «признаками».

Таблица 1. Признаки различных парадигм профессиональной ориентации

Критерии	Парадигмы		
	Воздействующая	Консультативная	Образовательная
	Признаки		
Ключевые маркеры (могут быть выражены явно или косвенно)	Служение. Легкий и быстрый карьерный успех	Самоопределение. Профессиональный и образовательный выбор	Самоопределение. Компетентный (зрелый) субъект самоопределения. Сбалансированность
Научная основа ⁴	Маркетинг	Психология	Педагогика
Заказчики и благополучатели	Один внешний заказчик (семья, государство, работодатель или образовательная организация)	Самоопределяющийся человек (а также его семья)	Несколько ведущих благополучателей (самоопределяющийся человек, его семья, институты экономики, общества, государства)
Границы профориентационного пространства	Принципиально ограничено сферой интересов заказчика	Технически ограничено ресурсными возможностями профконсультанта (центра профориентации, службы занятости и т. д.)	Не ограничено (охватывает максимально широкий спектр профессий, отраслей, карьерных возможностей, социально-трудовых ролей, интересов, тенденций и т. д.) ⁵
Основные инструменты, технологии	Профпропаганда (убеждение, внушение), ивент (событийное вовлечение). Раннее моно-профессиональное (корпоративное) обучение (погружение)	Информирование и навигация, работа с профессиограммами, диагностика, консультирование, поддержка, игровые методики, составление личного профессионального плана	Персональный маршрут полипрофессионального самоопределения и развития, циклы профессиональных проб, профориентационные проекты, профориентационный нетворкинг, индустриальные экспедиции, полипрофессиональное обучение, учебные стажировки, <i>gar уеаг</i> , наставничество
Понимание субъектности профориентируемого	Объект внешнего воздействия (субъектность подлежит минимизации)	Субъект, обладающий профориентационно значимыми дефицитами	Человек, возрастающий от преимущественно объектной (в ранних возрастах) к полноценной субъектной позиции в профориентационном процессе
Кто профориентатор в конечной точке профориентационной работы?	Организатор профориентационных мероприятий	Профконсультант	Выпускник – «сам себе профориентатор»

Источник: разработано авторами

Гораздо проще квалифицировать принадлежность текста к воздействующей парадигме на основе маркеров, говорящих о заказчике представленной профориентационной практики. В случае воздействующих практик этот заказчик всегда один, и на него обычно указывает место работы автора текста (вуз, колледж, предприятие, орган государственного управления).

⁴ Профориентологию принято определять как интегративную дисциплину, научными основами которой выступают философия, психология и педагогика [Сизганова, 2010]. В таблице для каждой парадигмы отмечена отрасль научных знаний, в наибольшей степени определяющая ее специфику.

⁵ По мнению одного из авторов статьи, такая «принципиальная неограниченность» («всеохватность» или «омниспектральность»)

О чем говорят маркеры: анализ публикаций

Авторами этой статьи был проведен анализ 524 отечественных публикаций (статей, монографий, тезисов), размещенных в электронной цифровой библиотеке eLibrary⁶. Все эти источники опубликованы в 2022 г. и соответствуют поисковым запросам по ключевым словам «профориентация», «профориентационный», «профессиональная ориентация», а также

образовательной профориентации может и должна рассматриваться как центральный принцип ее организации, качественно отличающий ее от иных парадигм и подходов.

⁶ www.elibrary.ru.

«билет в будущее»⁷, содержащимся в заголовках, аннотациях или основном тексте публикаций. Такой подход позволил сделать «фотографический снимок» профориентационной реальности Российской Федерации в 2022 г. и с той или иной степенью приближения отнести каждую из публикаций к определенной профориентационной парадигме.

Первый вывод состоит в том, что абсолютное большинство (почти две трети) изученных публикаций содержит маркеры, соответствующие образовательной парадигме профориентационной работы. Это легко объясняется двумя обстоятельствами. Во-первых, подавляющее большинство авторов (95 %) – работники образовательных организаций. Во-вторых, образовательная парадигма действительно является мейнстримом на современном этапе развития профессиональной ориентации. Усилия исследователей и практиков (равно как и приоритеты государственной политики) нацелены на поиск оптимальных моделей и форм профориентационного сопровождения детей и учащейся молодежи.

Второй вывод: авторы значительного количества публикаций (около 40 %) используют маркеры, характерные для различных парадигм, в произвольных, иногда довольно причудливых сочетаниях. Примерно такая же доля публикаций (44 %) может быть отнесена к образовательной парадигме, представленной «в чистом виде». Значительно меньшее количество авторов видят профориентационную реальность в свете воздействующей (9 %) и консультативной (7 %) парадигм.

На первый взгляд, это может говорить о незрелости профессионального мировоззрения авторов. С одной стороны, это объяснимо тем, что образовательная профориентация является объективно новой и не вполне отрефлексированной областью знаний; с другой – профориентологическая подготовка педагогов оставляет желать лучшего.

Характерный пример: статья, которая носит название «Ориентация школьников на рабочие профессии». В аннотации обозначена цель работы – «формирование у обучающихся

личностных и общественно значимых мотивов выбора профессии» [Абакумова, 2022]. «Ориентация школьников на рабочие профессии» – очевидный маркер воздействующей профориентации. Решение проблемы «выбора профессии» – признак консультативной парадигмы. Фраза «формирование у обучающихся личностных мотивов...» по общему смыслу тяготеет к образовательной парадигме, но слово «формирование» снова указывает на близость к воздействующим подходам. Мы предполагаем, что автору этой статьи, опубликованной в журнале «Студенческий вестник», еще предстоит пройти путь кристаллизации собственного профессионального мировоззрения.

Более пристальный взгляд позволяет разглядеть в «парадигмальной эклектике» два независимых пространства, каждое из которых комбинирует маркеры разных профориентационных парадигм.

1. *Образовательная + консультативная профориентация.* Это около 10 % публикаций. Они отражают наследие бипарадигмального понимания профориентационной реальности, сформулированное следующим образом: «профессиональная ориентация или сопровождение профессионального самоопределения». Выше мы уже отмечали эту дихотомию. На практике она проявлялась (и в некоторой степени проявляется до сих пор) в том, что для достижения целей образовательной профориентации (становление полноценного субъекта социально-профессионального самоопределения) используются инструменты консультативного подхода (профдиагностика и профконсультирование). Образовательная практика показывает, что такой синкретизм с точки зрения педагогики малоэффективен. Однако он удивительно живуч. Первая причина его витальности заключается в том, что он по традиции реализуется педагогами-психологами и профконсультантами. Специалисты такого профиля прекрасно владеют диагностико-консультативными, игровыми, тренинговыми форматами работы, но им не очень близки средовые, проектно-исследовательские практикоориентированные, наставнические форматы образовательной профориентации. Вторая причина – дефицит подходящих учебно-методических пособий. До недавнего времени наблюдалась следующая

⁷ Название федерального проекта ранней профориентации школьников, обучающихся в 6–11 классах.

ситуация: когда педагог брал в руки учебник профориентологии, то оказывалось, что он написан в духе консультативного подхода. Других материалов просто не было.

Упрощенное понимание образовательной профориентации как комбинации консультативного подхода и школьного пространства существует в публикациях, посвященных управлению образованием. В одной из таких работ представлена «система профориентационной работы в школе», которая, по мнению автора, должна строиться «с точки зрения менеджмента образовательных процессов» в трех направлениях: профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, профессиональное просвещение. В качестве общей цели школьной профориентации обозначена помощь ребенку в выборе специальности с использованием информационных и мотивационных средств педагогической поддержки [Белоглазов, 2022]. На этом примере прекрасно видно, как работает метод маркеров. Обозначенную публикацию мы отнесли к консультативной парадигме, представленной здесь в наиболее чистом и последовательном ключе. Ее реализация в школе и со школьниками ни в коей мере не означает, что мы имеем дело с практикой образовательной профориентации.

Наконец, еще один яркий пример соединения консультативной и образовательной парадигм профориентации – утвержденный в 2023 г. профессиональный стандарт «Профконсультант». На этапе обсуждения проекта цель деятельности профконсультанта формулировалась в духе образовательной парадигмы: «Формирование склонности к познанию и анализу мира профессий, самоанализу индивидуальной ситуации профессионального самоопределения и способности к выбору профессионального и карьерного пути граждан всех возрастов на основе сравнения своих профессиональных предпочтений с потребностями рынка трудоустройства». При этом трудовые функции и действия профконсультанта были прописаны в стандарте в традициях консультативной парадигмы. В утвержденном варианте стандарта в формулировке цели восстановлена общая логика консультативного подхода: «Оказание помощи в выборе профессионального и карьерного пути гражданам

всех возрастов на основе сравнения своих профессиональных предпочтений с потребностями рынка трудоустройства»⁸. Однако в окончательных формулировках трудовых функций по-прежнему обнаруживается влияние образовательной парадигмы, например: «Оказание консультационной и обучающей помощи гражданам в профессиональном самоопределении и выборе карьерного пути» [Там же]. Предлагаем читателям самостоятельно поразмышлять над тем, что могло стать причиной таких коллизий.

2. *Образовательная + воздействующая профориентация.* Это около 15 % публикаций, которые представляют наибольший интерес. В некоторых из этих статей маркеры образовательной и воздействующей парадигм достигают такой степени конвергентности, что становится трудно списать их на профориентационную незрелость авторской позиции. Скорее, наоборот, налицо вполне зрелые приемы маскировки этой позиции. Некоторые авторы стремятся, вольно или невольно, завуалировать манипулятивный характер используемых ими подходов.

В качестве примера – аннотация одной из таких работ. «Статья посвящена актуальной проблеме профессионального самоопределения подростков в педагогической деятельности в условиях организации предпрофессиональной подготовки за счет организации профильных психолого-педагогических классов, целью которых является целенаправленное обучение и знакомство с профессией учителя» [Халадов и др., 2022]. Вчитавшись в аннотацию, обнаруживаешь несколько интересных маркеров, скрытых за фасадом «профессионального самоопределения». Еще один встречается в названии статьи: «Психолого-педагогические классы: концепт-дизайн допрофессиональной подготовки учителя» (курсив наш. – В. П., И. С.). Допрофессиональная подготовка в системе общего образования, если вдуматься, выглядит как нагромождение оксюморонов. Здесь, безусловно, есть профориентационная составляющая, но она очевидным образом сконцентрирована вокруг *hard skills*, а не *soft skills*

⁸ Об утверждении профессионального стандарта «Профконсультант»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. 21.06.2023 № 537н.

(компетенций, значимых для профессионального самоопределения). «Допрофессиональная подготовка» — куда более жесткий маркер воздействующей профориентации, чем, скажем, «профессиональная идентификация».

Но наиболее любопытным в приведенной аннотации нам кажется словосочетание «целенаправленное обучение» (которое к тому же, судя по логике авторского текста, опережает «знакомство с профессией учителя»). Неуместное, казалось бы, слово «целенаправленное» (как можно помыслить «нецеленаправленное обучение», да еще и в профильном классе?) на самом деле выступает своего рода эвфемизмом, *неявным маркером*, намекающим на воздействующе-манипулятивный характер представленной практики.

В подтверждение этой гипотезы — еще один пример, статья под названием «Педагогический класс — целенаправленная профориентация в СОШ для поступления в педагогический университет» [Трофимчук, 2022].

«Целенаправленная профориентация» — вполне очевидный маркер воздействующей парадигмы. Профориентация — в отличие от профессионального самоопределения — в принципе не может быть нецеленаправленной, спонтанной или стихийной. Маркер «целенаправленности» — не случайная описка автора, а явное указание на то, что его профориентационная практика направлена на управление самоопределением школьника, желающим выбрать профессию учителя и поступить в педагогический университет. Классическая формула манипуляции: «выбор с заранее заданным результатом».

Дихотомией такой «целенаправленности» выступает *открытость* результатов профориентационной работы. Открытый результат — один из главных маркеров как образовательной, так и консультативной профориентации. Истинная цель образовательной профориентации находится в ином

смысловом пространстве; ее основной образ — выпускник, который уже стал полноценным субъектом социально-профессионального самоопределения.

Не случайно обе последние статьи представляют профориентационные практики профильных классов (точнее — психолого-педагогических, которые выступают одним из приоритетов федеральной образовательной повестки). Именно профильные классы становятся сегодня главным полигоном воздействующей профориентации, отражая интересы государственной кадровой политики (нужно как-то компенсировать «падение престижа учительской

профессии» в глазах самоопределяющейся молодежи) и интересы конкретных педагогических вузов в обеспечении контрольных цифр приема. Но такая «целенаправленная профориентация» по многим причинам не достигает поставленных целей. Авторы одной из публикаций жалуются, что лишь «около 30 % учащихся совершили

МОЖНО ЛИ СОЗДАТЬ ТАКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС, КОТОРЫЙ БЫ СООТВЕТСТВОВАЛ ДУХУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, А НЕ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ?

осознанный выбор обучения в педагогическом классе, менее 20 % участников опроса в будущем хотят получить профессию педагога» [Лесконог, Шаламова, 2022]. Эти цифры прямо указывают на абсурдность некоторых профориентационных подходов, используемых в работе профильных классов. Вряд ли есть смысл в организации «допрофессиональной подготовки учителя», если 80 % учащихся не собираются в будущем получать эту профессию.

Можно ли создать такой психолого-педагогический класс, который бы соответствовал духу образовательной, а не воздействующей профориентации? На наш взгляд, вполне возможно, если работа в нем будет основана на открытых soft-skills-подходах, а не на «целенаправленной» hard-skills-подготовке. Существует обширное пространство психолого-педагогических компетенций, которые можно отнести к категории универсальных. Это все,

что связано с грамотной и эффективной коммуникацией, управлением конфликтами в общении и т. д. На этом можно было бы построить совершенно иную программу работы психолого-педагогических классов – с играми, тренингами, разнообразными профессиональными пробами, – не привязанную непосредственно к профессии педагога (и тем более – к вузу, нуждающемуся в абитуриентах), но зато формирующую настоящий интерес к психолого-педагогическим профессиям. И уж во всяком случае не бесполезную ни для кого из учащихся.

Мы упомянули о профессиональных пробах, и здесь есть еще один любопытный пример того, как маркеры образовательной парадигмы используются для маскировки воздействующих практик. Вообще, «профессиональные пробы» (если они используются в работе со школьниками) – яркий маркер образовательной парадигмы. Но вот статья: «Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы» [Ротова, 2022]. В словах «профессиональные пробы» число меняется с множественного на единственное – и одновременно маркер профориентационной парадигмы меняет свой знак. Вместо цикла профориентационных проб, позволяющих испытать «себя-в-профессии» в различных вариантах, продвигаться в развитии профориентационно значимых компетенций, связанных с самооценкой и выбором – мы видим единственную пробу («разработать рубрики и создать макет познавательного журнала для детей младшего школьного возраста»), которая предлагается учащимся педагогического класса. Каково назначение этой «пробы»? Очевидно, продвигаться в направлении той самой «целенаправленности», которую мы обсуждали выше. Остается вопрос: почему бы просто не назвать вещи своими именами – «проходя опережающую допрофессиональную подготовку по профессии “учитель начальных классов”, школьники выполняют практическое задание»? Но что-то побуждает авторов вместо прямого описания практик использовать маркеры образовательной профориентации, затуманивающие суть дела.

Подобное «затуманивание» встречается в целом ряде статей уже на уровне названий. Вот несколько примеров. «Профориентационный проект WTB как стимуляция и учет личностных особенностей обучающихся». (Именно в таком порядке – сначала стимуляция, потом учет – который повторяется и в аннотации). «Формирование готовности интереса школьников к медицинским профессиям: педагогическая поддержка». (Что такое «готовность интереса»? И как удастся авторам совместить «формирование» и «поддержку»? Ключевые слова к этой статье несколько развеивают туман, демонстрируя уже известную комбинацию маркеров воздействующей и образовательной парадигм: «профессиональный интерес, педагогическая поддержка, довузовская медицинская подготовка, готовность, медицинские профессии, старшеклассники, профильные классы, профориентация, выбор профессии, медицинский класс»). Еще одна статья: «Педагогическое сопровождение как средство воспитания профессионального самоопределения у старших дошкольников». (Сопровождение как средство воспитания самоопределения?) И наконец: «Ранняя профессионализация детей дошкольного возраста: значение для личностного и социального развития ребенка и условия реализации». (Ранняя профессионализация детей дошкольного возраста!..)

Мы видим определенный способ подбора слов и построения фраз, результатом использования которого становятся высказывания, имеющие наукообразный вид (и тем самым способные обмануть читателя и даже иного редактора научного журнала), но на проверку оказывающиеся внутренне противоречивыми, двусмысленными или бессмысленными, абсурдными. Использование такого «туманного» языка само по себе выступает *косвенным маркером*, безошибочно указывающим на воздействующие, манипулятивные подходы в профориентационной работе.

Заключение

Представленные в этой статье подходы к описанию и обоснованию маркеров трех парадигм профессиональной ориентации – не только

первый опыт подобного рода, но и приглашение к дискуссии.

Авторы надеются, что осмысление концепций образовательной, воздействующей, консультативной профориентации, предпринятое в этой статье, позволяет подчеркнуть:

1) плодотворность самой идеи трех профориентационных парадигм;

2) значимость образовательной профориентации как ведущего, интегративного подхода, отвечающего вызовам постиндустриальной эпохи;

3) актуальность задачи различения трех типов параллельно существующих профориентационных практик (и в целом формирование института экспертизы качества профориентационных программ, проектов и услуг);

4) возможность различения парадигм и соответствующих практик на основе использования различных типов маркеров;

5) практическую применимость предлагаемых авторами маркеров для различения профориентационных текстов и практик;

6) назревшую потребность в профессионализации образовательной профориентации. Это требует, с одной стороны, институциональных решений, позволяющих зафиксировать позицию специалиста по образовательной профориентации. С другой стороны, это становится вызовом для каждого педагога, психолога, профконсультанта, наставника, решающего задачи сопровождения профессионального самоопределения детей и подростков и стоящего перед необходимостью пересмотреть и упорядочить концептуальные основы своей деятельности.

Список источников | References

- Абакумова А. Е. (2022). Ориентация школьников на рабочие профессии. Студенческий вестник, 18–2(210), 5–6.
- Белоглазов В. И. (2022). Профессиональная ориентация школьников в механизме управления образовательной организацией. В зеркале права. Сб. науч. статей. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 4–7.
- Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Лопатина С. Д. и др. (2019). Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. М.: Перо.
- Кондратьева О. Г., Сергеев И. С. (2015). Профессиональная ориентация и сопровождение профессионального самоопределения: иллюзия тождества. Развитие современного образования: теория, методика и практика: Сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 135–140.
- Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. (2022). Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов как основа подготовки педагогических кадров в регионах Российской Федерации. Педагогика и психология образования, 1, 86–102. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-86-102.
- Медведев П. Н., Малий Д. В. (2022). Использование современных инструментов цифрового маркетинга в профориентационной работе. Международный научно-исследовательский журнал, 4–3 (118), 74–82. DOI: 10.23670/IRJ.2022.118.4.045.
- Полпер К. (1992). Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива».
- Пряжников Н. С. (2000). Психология элитарности. М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК.
- Пряжников Н. С. (2014). Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы: метод. пос. М.: Издательский центр «Академия».
- Ротова Н. А. (2022). Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы. Северный регион: наука, образование, культура, 2 (50), 22–27. DOI: 10.34822/2312-377X-2022-2-22-27.
- Сергеев И. С. (2023). Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью. Профессиональное образование и рынок труда, 1, 24–44. DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.002.
- Сергеев И. С., Махотин Д. А., Пронькин В. Н., Родичев Н. Ф. (2021). Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации. Педагогика, 7, 5–19.
- Сизганова Е. Ю. (2010). Основы профориентологии: учебно-методическое пособие. Орск: Издательство ОГТИ.
- Трофимчук А. Г. (2022). Педагогический класс – целенаправленная профориентация в СОШ для поступления в педагогический университет. Образование и наука как основа устойчивого развития региона. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 57–60.
- Халадов Х.-А. С., Головина И. В., Папуткова Г. А. (2022). Психолого-педагогические классы: концепт-дизайн допрофессиональной подготовки учителя. Педагогический журнал, 3–1, 653–662. DOI: 10.34670/AR.2022.59.38.067.
- Хоггарт Р. (2002). Теория Сепира – Уорфа. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия. Т. 7: Народы и культуры. М.: Весь Мир; Инфра-М.
- Parsons F. (1909). Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Savickas M. L., Savickas S. A. (2019). History of Career Counselling. International Handbook of Career Guidance. 2nd ed. Springer Nature Switzerland AG. DOI: 10.1007/978-3-030-25153-6.

The Markers of the Career Guidance Paradigms

Igor S. SERGEEV,

Ph.D., Federal Institute for Educational Development, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIO RANEPA). 82-1 Vernadsky Ave., Moscow, Russia.

ORCID: 0000-0001-5767-7213

E-mail: sergeev-is@ranepa.ru

Viktor N. PRONKIN,

Ph.D. in Philosophy, Director of the Institute of Information Technologies and Technological Education, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 48-2, Moika River Emb., St. Petersburg, Russia.

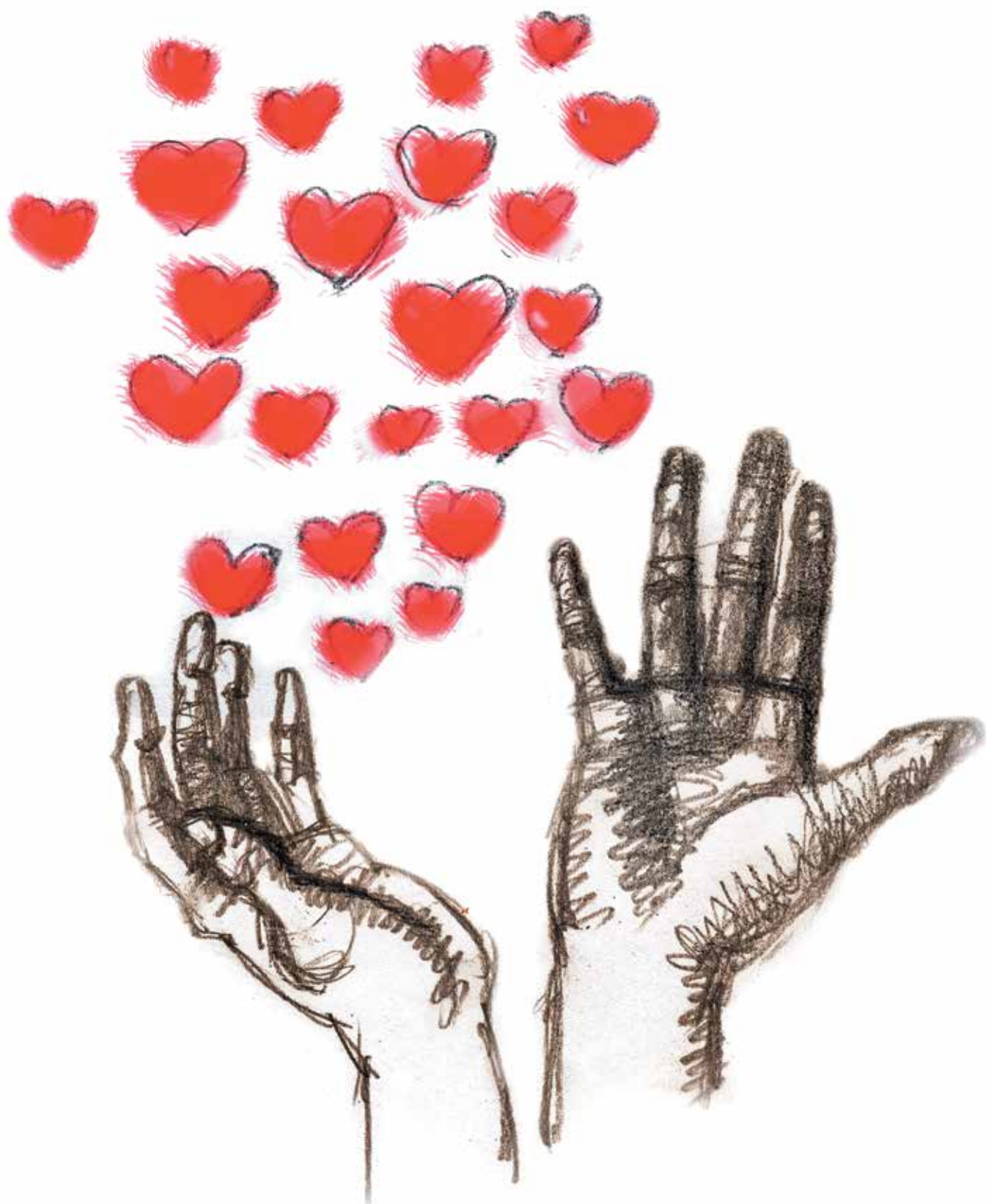
ORCID: 0000-0002-9165-512X

E-mail: pronkin-vn@yandex.ru

ABSTRACT The authors analyze three paradigms of professional orientation (advisory, influencing and educational) from the point of view of the features of the language used. It is shown how a certain terminology, as well as the way of selecting words and constructing phrases can act as markers of a certain professional orientation paradigm. The modern stage of the development of professional orientation is characterized not so much by synthesis or convergence, as by an eclectic mix of different approaches, which reflects the insufficient reflection of the scientific and professional picture of the world of researchers and practitioners. According to the authors, the educational paradigm of professional orientation meets the requirements of the modern, post-industrial stage of economic and social development to the greatest extent, but its implementation into practice faces a number of problems.

KEY WORDS Educational professional orientation, career guidance, vocational guidance, professional self-determination, professional orientation minimum, secondary school, professional orientation ecosystem

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Сергеев И. С., Пронькин В. Н. Маркеры профориентационных парадигм. Образовательная политика, 2023, 4(96), 53-64. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-4-53-64



Использование данных в управлении развитием новой инфраструктуры дополнительного образования детей

Ирина Малько

АННОТАЦИЯ В статье обосновывается подход к использованию аналитики, позволяющий аргументированно выстраивать шаги по развитию новой инфраструктуры дополнительного образования детей, соединяя единые федеральные ориентиры и целевые показатели с разнообразием региональных условий. Представляются результаты его апробации, свидетельствующие о возможностях инструмента для повышения эффективности управления развитием инфраструктуры дополнительного образования детей. В статье уточнены понятия «инфраструктура», «управление развитием», «доступность», выделены ключевые подходы к перечню контекстных показателей относительно темы исследования. Предложенные управленческие решения основаны на полученных данных результатов самообследования региональной системы дополнительного образования детей, с учетом соотношения системных и контекстных показателей, а также стратегии социально-экономического развития региона. Полученные результаты дают возможность определять тактику создания новых мест в регионе, выбирая компенсирующий или усиливающий подходы, учитывая распределенную или централизованную сложившуюся модель управления в сфере образования в субъекте Российской Федерации, способствуют повышению доступности и качества образования, позволяют целесообразно распределять ресурсы, обеспечивая сбалансированное достижение охвата в регионе с учетом контекста. Результаты исследования могут быть использованы руководителями региональных и муниципальных органов управления образованием, а также руководителями организаций для принятия решений о развитии новой инфраструктуры учреждений дополнительного образования детей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Управление развитием, инфраструктура, дополнительное образование

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-66-76

На протяжении последних лет отмечается рост внимания к дополнительному образованию детей, признается его значимость для развития, воспитания, формирования ценностей и жизненных навыков у каждого ребенка, раскрытия способностей и талантов, создания основы для обучения в течение всей жизни [Асмолов, 2021; Концепция развития..., 2022; Косарецкий и др., 2019; Павлов, 2021].

В национальном проекте «Образование» и входящих в него федеральных проектах «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», в новой Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года сфера дополнительного образования рассматривается как важный элемент социально-экономического развития страны. Это актуализирует задачи увеличения охвата дополнительным образованием, обновления его содержания, повышения



**Ирина Александровна
МАЛЬКО**

магистрант программы «Управление образованием» Института образования НИУ ВШЭ, директор ГБУ ДО «Центр дополнительного образования Липецкой области».

(398017, Липецк, ул. 9 Мая, 20.

E-mail: irina-malko@mail.ru)

доступности и качества образования [Паспорт национального проекта..., 2018; Паспорт федерального проекта..., 2018; Концепция развития..., 2022].

В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» для детей создаются новые места дополнительного образования. Ключевой целевой показатель реализации проекта – увеличение охвата детей до 80 % к 2024 году. С 2019 по 2024 год появится 1 350 000 новых мест с финансированием из федерального бюджета в размере 10 147 594 000,8 руб. Ведущим механизмом достижения показателей является развитие инфраструктуры дополнительного образования [Паспорт федерального проекта..., 2018].

В нашей работе мы рассматриваем «инфраструктуру» как совокупность зданий и помещений, материально-технического оснащения, содержания образования и педагогических кадров [Индекс образовательной..., 2019].

Стоит подчеркнуть, что развитие инфраструктуры является новой задачей для дополнительного образования, поскольку ранее таких инвестиций в систему и масштаба реализации проекта на государственном уровне не было. Только начиная с 2018 года на дополнительное образование стали отдельной строкой выделяться целевые средства из консолидированного бюджета РФ: 251,0 млрд в 2018 году, 266,8 млрд в 2019, 270,2 млрд в 2020, 288,0 млрд в 2021 году. По размеру они сопоставимы со средним профессиональным образованием [Гохберг и др., 2022].

Новые места создаются по единым целевым ориентирам и показателям для всех субъектов РФ. При этом регионы отличаются актуальными показателями охвата и неудовлетворенного спроса в дополнительном образовании детей, спецификой сети образовательных организаций, особенностями демографического и социально-экономического развития. Задача

«обеспечения баланса между образовательными потребностями детей и направлениями социально-экономического развития РФ, субъектов РФ и муниципальных образований, учета региональных особенностей» прямо сформулирована в целевой модели развития дополнительного образования детей [Приказ министерства..., 2019].

Тема реализации универсальных задач в условиях неоднородности страны, различий в контекстных условиях и характеристиках региональных систем образования рассматривается как значимая управленческая проблема

[Агранович, 2020; Лебедев, 2011] и является предметом внимания со стороны исследователей [Косарецкий и др., 2019; Попов и др., 2020; Золотарева, 2020; Клячко, 2020; Мониторинг дополнительного образования..., 2021].

Выделенную проблему дополнительно усиливает то обстоятельство, что федеральные требования формулируются через показатель «количество созданных новых мест» в системе дополнительного обра-

зования, в то время как полноценные «места» предполагают связь содержания, кадров и материально-технической базы [Павлов, 2021]. Обеспечение этой связи является предметом ответственности и сложной управленческой задачей структур управления в регионе, что усиливает запрос на учет разнообразных факторов (внешних и внутренних) при принятии решений.

Мы предполагаем, что разрешается такой вызов через выстраивание в системе дополнительного образования управления на основе данных. Тема «умной аналитики» и управления на основе данных («data driven» и «evidence based») в системе образования в последние годы находится в фокусе внимания экспертов [Заир-Бек, Мерцалова, 2021; Фиофанова, 2020; Provost, Fawcett, 2013]. Преимущества принятия

МЫ РАССМАТРИВАЕМ, КАКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И КОНТЕКСТНЫЕ УСЛОВИЯ В РЕГИОНЕ НЕОБХОДИМО УЧИТЫВАТЬ, ЧТОБЫ ПРИНИМАТЬ ЭФФЕКТИВНЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ



решений и управления на основе данных связываются с улучшением результатов обучения и повышением качества образования [Карпова, Мареев, 2021; Cook et al., 2012]. При этом в дополнительном образовании она остается еще достаточно малоизученной [Попов и др., 2020; Заир-Бек, Мерцалова, 2021].

Работы, представляющие основания применению данного подхода для развития инфраструктуры региональных систем дополнительного образования детей на основе данных по заданным целевым ориентирам с учетом контекста региона, на сегодняшний день отсутствуют.

В статье мы стремимся восполнить этот дефицит и рассматриваем, какие показатели развития инфраструктуры дополнительного образования детей и контекстные условия в регионе необходимо учитывать, чтобы принимать эффективные управленческие решения. Мы обосновываем отбор показателей, взаимосвязи между ними, алгоритм проведения анализа.

Мы апробируем прилагаемые решения в процессе самообследования системы дополнительного образования детей Липецкой области (три муниципальных образования) на основе данных Росстата и мониторинга инфраструктурных условий реализации дополнительных общеобразовательных программ.

Мы описываем алгоритм проведения анализа, полученные результаты и сформулированные на их основе управленческие решения.

Теоретическая рамка

В нашем исследовании мы используем следующие основные понятия: «инфраструктура», «управление развитием», «доступность», «контекстуализация». Мы адаптируем и развиваем существующие в литературе определения и подходы к интерпретации данных понятий применительно к предмету нашего исследования – управлению инфраструктурой дополнительного образования.

Термин «инфраструктура» в зарубежной и отечественной литературе определяется как комплекс условий, объединяющий развитие отраслей экономики и удовлетворенность

потребности населения [Rosenstein-Rodan, 1961], совокупность зданий и сооружений, материальный и общественный капитал [Nijkamp, 2000]. Йохимсен предложил следующую классификацию инфраструктуры: институциональная, личная (человеческий капитал) и материальная инфраструктура [Jochimsen, 1966]. Для анализа развития образовательной инфраструктуры применяется комплексная оценка по четырем группам показателей: кадры, материально-техническое оснащение, инклюзия, региональная образовательная сеть [Индекс образовательной..., 2019].

Применительно к созданию новых мест в дополнительном образовании мы включаем в «инфраструктуру» здания и помещения (как имеющиеся, так и вновь строящиеся), а также материально-техническое оснащение специализированным и универсальным оборудованием, способным обеспечить современным актуальным содержанием образовательные программы дополнительного образования и соответствующим квалификации педагогических кадров.

«Управление развитием» / «development management» рассматривается в теории менеджмента через основные функции менеджмента: планирование, организация, контроль и мотивация, – включая последовательность в достижении поставленных целей [Drucker, 1954; Файоль и др., 1992] и содержание рассматриваемой сферы [Пригожин, 2003]. Центральной проблемой при управлении развитием А. И. Пригожин определяет «переход», акцентируя внимание на целенаправленной деятельности, приводящей к положительным изменениям и обеспечивающей переход из одного состояния в другое [Пригожин, 2003].

Отличительной особенностью управления развитием в образовательной системе является опора на социальный заказ, возможности системы и саму образовательную среду, что способствует повышению потенциала системы и улучшению условий [Лебедев, 2011]. Современное управление образованием – индикативное управление, оно осуществляется на основе сбора и анализа данных, которые позволяют оценивать эффективность образовательной системы и принимать обоснованные решения. Индикаторы помогают определить проблемные

области и направления развития [Агранович, 2008; Карпова, Мареев, 2021].

В отношении управления развитием в сфере образования мы опираемся на работу М. Л. Аграновича, акцентирующего внимание на необходимость опираться на данные, с учетом контекста и сопоставления, оценки потенциала территории, что приведет к положительным изменениям, ориентированным на результат [Агранович, 2008].

Опираясь на данные подходы, мы рассматриваем управление развитием в дополнительном образовании как деятельность, ориентированную на достижение целей государственной политики и получение ожидаемых результатов, с учетом содержания и контекста, специфических для времени и места осуществления данной деятельности. Соответственно, при управлении развитием важными являются опора на данные, собираемые в соответствии с заранее определенными показателями, и последующий алгоритм их анализа.

Для определения теоретических оснований и ключевых подходов к управлению развитием инфраструктуры дополнительного образования важным является принцип контекстуализации: использование в управленческом анализе и сценарировании характеристик контекста функционирования образовательной системы (демографических, экономических и др.) в территории. Исследования показывают дифференциацию муниципальных образований в регионе по экономическим, демографическим и социальным характеристикам [Попов и др., 2020]. Показатели, характеризующие контекст, важно учитывать при создании новых мест, поскольку они дают возможность моделировать сценарии с учетом прогнозных значений демографической и социально-экономической ситуации в разрезе муниципалитетов.

Используя принцип контекстуализации при отборе контекстных показателей в значительной степени, мы опирались на исследование, в котором выделяются две группы показателей: демографические (прирост населения, численность населения, соотношение численности обучающихся в городских поселениях и общей численности) и финансово-экономические (отношение средней заработной платы работников к стоимости потребительской корзины; расходы на образование в консолидированном бюджете субъекта РФ) [Индекс образовательной инфраструктуры..., 2019].

МЫ ОПИРАЕМСЯ НА ПОДХОД, РАССМАТРИВАЮЩИЙ ДОСТУПНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РАВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ПРАВА ВЫБОРА НА ОБУЧЕНИЕ ПО РАЗНООБРАЗНЫМ ПРОГРАММАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗНОГО ТИПА

При принятии управленческих решений значимым основанием является также определение тактики управления развитием инфраструктуры дополнительного образования детей, предложенное А. В. Павловым. Он выделяет компенсирующий и усиливающий подходы [Павлов, 2021]. При компенсирующем подходе внимание сконцентрировано на проблемных направлениях в регионе/муниципалитете, устранении сложившихся

лакун. В усиливающем подходе действие направлено на дальнейшее развитие успешных проектов, программ, направлений, доказавших свою результативность и эффективность.

Наконец, мы считаем, что в управлении развитием инфраструктуры дополнительного образования детей также необходимо учитывать такие характеристики, как сложившаяся модель управления в сфере образования в конкретном субъекте Российской Федерации, которая может быть распределенной или централизованной [Павлов, 2021]. От модели управления, сложившихся управленческих традиций зависит место принятия решений.

В определении «доступности» мы опираемся на подход, рассматривающий доступность дополнительного образования как представление равных возможностей и права выбора на

обучение по разнообразным программам дополнительного образования в организациях разного типа, территориальную и финансовую доступность [Золотарева, 2020; Иванов, Косарецкий, 2021; Клячко, 2020].

При этом акцентируется внимание на влиянии регионального контекста и оценки благополучателей в лице детей и родителей на выбор образовательных программ ДОД по критериям оценки доступности: разнообразие услуг, финансовая, транспортная, инфраструктурная доступность, открытость входа в образовательную программу [Попов и др., 2020]. Неравенство в дополнительном образовании изучается через анализ образовательной политики, предлагаемые меры по повышению доступности на постсоветском пространстве [Иванов, Косарецкий, 2021].

Мы провели обзор исследований, в которых анализируется динамика изменений, задаются векторы развития дополнительного образования. Базовым показателем сегодня выступает увеличение охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительным образованием [Концепция развития..., 2022; Паспорт федерального проекта..., 2018; Попов и др., 2020; Клячко, 2020; Золотарева, 2020].

Методология исследования

Мы провели самообследование системы дополнительного образования Липецкой области в мае – июне 2022 года и мониторинг инфраструктурных условий реализации дополнительных образовательных программ в июле – ноябре 2022 года. Массив данных собирался за три года (2019, 2020, 2021).

Обследование включало три муниципальных образования региона. Использована сплошная выборка. При анализе особый акцент делали на данные 2020 года, так как в этом году средства на создание новых мест выделены и распределены во все муниципалитеты. Данные собирались со всех образовательных учреждений региона, имеющих лицензию на соответствующий вид деятельности и реализующих общеразвивающие дополнительные образовательные программы. Для сбора данных формировался запрос от регионального органа

управления образованием во все муниципалитеты, проводились вебинары и консультации по заполнению форм. Данные собирались на трех уровнях (региональном, муниципальном и в образовательном учреждении) по следующим параметрам/индикаторам:

1. Образовательные учреждения всех типов, находящиеся в ведении системы образования региона:

- общие сведения, в том числе новые созданные формы (Точки роста, IT-кубы, Кванториумы, станции туризма, Экостанции, новые учреждения дополнительного образования);
- контингент (с разбивкой на возрастные и гендерные группы, платность обучения, в том числе ПФДО);
- направленности с градацией на вновь созданные места, использование дистанционных технологий при обучении, сетевую форму реализации программ, продолжительность программ, возраст детей;
- инфраструктура (количество зданий, общая площадь, отремонтированные помещения, количество персональных компьютеров, скорость интернета, обеспеченность специальным оборудованием);
- финансы (консолидированные средства из бюджетов разных уровней, средства частных негосударственных учреждений, средства от реализации платных услуг);
- кадры (основные сотрудники или совместители, направленность, специалисты «новых мест», из реального сектора экономики, градация по возрасту).

2. Муниципальный орган управления образованием:

- общие сведения (сельская/городская местность, дети с ОВЗ, находящиеся в ТЖС, с разбивкой по возрасту);
- сеть (градация по всем типам образовательных организаций, созданные новые формы дополнительного образования (перечень аналогичных ОУ));
- финансы (общая сумма финансовых средств, направленная на развитие системы ДОД, с разделением на региональный и муниципальный бюджеты, а также учет внебюджетных средств).

3. Региональный орган управления образованием:

- общие сведения и сеть с параметрами, как у муниципального органа управления образованием;
- финансы (общая сумма финансовых средств, направленная на развитие системы ДОД, с делением федеральный, региональный и муниципальный бюджеты, а также внебюджетные средства).

Мы провели сопоставительный и динамический анализ данных в разрезе муниципалитетов для принятия управленческих решений по развитию новой инфраструктуры в регионе.

Для проведения анализа мы использовали модель, разработанную Центром общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ в 2021 году для ретроспективного анализа системы дополнительного образования на региональном и муниципальном уровне. Данная методика позволяет проводить оценку потребности и готовности (возможностей) региональной системы. Модель анализа инфраструктурных условий реализации дополнительных общеобразовательных программ построена от констатирующих данных, собранных в ходе мониторинга, оценки условий доступности и охвата, задавая

от них вопросы для управления, к анализу связей, определяющих динамику охвата/доступности. Мы адаптировали предложенную модель для задач реализации индикативного управления развитием новой инфраструктуры дополнительного образования детей, изменив траекторию анализа: построили ее от управленческих вопросов через констатирующие данные к оценке условий доступности и анализу связей.

Алгоритм проведения анализа включал следующие этапы:

1. Управленческие вопросы, которые формируются от задач развития инфраструктуры. Какие ресурсы есть для развития новой инфраструктуры? Какие задачи развития соотносятся с социально-экономическим развитием региона? Какую тактику использовать при создании новых мест? Где и какие новые места создавать?
2. Вопросы для анализа. За счет каких категорий контингента произойдет рост, снижение, отставание? За счет каких организаций произойдет рост, снижение, отставание? За счет каких программ (формы, уровни, объемы)? Какие условия (кадры, финансы)

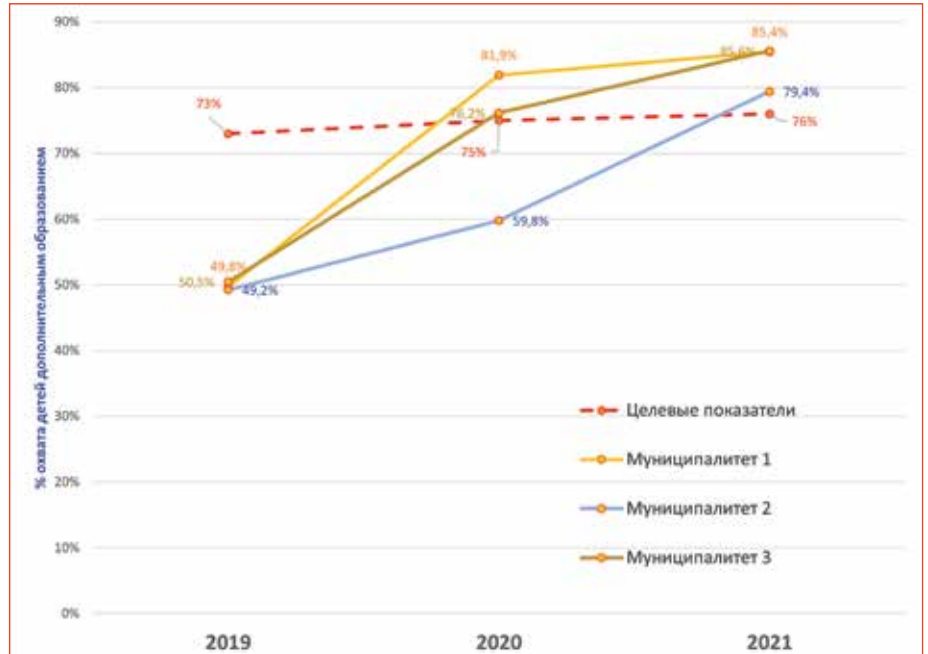
Рисунок 1. Модель анализа развития новой инфраструктуры в регионе



повлияют на рост и развитие? Какие внешние и (или) внутренние контексты необходимо учитывать?

3. Фиксация состояния. Через констатацию фактов и декомпозицию выявляется уровень доступности – охват детей, а также условия доступности: структура сети, помещения, кадры, финансы.
4. Оценка условий доступности и охвата. Проводится сопоставительный и динамический анализ за три года, а также контекстуализация через сопоставление с целевыми значениями; анализ динамики показателей охвата и условий; сопоставление между категориями элементов системы (сбалансированность).
5. Анализ связей, определяющих динамику охвата и доступности. На этом этапе происходит декомпозиция данных для сопоставительного анализа связей между охватом/доступностью и валидными характеристиками системы ДОД в различных комбинациях с учетом регионального контекста: категории контингента, типы и виды организаций, объемы программ,

Рисунок 2. Межтерриториальное сопоставление охвата детей ДОД с целевыми значениями



Источник: разработано автором

направленности программ, условия (кадры, финансы, инфраструктура), контексты. Дополнительно в триединстве рассматривается связь «финансы – инфраструктура – кадры».

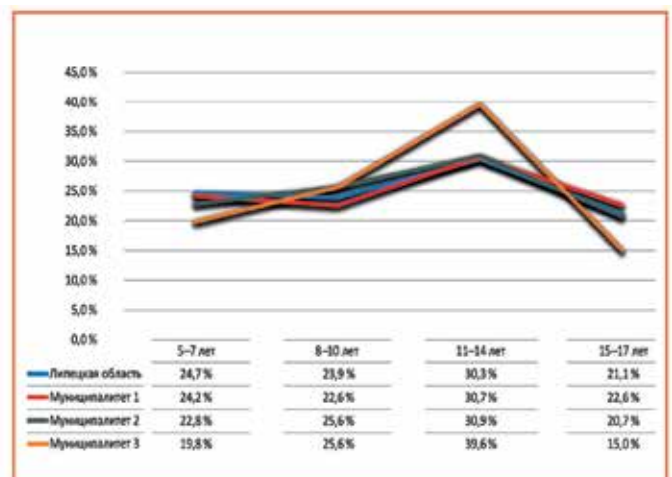
Такая модель анализа дает возможность заметить не только изменения по каким-либо параметрам, соотносящимся с тенденциями социально-экономического развития региона, но и позволяет отвечать на управленческие

Рисунок 3. Динамика охвата и численности когорты в муниципальном образовании № 2



Источник: разработано автором

Рисунок 4. Межтерриториальные сопоставления охвата по возрасту



Источник: разработано автором

вопросы: где и какие новые места дополнительного образования для детей целесообразно создавать, какие ресурсы есть для развития новой инфраструктуры, какую тактику использовать при создании новых мест и др. (рис. 1).

Результаты

Полученные данные и использованный подход к их анализу позволили оценить текущее состояние системы дополнительного образования региона, динамику ее развития, тренды, особенности функционирования и внутренние связи, определяющие динамику охвата и обеспечения доступности.

Для определения тактики управления развитием инфраструктуры, выбора компенсирующего или усиливающего подхода мы провели сопоставление динамики охвата детей дополнительными общеобразовательными программами в муниципалитетах с целевыми значениями проекта «Успех каждого ребенка». Это позволило увидеть отставание фактических значений от целевых у одного района в двух периодах. При этом в 1-м и 3-м муниципальных образованиях показатель за 2020 и 2021 годы выше планового (рис. 2). Привлечение контекстных данных по демографии (прирост населения, прогнозные значения численности детей 5–18 лет) помогло уточнить полученные оценки и планируемые решения по развитию новой инфраструктуры. По данным Росстата, в Липецкой области рост рождаемости наблюдается во 2-м и 3-м муниципальных образованиях.

Связь между охватом и местным контекстом в районе № 2 показывает, что динамики охвата и численности когорты однонаправлены, что позволяет видеть природу изменения охвата (рис. 3). Полученные данные дают основания для создания новых мест в муниципальном образовании № 2. Сопоставление муниципалитетов позволило выявить дефициты и резервы для увеличения охвата.

Для определения целевых групп программ дополнительного образования при создании новых мест рассмотрим динамику охвата по группам возрастов (рис. 4). Иллюстрация распределения программ по возрасту в районе № 3 заметно отличается несбалансированностью по

Рисунок 5. Динамика охвата по направленностям



Источник: разработано автором

Рисунок 6. Численность обучающихся в муниципальном образовании № 2



Источник: разработано автором

сравнению с другими муниципалитетами. Решение при создании новых мест должно быть направлено на сокращение этого разрыва. Проводя межтерриториальные сопоставления охвата по возрасту, сопоставляя полученные данные с охватом и демографической ситуацией, мы пришли к выводу, что целесообразно уменьшить охват детей в возрасте 11–14 лет и перераспределить ресурсы на старшую возрастную когорту, разработать актуальные и востребованные программы для детей 15–17 лет по тематикам, которые развиты в регионе и востребованы экономикой и рынком труда.

Для определения направленностей образовательных программ дополнительного

образования при создании новых мест мы анализировали динамику охвата обучающихся по направленностям. На рис. 5 видно, что тренды общего охвата соответствуют приоритетному развитию технической и естественно-научной направленности при относительно сбалансированной динамике остальных направленностей, что связано с открытием в регионе в 2020 году Центра цифрового образования детей «IT-куб» и созданием новых мест, а также с открытием «Кванториума» на базе общеобразовательной школы в 2021 году. Однако заметен стремительный рост программ социально-гуманитарной направленности.

В рейтинге субъектов РФ Липецкая область занимает 9 место по уровню инвестиционной привлекательности и 3 место в ESG-рейтинге [Стратегия..., 2022]. Учитывая особый региональный контекст Липецкой области как индустриального региона (развитое сельское хозяйство и промышленный сектор, металлургический комплекс, функционирующие особые экономические зоны федерального и регионального уровней), для развития инфраструктуры целесообразно расширить спектр программ технической и естественно-научной направленности.

Для ответа на вопрос «Какие ресурсы есть для развития новой инфраструктуры?» мы сравнили динамику охвата в учреждениях разного типа в муниципальном образовании № 2. Приращение охвата, отмеченное на рис. 1, произошло за счет мобилизации ресурсов школы (рис. 6). В этом районе наиболее высока доля обучающихся по программам дополнительного образования в школах по сравнению с другими муниципалитетами. Решение, принятое в данной территории, соотносится с заданными трендами по обеспечению доступности к дополнительному образованию за счет школы не в областном центре.

Подобное решение возможно применить в муниципальных образованиях, в которых зафиксирован дефицит охвата, но которые имеют ресурсную базу в новых школах, что повысит доступность в территории и позволит использовать потенциал разных организаций.

Так, проводя анализ связей, определяющих динамику охвата и доступности в различных

комбинациях с учетом регионального контекста, мы пришли к выводу, что наиболее информативными для принятия управленческих решений оказываются категории контингента, направленности программ и демографические показатели (прирост и численность населения).

Полученные результаты дают основания для принятия взвешенных управленческих решений на основе данных по вопросам развития инфраструктуры с учетом региональных особенностей. Эти данные легли в основу определения муниципальных образований региона для создания новых мест в 2023 году. Третья часть планируемых новых мест будет создана по технической и естественно-научной направленности, по образовательным программам, связанным с приоритетом развития региона, новых мест по социально-гуманитарной направленности в этот период создаваться не будет. Большая часть мест будет создана в школах, обладающих необходимой ресурсной базой, расположенных в малых городах и селах с высокой плотностью населения, в которых при сопоставительном анализе выявлен наименьший охват детей.

Заключение

Изменяющийся подход к пониманию новой инфраструктуры дополнительного образования детей требует иной тактики в управлении развитием. Отсутствие работы с данными чревато рисками, неэффективностью использования ресурсов, недостижением заявленных показателей.

Для принятия решения по вопросу выбора территорий, тематики и формата для создания новых мест мы опирались на компенсирующий подход через централизованную модель управления в сфере образования, сложившуюся в регионе, на основе полученных данных результата самообследования системы дополнительного образования детей по установленным показателям с учетом социально-экономического развития региона.

Апробировали разработанный алгоритм анализа для управления развитием инфраструктуры дополнительного образования детей, составленный от управленческих вопросов и задач развития через полученные данные системы,

динамический и сопоставительный анализ инфраструктуры и контекста, к анализу связей, определяющих динамику охвата и обеспечение доступности. Проанализировали набор показателей, характеризующих контекст и состояние системы, определив, что ключевыми связями между показателями являются охват и возрастные категории контингента, типы организаций, направленности программ, а также демографические контекстные показатели, которые при создании новых мест для детей в дополнительном образовании позволяют моделировать сценарии с учетом прогнозных значений демографической ситуации в разрезе муниципальных образований.

Результаты исследования дают основания полагать, что наличие в регионе сбора, обработки данных и правильного использования их в управлении оптимизирует процесс управления и способствует повышению эффективности. Мы планируем проверить эту гипотезу через мониторинг созданных новых мест в 2023 году.

Ограничением в проведении исследования стала трудоемкость сбора и обработки данных. Разработка программного решения позволила бы эффективнее выстроить и автоматизировать этот процесс, заложить в систему периодичность сбора данных, динамические показатели и контекст.

Разработанный аналитический подход позволит территориальным органам управления образованием оценивать текущее состояние локальной системы дополнительного образования, динамику ее развития, тренды, особенности функционирования и внутренние связи, определяющие динамику охвата и обеспечения доступности, выстраивать доказательное управление образованием. Полученные данные станут основой для принятия эффективных управленческих решений по развитию новой инфраструктуры в регионе и для достижения ключевых показателей при реализации проекта «Создание новых мест» с учетом региональных особенностей.

Список источников | Referenses

- Агранович М. Л. (2020). Влияют ли характеристики системы среднего образования на успешность выпускников после школьной жизни. Анализ на основе региональных данных. Вопросы образования, (3), 188–213.
- Агранович М. Л. (2008). Индикаторы в экономике и управлении образованием. Экономика образования, (4), 88–104.
- Асмолов А. Г. (2021). Персонализация образования и антропология будущего. Народное образование, (3), 75–82.
- Гохберг Л. М., Кузьмичева Л. Б., Озерова О. К. и др. (2022). Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ.
- Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А. (2021). Аналитика данных для формирования управленческих решений в образовании. Большие данные в образовании: доказательное развитие образования. Сборник научных статей II Международной конференции. Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 186–210.
- Золотарева А. В. (2020). Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России. Непрерывное образование, 1 (31), 4–12.
- Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. (2021). Неравенство возможностей детей во внешкольном образовании в постсоветских странах. Журнал Белорусского государственного университета. Социология, (4), 58–68.
- Индекс образовательной инфраструктуры российских регионов 2018–2019. (2019). Институт образования НИУ «Высшая школа экономики». Корпорация «Российский учебник», 142.
- Карпова Н. К., Мареев В. И. (2021). Методология индикативного планирования и управления развитием образовательных систем. Гуманитарий юга России, (3), 34–43.
- Клячко Т. Л. (2020). Образование в России и мире: основные тенденции. Образовательная политика, 1 (81), 26–40.
- Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678 – р.
- Королева О. Д., Науширванов Т. О. (2020). Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики. Факты образования, 6 (31). М.: НИУ ВШЭ.
- Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Беликов А. А. и др. (2019). Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное. М.: НИУ ВШЭ, 277.
- Косарецкий С. Г., Павлов А. В., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. (2020). Дополнительное образование: изменения в контексте реализуемых приоритетов государственной политики. Мониторинг экономики образования. НИУ ВШЭ, (17), 1–15.
- Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Сорокин П. С. (2019). Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? М.: НИУ ВШЭ, 284.
- Лебедев О. Е. (2011). Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие. НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, 108.
- Методические рекомендации по приобретению средств обучения и воспитания в целях создания новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата Федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», утвержденные распоряжением Министерства просвещения РФ от 17.12.2019 г. № Р-136.

18. Мониторинг дополнительного образования социально-гуманитарной направленности. (2021). НИУ ВШЭ, ФГБУК «ВЦХТ».
19. Павленко К. В., Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Сивак Е. В. (2019). Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты. *Вопросы образования*, (2), 241–261.
20. Павлов А. В. (2021). Новые места для дополнительного образования детей: содержание, кадры, инфраструктура. Сборник методических материалов и рекомендаций по созданию новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей. М.: НИУ ВШЭ.
21. Паспорт национального проекта «Образование». Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. Протокол от 24 декабря 2018 г. № 16.
22. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» № 3 от 07.12.2018 г.
23. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» № 3 от 07.12.2018 г.
24. Поливанова К. Н. (2020). Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Изд. дом ВШЭ, 384.
25. Попов А. А., Глухов П. П., Ешматов Я. А. (2020). Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация. *Вестник ТПУ*, 6(212), 67–83.
26. Пригожин А. И. (2003). Методы развития организации. М.: МЦФЭР, 758.
27. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей».
28. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2021. <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13204>.
29. Стратегия социально-экономического развития Липецкой области на период до 2030 года. Проект. 2022 год. https://www.economy.gov.ru/material/file/94b068e0692d25a8df0c1a5cfeca9c24/proekt_strategii.pdf.
30. Файоль А., Эмерсон Г., Тэйлор Ф., Форд Г. (1992). Управление – это наука и искусство. М.: Республика, 351.
31. Фиофанова О. А. (2020). Анализ современного состояния исследований в области управления образованием на основании данных. *Ценности и смыслы*, 1 (65), 71–83.
32. Cook V. G., Smith G. J., Tankersley M. (2012). Evidence-based practices in education.
33. Drucker P. F. (1954). *The Practice of Management*.
34. Jochimsen R., Ed. (1966). *Theorie der Infrastruktur: Grundlagen der marktwirtschaftlichen Entwicklung*. Tübingen, J.C.B. Mohr.
35. Nijkamp P. (2000). Infrastructure and Suprastructure in Regional Competition: A Deus Ex Machina? In: Batey P W J, Friedrich P (eds.) *Regional Competition*. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York. p. 87–107.
36. Provost F., Fawcett T. (2013). Data Science and its Relationship to Big Data and Data-Driven Decision Making. *Big Data*. March. 1(1).
37. Rosenstein-Rodan P. N. (1961). Notes on the Theory of the «Big Push». *Economic Development for Latin America: proceedings of a conference held by the International Economic Association*. eds. H. S. Ellis and H. C. Wallich. London: Macmillan.
38. Teachman J. D. (2007). The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. *Journal of Family Issues*, 29(6), 734–761.

The Use of Data in the Management of the Development of a New Infrastructure of Additional Education for Children

Irina A. MALKO

master's student of the program «Education Management» of the National Research University Higher School of Economics, director of the State budgetary institution of additional education «Center for Additional Education of Children of the Lipetsk region». 398017, Lipetsk, ul. 9 May, 20. E-mail: irina-malko@mail.ru

ABSTRACT The article substantiates an approach to the use of analytics, which allows one to reasonably build steps to develop a new infrastructure for additional education for children, combining common federal guidelines and targets with a variety of regional conditions. The results of its approbation are presented, which testify to the possibilities of the tool for improving the efficiency of managing the development of infrastructure for additional education of children. The article clarifies the concepts of «infrastructure», «development management», «accessibility», highlights key approaches to the list of contextual indicators regarding the research topic. The proposed management decisions are based on the data obtained from the self-examination of the regional system of additional education for children, taking into account the correlation of systemic and contextual indicators, taking into account the strategy for the socio-economic development of the region. The results obtained make it possible to determine the tactics of creating new places in the region, choosing compensatory or reinforcing approaches, taking into account the distributed or centralized existing model of management in the field of education in the subject of the Russian Federation, contribute to increasing accessibility and quality, make it possible to appropriately allocate resources, ensuring a balanced achievement of coverage in the region given the context. The results of the study can be used by the heads of regional and municipal education authorities, as well as the heads of organizations to make decisions on the development of a new infrastructure for additional education institutions.

KEY WORDS Development management, infrastructure, additional education

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Малько И. А. Использование данных в управлении развитием новой инфраструктуры дополнительного образования детей. *Образовательная политика*, 2023, 4(96), 66–76. DOI:10.22394/2078-838X-2023-4-66-76



ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



Стратегические документы цифрового обновления школ. Опыт построения и проверки

Ирина Дворецкая

АННОТАЦИЯ Цель статьи – выявить ситуацию со стратегическими документами, определяющими развитие школ в условиях освоения ими цифровых технологий. На материале анализа модельных представлений об освоении школой цифровых технологий продемонстрировано, что разработка таких документов и систематическое отслеживание их реализации являются важными показателями развития школы. На примере российских школ (N=513) показано, что, несмотря на общепринятые представления о наличии документов, фиксирующих общее видение участников образовательного процесса, практика использования цифровых технологий в школе далека от распространенной.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Управление цифровой трансформацией школы, стратегические документы цифрового обновления, формирование общего видения использования цифровых технологий в школе

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-78-86

Движение к цифровой трансформации, обеспечивающей высокие образовательные достижения у каждого без исключения учащегося, – приоритет образовательной политики во многих странах. Сегодня складывается представление об освоении цифровых технологий как о стимуле качественных изменений в школе, позволяющих повысить педагогическую результативность [Kamrylis, Punie, & Devine, 2015]. Это фиксируется в политических и стратегических документах странового уровня [Bayne и др., 2021; Семенов & Уваров, 2017]. При этом возникает вопрос: как при реализации государственной политики в области цифрового обновления¹ школьного образования [Uvarov и др., 2021] возможно на местах учесть все разнообразие контекстов и условий, в которых работает реальная массовая школа?

Один из ответов на этот вопрос – разработка документа, фиксирующего желательные



**ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА
ДВОРЕЦКАЯ**

научный сотрудник,
Институт образования НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва, Мясницкая ул., 20.
ORCID 0000-0003-2970-512X.
Author ID 57205502028. ResearcherID R-3021-
2016. SPIN-code 2049-1211.
E-mail: idvoretckaya@hse.ru)

направления преобразования школы в условиях использования цифровых технологий (ЦТ). Это может быть отдельный управленческий документ или раздел в составе общей стратегии развития школы [Twining, 2001], носящий комплексный характер. Исторически в российском

¹ Под цифровым обновлением понимается развивающийся и протяженный во времени процесс изменения целей, содержания, организации и методов учебной работы, который затрагивает все стороны работы школы и использует потенциал цифровой образовательной среды [Uvarov и др., 2021]. «Этапы цифрового обновления: компьютеризация, ранняя информатизация, зрелая информатизация, цифровая трансформация».

контексте такой документ называется программой информатизации школы (теперь – программой цифровой трансформации или цифровизации школы), его разработка происходит на усмотрение школы. Наличие и использование руководящих документов – стратегий, программ информатизации / цифровой трансформации – в моделях цифрового обновления представляется как один из центральных элементов практической работы по преобразованию школы и повышению результативности ее работы в цифровой образовательной среде [DeLorenzo, 2009; Google for..., 2018; Shear et al., 2011]. Согласно международным рекомендациям, стратегия информатизации / цифровой трансформации должна основываться на результатах регулярного аудита цифровой образовательной среды, учитывать видение школьного сообщества целей внедрения ЦТ, включать в себя описание шагов по реализации и шагов по проведению оценки достижения целей [Kennewell, Parkinson, & Tanner, 2002; Mohanty & Vohra, 2006]. Анализ вышеупомянутых моделей цифрового обновления позволяет констатировать, что их разработчики не делают акцент на содержимом стратегических документов цифрового обновления, но подчеркивают важность формирования общего видения планируемого преобразования школы в условиях освоения ЦТ [Silins & Mulford, 2002] и его документирования [DeLorenzo, 2009].

В российском контексте наличие программ информатизации в школах изучалось в проекте «Информатизация системы образования» (ИСО): было показано, что в ряде школ такие документы есть, но они носят формальный характер («псевдопрограммы»). При этом для тех школ, в которых созданы условия для трансформации образовательного процесса в ЦТ-насыщенной среде, характерен новый качественный уровень освоения ЦТ, причем в процессы информатизации глубоко вовлечены школьные руководители и учителя [Уваров, 2011]. В проекте ИСО факторы формального характера стратегических документов не изучались, но логично предположить, что в условиях, когда принимаются национальные стратегические документы цифрового обновления, риском для результативного освоения ЦТ школой может быть то, что учителя часто не принимают участия в формировании будущего

[Кузьминов, Фруммин, & Захаров, 2011], а их подготовка ориентирована на реалии прошлого.

Отчасти наблюдение, полученное в исследовании ИСО, подтверждается обследованием 40 систем образования, проведенным европейской статистической службой, которое показало [Bourgeois, Birch, & Davydovskaia, 2019], что, несмотря на то, что в большинстве систем есть стратегические документы национального уровня, в которых раскрываются цели и задачи цифрового обновления школы, на уровне школы практика мониторинга и корректировки исполнения таких документов не является распространенной и регулярной. Необходимо отметить, что сам характер обследования Eurodyce не позволял оценить фактический характер стратегических документов цифрового обновления на уровне школы. Что касается российского контекста, то более актуальные исследования практики разработки и исполнения стратегических документов цифрового обновления на уровне школы, которые позволяли бы обсуждать и направлять изменения в школе, происходящие в течение последнего десятилетия, отсутствуют.

Таким образом, наблюдается ситуация, при которой достижение целей трансформации школы, с одной стороны, тесно взаимосвязано с процессами обновления ее функционирования, и в этом случае педагогическому коллективу необходимы инструменты выбора и фиксации направления развития и планирования своей работы по совершенствованию образовательного процесса. Очевидным становится, что простое наличие такого документа нерелевантно для понимания особенностей его разработки. С другой стороны, наблюдается нехватка актуальных данных в российском контексте по особенностям разработки стратегических документов цифрового обновления на уровне школы, которые помогли бы выстраивать меры «на местах».

Целью настоящей работы является определение ситуации со стратегическими документами по освоению цифровых технологий в школе. Для этого изучается не только ситуация с наличием подобных документов, но и ситуация с осведомленностью и участием учителей в их разработке. В фокусе нашего исследования оказываются также демографические и профессиональные характеристики учителей российских школ.

Мы ставим перед собой следующие исследовательские вопросы:

- Какова ситуация со стратегическими документами и планами по цифровому обновлению, можно ли предложить качественную шкалу для оценки такой ситуации?

- Какова ситуация с участием учителей в разработке и обсуждении плана / программы развития использования ЦТ, есть ли специфика в зависимости от характеристик выборки учителей?

Статья выстроена следующим образом. В первом разделе описаны использованные данные и методы анализа. Во втором разделе представлены результаты исследования: основные характеристики опрошенных школ и учителей. В заключении сформулированы выводы, обсуждаются полученные результаты и предлагаются механизмы продвижения школ на пути к цифровой трансформации с точки зрения стратегического планирования этого процесса.

Построение качественной шкалы разработки и использования стратегических документов цифрового обновления школы

Построение качественной шкалы разработки и использования стратегических документов возможно на основании сопоставления некоторых модельных представлений о цифровом обновлении, обобщенных ранее [Дворецкая и др., 2020].

Начальное состояние формально характеризуется в ряде модельных представлений через отсутствие стратегического документа планирования внедрения ЦТ в школе, причем шаги в направлении разработки такого плана также

не предпринимаются. В программе развития школы цели по внедрению ЦТ не ставятся [Čalopa, Tomićić-Pupek, & Ređer, 2018]. Возможна также ситуация, при которой формально стратегический документ есть, но он был разработан достаточно давно, не пересматривался, и существующего положения дел не меняет [Уваров, 2011]. Таким образом, задача разработки стратегического документа планирования внедрения ЦТ в школе пока не признается.

Анализ модельных представлений показывает, что на следующем этапе в школе осознается необходимость разработки новой програм-

мы либо пересмотра уже существующей программы внедрения ЦТ. В условиях отсутствия стратегических документов осуществляются попытки обсуждения того, какие задачи могут быть решены при помощи ЦТ, руководство школы привлекает некоторых учителей для разработки стратегических документов внедрения ЦТ [Passey, 2002].

На следующем этапе находятся такие школы, в которых стратегические документы внедрения ЦТ имеются, при

этом осознается необходимость их доработки и совершенствования, в чем принимают участие отдельные учителя [Čalopa и др., 2018; Solar и др., 2016]. На конечном этапе в школе есть стратегические документы внедрения ЦТ, они регулярно пересматриваются и обсуждаются [Čalopa и др., 2018; Solar и др., 2016], в разработку этих документов вовлечена существенная часть сотрудников.

Данные и анализ

Эмпирическая база

Эмпирическую базу настоящего исследования составили данные опросов ответственных за информатизацию / цифровую трансформацию

НАЛИЧИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУКОВОДЯЩИХ ДОКУМЕНТОВ — СТРАТЕГИЙ, ПРОГРАММ ИНФОРМАТИЗАЦИИ / ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ — В МОДЕЛЯХ ЦИФРОВОГО ОБНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ КАК ОДИН ИЗ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЫ

Таблица 1. Вопросы, отобранные из инструментария МЦТОО

Вопрос	Варианты ответов	Использованный опросник
Есть ли у вашей школы специально разработанная программа цифровизации (информатизации, развития цифровых технологий в образовательном процессе)?	1 – есть отдельная программа, 2 – есть раздел в общей комплексной программе, 3 – нет	Паспорт школы
Существует ли в вашей школе актуальный (разработанный либо дополненный в 2020/21 учебном году) план / программа развития использования цифровых технологий в образовательном процессе?	1 – да, 2 – план/программа находится в стадии разработки, 3 – нет, 4 – затрудняюсь ответить	Анкета учителей
Принимали ли вы участие в разработке этой программы (например, обсуждали с коллегами)?	1 – да, 2 – нет	Анкета учителей

школ и школьных учителей, проведенных в рамках Мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций (МЦТОО). Всего по 587 школам были заполнены (частично и полностью) онлайн-опросники ответственных за информатизацию / цифровую трансформацию школ, содержащие контекстные сведения о школе и особенностях внедрения и использования цифровых технологий («паспорт школы»). Только по 491 школе (что составляет 84 % от изначальной выборки школ) данные были заполнены полностью; кроме того, в этих школах были заполнены и опросники учителей, что дало возможность отобрать их для углубленного анализа.

Анализ

Отобранные вопросы, на основе которых проводился углубленный анализ ситуации с документами стратегического планирования ЦТО в школе, приведены в таблице 1.

Конструирование индикаторов стратегических документов цифрового обновления

Индикаторы стратегических документов цифрового обновления школы были построены на основе опроса учителей. Были сгенерированы следующие индикаторы:

1. Индикатор наличия стратегических документов цифрового обновления школы. Индикатору присваивалось значение 0, если такого документа нет, и 1, если такой документ есть (отдельно или как часть стратегии развития школы).

2. Индикатор осведомленности учителей школы об актуальном плане / актуальном стратегическом документе цифрового обновления. Данный индикатор строится на основе ответов опрошенных учителей, для него были подсчитаны доли учителей, заявивших, что актуальный план / программа развития использования ЦТ есть либо разрабатывается.

Таблица 2. Распределение школ в зависимости от значений индикаторов стратегических документов цифрового обновления

Индикатор	Доли школ	
	1	0
Наличие в школе специально разработанной программы цифровизации	22,00 %	78,00 %
Осведомленность учителей о наличии в школе специально разработанного стратегического документа цифрового обновления (более 50 % опрошенных учителей в школе заявляют, что такая программа есть)	35,23 %	64,77 %
Участие учителей в разработке такого документа (более 50 % опрошенных заявляют, что они участвовали)	53,16 %	46,84 %

Таблица 3. Соотнесение групп школ и уровней, на которых они находятся

Описание группы школ	% от общей выборки	Уровень, на котором находятся школы
В школе нет стратегического документа цифрового обновления (программы внедрения ЦТ в образовательный процесс)	33,81 %	Не признается задача на словах (отсутствуют стратегические документы)
В школе нет рабочей программы цифровизации либо она присутствует формально. Учителя отвечают утвердительно о наличии программы, но можно предположить, что с документом как таковым они не знакомились	9,16 %	Не признается задача на словах (отсутствуют стратегические документы)
Программа цифровизации в школе присутствует лишь формально, как рабочий документ она не используется и не обсуждается	6,31 %	Не признается задача на словах (отсутствуют стратегические документы)
Готовой программы цифровизации в школе нет, о ней никто не знает, но необходимость ее разработки осознается, и в ней начинают принимать участие учителя	21,59 %	Осознание (осознается необходимость разработки новой программы)
В школе нет рабочей программы цифровизации либо она присутствует формально, но при этом учителя участвуют в подготовке новой программы	13,44 %	Осознание (осознается необходимость разработки новой программы)
Есть программа, осведомленность учителей о ней низкая, при этом часть учителей принимают участие в ее доработке	3,05 %	Понимание
Есть программа, учителя о ней осведомлены, но в ее доработке участвуют лишь отдельные учителя	3,87 %	Понимание
Есть программа, учителя о ней осведомлены, часть учителей участвует в ее обсуждении и доработке	8,76 %	Внедрение (стратегические документы есть и они обсуждаются)

Индикатору присваивалось значение 0, если доля таких учителей составляла меньше 50 %, и 1 – если доля учителей больше 50 %.

3. Индикатор участия учителей в разработке актуального стратегического документа цифрового обновления. Данный индикатор строится на основе ответов опрошенных учителей, для него были подсчитаны доли учителей, заявивших, что они принимали участие в разработке плана / программы развития использования ЦТ. Индикатору присваивалось значение 0, если доля таких учителей составляла меньше 50 %, и 1 – если больше 50 %.

Результаты анализа

Распределение школ в зависимости от значений индикаторов стратегических документов цифрового обновления приведено далее (таблица 2).

Обращает на себя внимание значительная доля школ, в которых программа цифровизации отсутствует (78 %). Одним из объяснений может быть то, что такой документ не является

обязательным нормативным документом. Этот факт хорошо соотносится и с тем, что программа цифровизации может отсутствовать на верхних уровнях системы образования. Но и для тех школ, где специально разработанная программа цифровизации наличествует, в рамках настоящего исследования нет возможности напрямую оценить, насколько разработанный документ реализуется и помогает изменить существующее положение дел в школе. Это можно оценить опосредованно, через осведомленность учителей о наличии такой программы и через участие учителей в ее разработке. Далее мы увидим, что специфика наличия и отсутствия в школе специально разработанной программы цифровизации может различаться в зависимости от значений других двух индикаторов, характеризующих работу педагогического коллектива с документом.

В зависимости от значений индикаторов, школы были сгруппированы по 8 группам, по каждой группе сделано описание, после чего группы были отображены относительно качественной шкалы разработки стратегических

Таблица 4. Характеристики выборки учителей

Категория	Число респондентов – 14 954	% выборки
Пол		
1 Женщины	13 351	89,3 %
2 Мужчины	1603	10,7 %
Возрастная категория		
1 Моложе 30 лет	2330	15,6 %
2 30–39 лет	3284	22,0 %
3 40–49 лет	4348	29,1 %
4 50–59 лет	3846	25,7 %
5 60–69 лет	1086	7,3 %
6 70 лет и старше	60	0,4 %
Общий стаж работы		
1 Менее 1 года	433	2,9 %
2 1–5 лет	2395	16,0 %
3 6–10 лет	2091	14,0 %
4 11–20 лет	3072	20,5 %
5 Более 20 лет	6963	46,6 %
Стаж работы в школе		
1 Менее 1 года	1065	7,1 %
2 1–5 лет	4537	30,3 %
3 6–10 лет	2762	18,5 %
4 11–20 лет	3075	20,6 %
5 Более 20 лет	3515	23,5 %
Территориальная принадлежность школы		
1 Городская	12 827	85,8 %
2 Сельская	2127	14,2 %

документов цифрового обновления, предложенной на основе анализа литературы (таблица 3).

В онлайн-анкетировании в рамках второй волны Мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций, проведенного весной 2021 года, приняло участие 14 951 учителей из 513 школ 85 субъектов Российской Федерации. Учителя получали приглашение принять участие в опросе от координаторов опроса в каждой школе – как правило, координаторы опроса являлись ответственными за информатизацию / цифровую трансформацию,

хорошо осведомленными об особенностях освоения цифровых технологий своей школой.

Детальные характеристики выборки приведены в таблице 4. По возрастным и гендерным характеристикам учителя – участники анкетирования в целом отражают особенности генеральной совокупности. Необходимо добавить, что выявленная возрастная структура – 33,4 % учителей предпенсионного и пенсионного возраста – соответствует результатам других исследований в российском контексте [Пинская и др., 2015]. Что касается опыта работы, то почти половина (46,6 %) опрошенных учителей имеют достаточно большой опыт работы учителем – более 20 лет. Это также соответствует характеристикам генеральной совокупности. Значительный стаж работы в конкретной школе – более 11 лет – заявлен у 44,1 % опрошенных. 85,8 % опрошенных представляют городские школы.

Поскольку наши исследовательские вопросы сфокусированы вокруг осведомленности учителей об актуальном плане внедрения цифровых технологий в школе и вокруг их участия в разработке плана внедрения цифровых

Таблица 5. Распределение школ относительно статуса разработки и использования программы цифровизации

Статус разработки и использования программы цифровизации в школе	Доля от выборки
В школе нет программы цифровизации	33,81 %
Готовой программы цифровизации в школе нет, про нее никто не знает, но в ее разработке начинают принимать участие учителя	21,59 %
В школе нет рабочей программы цифровизации либо она присутствует формально	9,16 %
В школе нет рабочей программы цифровизации либо она присутствует формально, но при этом учителя участвуют в подготовке новой программы	13,44 %
Программа цифровизации в школе присутствует лишь формально, как рабочий документ она не используется и не обсуждается	6,31 %
Есть программа, осведомленность учителей о ней низкая, при этом часть учителей принимают участие в ее доработке	3,05 %
Есть программа, учителя о ней осведомлены, но в ее доработке участвуют лишь отдельные учителя	3,87 %
Есть программа, учителя о ней осведомлены, часть учителей участвует в ее обсуждении и доработке	8,76 %

Таблица 6. Оценка осведомленности учителей об актуальном плане внедрения цифровых технологий в школе при помощи теста Крускала – Уоллиса

Описание группы школ	N	df	p
В зависимости от возрастной категории учителя	40.749	5	<.001
В зависимости от общего стажа работы учителя в школе	59.711	4	<.001
В зависимости от стажа работы учителя в этой школе	60.312	4	<.001
В зависимости от территориальной принадлежности школы	8.7417	1	<.001

технологий в школе в зависимости от ключевых характеристик выборки, а распределение ответов не является нормальным, было решено использовать непараметрический тест Крускала – Уоллиса.

Проверка шкалы разработки и использования программы цифрового обновления школы

Анализ паспортов обследованных школ показывает, что лишь в 22 % школ есть специально разработанная программа цифрового обновления (как отдельный документ или как раздел в общей стратегии школы). Распределение ответов учителей на вопрос о наличии в школе плана / программы развития использования ЦТ в образовательном процессе следующее: 27,6 % опрошенных ответили утвердительно, 14,96% ответили, что такой документ находится в разработке, 5,86 % – что такого документа нет, существенная доля респондентов – 51,57 % – затруднились ответить на заданный вопрос. Распределение ответов учителей на вопрос об участии в разработке таких документов следующее: 46,77 % респондентов участвовали и 53,23 % не участвовали.

Сопоставление данных паспортов школ с результатами опроса учителей обнаруживает,

Таблица 7. Оценка участия учителей в разработке плана внедрения цифровых технологий в школе при помощи теста Крускала – Уоллиса

Описание группы школ	N	df	p
В зависимости от возрастной категории учителя	11.403	5	<.05
В зависимости от общего стажа работы учителя в школе	8.9625	4	0.06
В зависимости от стажа работы учителя в этой школе	22.398	4	<.001
В зависимости от территориальной принадлежности школы	39.147	1	<.001

что ситуация с разработкой стратегических документов цифрового обновления неоднозначна, соответственно, возникает необходимость детальнее ее проанализировать. Результаты анализа статуса стратегических документов развития и использования ЦТ в образовательном процессе приведены в таблице 5.

Для оценки различий между группами учителей в зависимости от характеристик выборки на основе их ответов на вопросы про актуальный план внедрения цифровых технологий в школе и про участие учителей в разработке плана внедрения цифровых технологий в школе был использован непараметрический тест Крускала – Уоллиса (таблицы 6 и 7).

Анализ показывает, что имеются значительные различия между группами учителей в том, как они осведомлены об актуальном плане внедрения цифровых технологий в школе. Это позволяет говорить о необходимости точечных дифференцированных подходов, направленных на разные группы учителей, в зависимости от характеристик групп.

Как видно, только в случае оценки участия учителей в разработке плана внедрения цифровых технологий в школе в зависимости от общего стажа работы учителя в школе нет значительных различий между группами учителей ($p=0.062$).

Выводы и обсуждение

В настоящем исследовании осуществлена попытка разработки и проверки шкалы разработки стратегических документов планирования освоения школой цифровых технологий. Как показывает анализ модельных представлений об освоении школой ЦТ, разработка стратегических документов планирования работ по освоению школой цифровых технологий и систематическое отслеживание их реализации являются важными показателями развития школы. Несмотря на почти сорокалетнюю историю внедрения цифровых технологий в отечественной массовой школе, практику разработки в школе документов, фиксирующих общее видение участников образовательного процесса использования цифровых технологий, нельзя назвать распространенной. К причинам такого положения дел можно отнести отсутствие доступной и ясной модели цифрового обновления, которую школы могли бы использовать для планирования своего продвижения в направлении цифровой трансформации, недостаточность методических и финансовых ресурсов по планированию внедрения ЦТ на местах.

Использование предложенной качественной шкалы показывает, что лишь о крайне небольшой доле школ можно сказать, что в них присутствуют механизмы работы с документами стратегического планирования. Наши результаты анализа хорошо соотносятся с результатами опроса школьных директоров о цифровой трансформации [Дерябин и др., 2021], согласно которым, при анализе сложностей и факторов внедрения ЦТ в школе планирование практически не упоминается. Ответы школьных руководителей фиксируют преимущественно важность технологического (в первую очередь) и педагогического (во вторую очередь) обновления. При этом лишь в отдельных ответах школьных директоров о факторах успешности внедрения ЦТ упоминается потребность в наличии «централизованной программы внедрения», которая, очевидно, должна быть синхронизирована как на уровне школы, так и на более высоких уровнях системы образования [Дерябин и др., 2021].

При оценке осведомленности учителей о документах стратегического планирования

внедрения и использования ЦТ в школе обращает на себя внимание высокий процент респондентов, затруднившихся дать ответ (более половины). Более углубленный анализ характера разработки документов показал, что учителя в нее в основном не вовлечены, причем наблюдаются значимые различия между группами учителей в зависимости от характеристик групп (за исключением общего стажа работы в школе). Этот результат может быть полезен для органов управления образованием и руководителей образовательных организаций, так как прямо указывает на необходимость дифференцированного подхода к вовлечению учителей в планирование внедрения и использования ЦТ.

Необходимо заметить, что использование одного среза эмпирической базы не позволяет делать выводы ни о том, насколько такая работа является систематической, ни о том, как меняется этот процесс во времени, и это выступает ограничением исследования.

Список источников | References

1. Bayne S., Gallagher M., Grek S., Miranda J.-J., Smith W. C., Xu J., & Williamson B. (2021). The 2023 Global Education Monitoring (GEM) Report Concept Note on Technology and Education Citation for published version.
2. Bourgeois A., Birch P., & Davydovskaia O. (2019). Digital Education at School in Europe. <https://doi.org/10.2797/66552>.
3. Čalopa M. K., Tomičić-Pupek K., & Ređep N. B. (2018). Methodology for strategic planning of ICT integration in educational institutions: evidence from primary and secondary schools in Croatia.
4. DeLorenzo R. A. (2009). Delivering on the promise: the education revolution. Solution Tree. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=8GIXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Delivering+on+the+Promise:+The+Education+Revolution&ots=4DL_7BvMII&sig=xdTZACjEu-b6hclaipv1J_AujSM&redir_esc=y#v=onepage&q=Delivering on the Promise%3A The Education Revolution&f=fal.
5. Google for Education Transformation Center. (2018). <https://edutransformationcenter.withgoogle.com/#/explore>.
6. Kamylyis P., Punie Y., & Devine J. (2015). Promoting Effective Digital-Age Learning. Learning Styles and Inclusion. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/54070>.
7. Kennewel, S., Parkinson J., & Tanner H. (2002). Developing the ICT Capable School. Developing the ICT Capable School. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203132227>.
8. Mohanty L., & Vohra N. (2006). ICT Strategies for Schools: A Guide for School Administrators – Laxman Mohanty, Neharika Vohra – Google

- Книги. Sage Publications Inc. https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=rIFjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=ict+strategy+school+plan&ots=PN_erEs5Vs&sig=peyoVXLokLABhsBeYvSyGC7ebYo&redir_esc=y#v=onepage&q=ictstrategy school plan&f=false.
9. Passey D. (2002). ICT and School Management A Review of Selected Literature.
 10. Shear L., Gallagher L., Patel D., & Fullan M. (2011). Innovative Teaching and Learning research: 2011 Findings and Implications. http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_2011_Findings_and_Implications-Final.pdf.
 11. Silins H., & Mulford B. (2002). Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425–446. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>.
 12. Solar M., Sabattin J., Parada V., Solar M., Sabattin J., & Parada V. (2016). A Maturity Model for Assessing the Use of ICT in School Education Technologies for the Seamless Integration of Formal and Informal Learning (January Published by: International Forum of Educational. International Forum of Educational Technology & Society, 16(1).
 13. Twining P. (2001). Planning to use ICT in schools? *Education* 3–13, 29(1), 9–17. <https://doi.org/10.1080/03004270185200031>.
 14. Uvarov A. Y., Vikhrev V. V., Vodopian G. M., Dvoretzkaya I. V., Coceac E., & Levin I. (2021). Schools in an evolving digital environment: Digital renewal and its maturity. *Informatics and education*, (7), 5–28. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28>.
 15. Дворецкая И. В., Уваров А. Ю., & Вихрев В. В. (2020). Модели обновления общего образования в развивающейся цифровой среде. ТОРУС-Пресс. <https://doi.org/10.30826/94588-284-3>.
 16. Дерябин А. А., Бойцов И. Э., Попов А. А., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., & Царьков И. С. (2021). Анализ представлений директоров школ России о цифровой трансформации. *Образование и наука*, 23(10), 182–207. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-10-182-207>.
 17. Кузьминов Я. И., Фруммин И. Д., & Захаров А. Б. (2011). Российская школа: альтернатива модернизации сверху. *Вопросы Образования*, 3, 5–53.
 18. Пинская М. А., Ленская Е. А., Пономарева А. А., Брун И. В., Косарецкий С. Г., & Савельева М. Б. (2015). Что мы узнали о наших учителях и директорах? Результаты международного сравнительного исследования talis-2013. *Народное образование*, (6 (1449)). <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-my-uznali-o-nashih-uchitelyah-i-direktorah-rezultatymezhdunarodnogo-sravnitel'nogo-issledovaniya-talis-2013>.
 19. Семенов А. Л. & Уваров А. Ю. (2017). Обновление технологического образования и информатизация школы. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»*, 4.
 20. Спивак М. В. (2016). Опыт создания информационно-образовательного пространства в школах Ставропольского края в 2005–2010 гг. *Вестник Адыгейского Государственного Университета. Серия 3: Педагогика И Психология*, (4 (188)). <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-sozdaniya-informatsionno-obrazovatel'nogo-prostranstva-v-shkolahstavropolskogo-kraja-v-2005-2010-gg>.
 21. Уваров А. Ю. (2011). *Информатизация школы: вчера, сегодня и завтра*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний.

Strategic Documents of Digital Renewal of Dchools. Experience of Construction and Verification

Irina V. DVORETSKAYA,

Researcher, HSE Institute of Education, 20 Myasnitskaya st., Moscow, 101000, Russian Federation.

ORCID 0000-0003-2970-512X. Author ID 57205502028. ResearcherID R-3021-2016. SPIN-code 2049-1211.

E-mail: idvoretzkaya@hse.ru

ABSTRACT The purpose of this article is to clarify the situation with strategic documents that determine the development of schools in the conditions of their development of digital technologies. Based on the analysis of model ideas about the development of digital technologies by the school, it is demonstrated that the development of such documents and the systematic monitoring of their implementation is an important indicator of the development of the school. Using the example of Russian schools (N=513), it is shown that, despite the generally accepted ideas about the availability of documents documenting the common vision of participants in the educational process, the practice of using digital technologies in school is far from widespread.

KEY WORDS Managing the digital transformation of the school, strategic documents of digital renewal, formation of a common vision of the use of digital technologies in school

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Дворецкая И. В. Стратегические документы цифрового обновления школ. Опыт построения и проверки. *Образовательная политика*, 4(96), 78–86. DOI:10.22394/2078-838X-2023-4-78-86

Смешанные образовательные технологии в условиях новой нормальности

Александр Кольшкин, Павел Конюховский, Тамара Яковлева

АННОТАЦИЯ Радикальное изменение правил существования современного общества неизбежно влияет на организационные, информационные и методические компоненты сферы образования. В последнее время особенно актуальной стала дискуссия о соотношении и приоритетности форм обучения. Дистанционные формы обучения, их преимущества, равно как и порождаемые ими проблемы, стали одной из центральных точек споров. Серьезного внимания заслуживают комплексные и компромиссные решения, предполагающие сочетание классических (аудиторных) и дистанционных методических форм, – так называемое смешанное обучение. В фокусе рассмотрения настоящей статьи находятся модели и методы оценивания процессов развития новых форм и технологий образовательной деятельности как в ближайшей, так и в среднесрочной перспективе. Эмпирическая часть исследования опирается на опыт работы авторов данной статьи в Институте экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена.

Общий эконометрический анализ, проведенный в рамках исследования, позволил сделать вывод о стабилизации отношения к дистанционным и смешанным формам обучения к 2022 г. На обобщенном уровне данное отношение может быть охарактеризовано относительным преобладанием позитивной позиции. Углубленный анализ отношения к новым образовательным формам был проведен на основе аппарата бинарных эконометрических моделей (модели класса «логит»). Основным результатом данного анализа стал тезис о возможности выделения «эффективности» как ведущего фактора, определяющего позитивное отношение к дистанционному обучению. Проведенное исследование позволяет прийти к заключению о необратимости процессов интеграции новых методических форм в образовательный процесс. Это обуславливается стагнацией и сжатием ресурсной базы сферы образования, с одной стороны, и качественным повышением конкурентных возможностей учебных заведений за счет использования новых технологических возможностей, с другой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Смешанные образовательные технологии, дистанционное образование, цифровая трансформация, эконометрические модели

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-87-100



**Александр Викторович
КОЛЬШКИН**

к. э. н., директор института экономики
и управления, Российский государственный
педагогический университет

им. А. И. Герцена.

(191186, РФ, Санкт-Петербург, Набережная
р. Мойки, 48. ResearcherID F-7539-2015.

ORCID 0000-0002-7551-3391.

E-mail: alexvk75@mail.ru)



**Павел Владимирович
КОНЮХОВСКИЙ**

д. э. н., профессор кафедры отраслевой экономики
и финансов, Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена.

(191186, РФ, Санкт-Петербург,
Набережная р. Мойки, 48.)

Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Северо-Западный институт
управления, профессор кафедры
бизнес-информатики.

(ResearcherID K-2981-2015. ORCID ID 0000-0002-2940-
1049. E-mail: kon_pv@mail.ru)

Вводные положения и цель исследования

Целью настоящей статьи является выработка моделей и методов анализа социально-экономических последствий внедрения новых форм обучения и образовательной деятельности, а также выявление среднесрочных трендов данных процессов.

Пандемия коронавируса, с которой человеческая цивилизация столкнулась в 2020 году, относится к классу «долгожданных неожиданностей». Этот термин не очень органично смотрится в контексте научной статьи, однако достаточно точно и адекватно отражает информационные и социальные аспекты данного явления.

На высокую вероятность подобных угроз неоднократно указывали специалисты, чей авторитет вполне заслуживает уважения и доверия. Например, видный британский ученый-космолог и астрофизик Мартин Рис (Martin Rees) в 2002 году опубликовал прогноз, в соответствии с которым до 31 декабря 2020 года в мире возникнет чрезвычайная ситуация, вызванная утечкой из биологической лаборатории, в результате чего



**Тамара Владимировна
ЯКОВЛЕВА**

к. э. н., зав. кафедрой отраслевой экономики и финансов, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
(191186, РФ, Санкт-Петербург, Набережная р. Мойки, 48. ResearcherID T-9414-2018.
ORCID ID 0000-0002-2656-7203.
E-mail: tamara80@yandex.ru)

погибнет не менее миллиона человек [www.nytimes.com, 2007].

В то же время, прогнозы такого рода воспринимаются как нечто разумное, но не требующее непосредственных действий. Все соглашались с высокой вероятностью потенциального катаклизма, но почти никто всерьез к нему не готовится. Как следствие, переход экономики и общества к формам функционирования, адекватным условиям карантина, проходил в авральном режиме. Это в полной мере относится к сфере образования.

Замысел настоящей статьи возник у авторов во время второй недели работы в условиях карантинных мер, принятых в конце марта 2020 года. Уже в те непростые и довольно сумбурные дни стала очевидной проблематика среднесрочных и долгосрочных перспектив, социальных, экономических и политических последствий произошедших изменений.

Актуальность проблем формирования объективной и достоверной картины трендов и перспектив эволюции образовательной сферы в условиях проходящей технологической и методологической трансформации предопределяется той ролью, которую играет данная сфера в современном мире.

Одним из необходимых условий достижения поставленной цели является корректность модели, отражающей процессы трансформации образовательной отрасли в целом и ее отдельных институтов в частности.

Другое необходимое условие – корректность и адекватность методов исследования, применяемого аналитического аппарата и инструментальных средств. В этой работе основное внимание уделено моделям и методам оценивания промежуточных результатов процессов внедрения новых образовательных технологий (в первую очередь, дистанционных форм обучения).

Еще одна из задач статьи состоит в изучении возможностей формирования на базе построенных моделей выводов и заключений относительно возможных сценариев эволюции внедряемых технологий. Несложно понять, что успешное решение данной задачи формирует базу для последующего фундаментального анализа эволюционных трендов образовательной сферы в целом.

Основу методологии настоящего исследования составляют модели и методы эконометрического анализа.

Научная экспозиция, обзор существующих подходов, нерешенные проблемы

Актуальность и значимость проблематики трансформации и модернизации образовательной сферы предопределили безусловный интерес к ней как в научном, так и в научно-публицистическом плане.

Понятие смешанного обучения (mixed learning, hybrid learning, blended learning) вошло в активный научный и профессиональный дискурс в 90-х годах прошлого века.

Среди знаковых работ по данной тематике, в частности, следует отметить книгу Bonk [Bonk, 2006]. Она в целом посвящена вопросам разработки эффективной среды смешанного обучения, а также практикам, актуальным на момент публикации. Авторами была предпринята попытка дать формализованное научное определение понятию «смешанное обучение». Внимание фокусируется на реальном опыте специалистов и консультантов из широкого круга областей, где так или иначе активно используются методы дистанционного обучения.

Интересной и содержательной (в том числе в историко-эволюционном плане) является статья Bañados [Bañados, 2014]. Работа посвящена опыту Университета Консепсьона (Чили), где была разработана инновационная программа обучения коммуникативному английскому языку, рассчитанная на большое количество студентов. Программа была реализована в рамках педагогической модели смешанного обучения (b-learning). В соответствии с концепцией, предлагаемой Emerita Bañados,

смешанное обучение подразумевает гибкое сочетание технологий и аудиторной работы. При этом для улучшения образовательных результатов и сокращения расходов должны активно и эффективно сочетаться преимущества как онлайн-технологий, так и иных способов обучения.

Среди российской литературы «докоронакризисного» периода можно выделить книгу Н. В. Андреевой и соавт. [Андреева, Рождественская, Ярмахов, 2016]. В ней в фокусе рассмотрения находятся особенности применения школьным администратором и учителем современных инструментов, позволяющих организовать смешанное обучение. При этом смешанное обучение понимается как «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн».

Среди работ, появившихся в последние годы, в период форсированной цифровой трансформации образовательной сферы, можно выделить статью Т. А. Танцуры [Танцура, 2020]. Данная публикация посвящена особенностям проведения занятий в дистанционном формате на фоне самоизоляции. Значительное внимание уделено формам эффективного взаимодействия преподавателей и студентов, позволяющим сохранить темп освоения программного материала, непрерывность учебной деятельности. Отдельно автор изучает последствия фактора экстренности перехода на дистанционное обучение.

Инструментальным аспектам дистанционного обучения посвящена статья А. П. Кузьминой и соавт. [Kuzmina, Kuregyan, Pertsevaya, 2021]. В данном научном исследовании компьютерные игры рассматриваются в качестве инструмента

В ЭТОЙ РАБОТЕ ОСНОВНОЕ ВНИМАНИЕ УДЕЛЕНО МОДЕЛЯМ И МЕТОДАМ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЦЕССОВ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ, ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ)

самостоятельной работы студентов в рамках как классической образовательной среды, так и дистанционного образования. В статье раскрываются психологические особенности воздействия компьютерных игр на студентов при обучении иностранным языкам. Обосновывается необходимость применения «игровых» средств наряду с классическими технологиями обучения.

При разработке темы трансформации образовательной среды и новых образовательных технологий невозможно игнорировать тот социально-экономический и социально-политический контекст, на фоне которого протекают данные процессы. В этой связи заслуживают внимания работы, посвященные проблематике смены парадигм экономического и общественного развития и т. н. «новой нормальности». Их примером могут служить статьи В. А. Мау [Мау, 2020], А. Н. Курюкина [Курюкин, 2021].

В частности, в работе А. Н. Курюкина предпринята попытка конкретизировать и формализовать характерные черты новой нормальности. Выдвинута гипотеза, согласно которой «генеральным направлением развития цивилизации станет сохранение в обозримой перспективе требований социального дистанцирования и ограничения трансграничной мобильности». Это, в свою очередь, может привести к пересмотру привычных социальных ценностей в направлении «перехода от степени удовлетворения индивидуальных и личностных потребностей к доступности такового удовлетворения как основной ценности».

Достаточно серьезно ученых, общественных деятелей, политиков занимают вопросы потенциальных изменений принципиальных организационных основ и условий образовательной деятельности. В этой связи можно упомянуть знаковое выступление специального представителя Президента Российской Федерации по вопросам цифрового и технологического развития Дмитрия Пескова [Песков, 2020]. Он подверг критике практику выдачи дипломов «на всю жизнь», так как они не гарантируют, что знания предъясителя диплома сохраняются и остаются актуальными. В качестве альтернативной меры было предложено выдавать «дипломы по требованию» с ограниченным сроком действия.

Наконец, необходимо упомянуть работы и исследования, посвященные проблемам доверия к дистанционным и смешанным формам обучения. Например, А. Г. Тюриков и соавт. [Тюриков и др., 2022]. Основной вывод, формулируемый авторами: «дистанционный формат проведения занятий в период карантинных ограничений не вызвал резкого падения оценок качества образования». Одновременно выделяются факторы, определяющие удовлетворенность/неудовлетворенность студентов дистанционным форматом, формулируются гипотезы, конкретизирующие «механизмы» их работы. В данной работе используются методологии, основанные на опросах и исследованиях фокус-групп. Аналогичные подходы развиваются и в настоящей статье.

Эмпирический анализ, данные исследования

Эмпирический анализ возможностей и перспектив применения предлагаемых в настоящей работе моделей и подходов опирается на результаты опросов (исследований), проведенных в самом начале пандемии (первая волна – май 2020 года), а затем в мае 2021 и мае 2022 года.

Первое исследование имело экстренный, ситуативный характер. Оно охватывало исключительно студентов Российского педагогического университета им. А. И. Герцена.

Второе и третье были более развернутыми и подготовленными. Они в существенной степени опирались на опыт работы в форматах дистанционного и смешанного обучения. Опросом были охвачены учащиеся трех вузов:

- Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Институт экономики и управления, студенты программ бакалавриата в области экономики и менеджмента) – РГПУ;
- Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (студенты бакалавриата, программа «бизнес-информатика») – РАНХиГС;
- Санкт-Петербургский государственный университет (студенты экономических программ бакалавриата) – СПбГУ.

Таблица 1. Сводный обзор результатов опроса мнения студентов относительно дистанционного обучения, 2020 (май)

1. Удовлетворенность занятиями в дистанционной форме				
Полностью удовлетворен(а)	В основном удовлетворен(а)	Относительно удовлетворен(а)	Разочарован(а)	Глубоко разочарован(а)
5 %	43,75 %	46,25 %	2,5 %	2,5 %
2. Эффективность обучения в дистанционной форме				
Более эффективна, чем традиционная аудиторная	Равнозначно	Чуть менее	Существенно менее	Это не обучение, а имитация процесса
7,5 %	8,75 %	51,25 %	27,5 %	5 %
3. Комфортность дистанционного обучения				
Дистанционное обучение ощущимо комфортней традиционного	Несколько более комфортно	Так на так	В аудитории уютней	Дистанционная форма – новый стресс и раздражитель
20 %	21,25 %	16,25 %	28,75 %	13,75 %
4. Мнение относительно утверждения «Во время занятия в дистанционной форме, по сравнению с классической лекцией, можно сделать еще много полезных дел»				
Согласен	Когда как	Я мотивирован(а) только на учебу и такие трюки не для меня	Я такое не практикую, но кое-кто из моих одногруппников...	
35 %	47,5 %	13,75 %	3,75 %	
5. В плане нарушения правил обучения и обмана преподавателя дистанционная форма...				
Создает больше возможностей	Принципиально не меняет ситуацию		Снижает количество возможностей	
8,75 %	72,5 %		72,5 %	
6. Практику проведения занятий в дистанционной форме следует продолжить и после окончания карантина				
Согласен(на)	Не согласен(на)		Не имею определенного мнения по данному вопросу	
22,5 %	36,25 %		41,25 %	
Результаты				
Я – за			Я – против	
52,5 %			47,5 %	

Источник: результаты опроса, проведенного авторами.

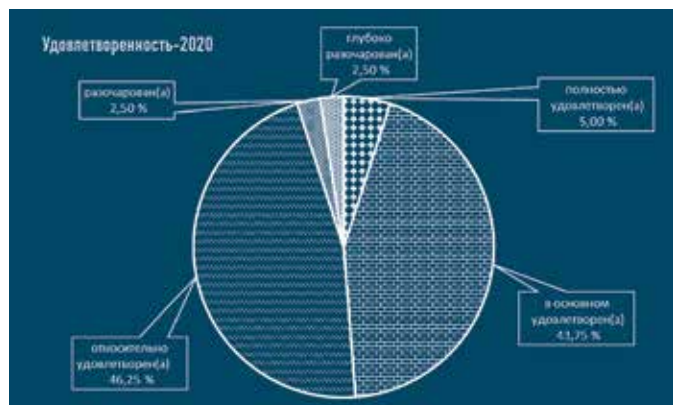
Опросы носили добровольный и анонимный характер. В них приняли участие студенты, представляющие разные курсы, формы обучения (как очное, так и заочное), а следовательно, и разные возрастные группы.

Как уже отмечалось выше, мы находимся на начальной стадии исследования процессов цифровой дистанционной трансформации образовательной сферы. Это выводит на первый

план задачи предсказания (отчасти даже предугадывания) трендов, а следовательно, определяет приоритет статистических инструментов и эконометрических моделей.

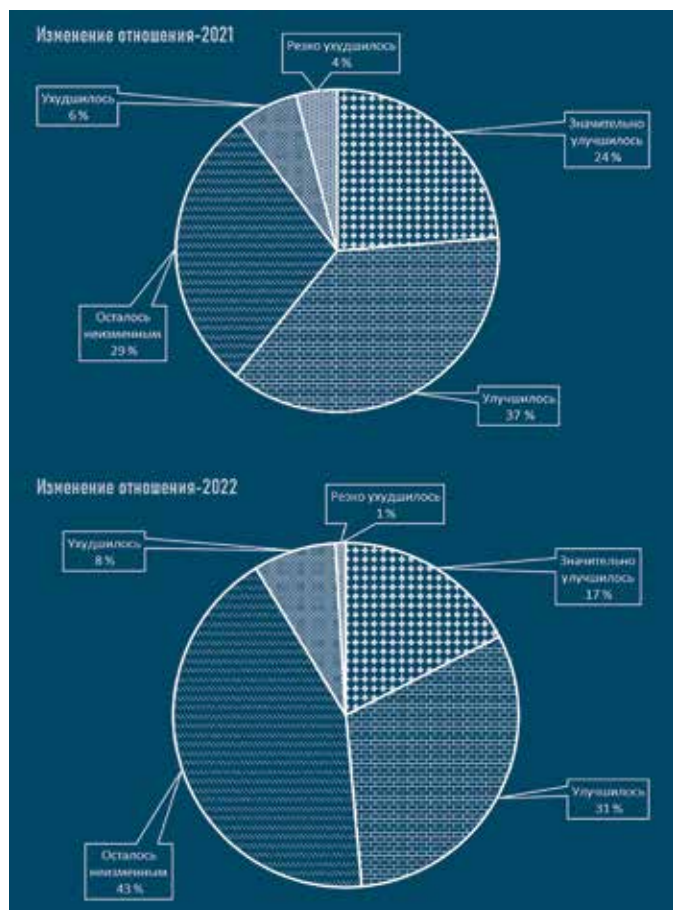
Уже с первых дней работы в дистанционном режиме достаточно ярко и наглядно проявились такие преимущества программных средств, как возможности аккумуляции и структурирования информации.

Рисунок 1. Оценки удовлетворенностью занятиями в дистанционной форме, 2020 (май)



Источник: разработано авторами

Рисунок 2. Изменение отношения к занятиям в дистанционной форме, 2021 (май), 2022 (май)



Источник: разработано авторами

В частности, в LMS Moodle интегрированы инструменты опроса и анкетирования обучающихся, что позволило достаточно быстро наладить процесс получения обратной связи.

В качестве основных факторов (параметров, признаков), характеризующих дистанционное обучение, по результатам предварительного экспресс-анализа в 2020 г. были выделены:

- удовлетворенность занятиями;
- эффективность;
- комфорт (по сравнению с традиционными формами);
- возможность совмещения дистанционных занятий с посторонними делами;
- возможность нарушения правил (обмана преподавателя);
- оценка перспектив дистанционных форм в посткарантинный период;
- интегрированная оценка.

Помимо вопросов, предполагающих выбор альтернативы из стандартизированного списка, присутствовали и пункты со свободными ответами. Например:

- «что более всего запомнилось от первого занятия в дистанционной форме?»;
- «самое большое преимущество дистанционной формы обучения»;
- «самая большая проблема дистанционной формы обучения» и т. п.

Регулярное проведение подобных мероприятий является одним из важнейших условий эффективности, конструктивности и управляемости процессов дистанционной трансформации. Они, в первую очередь, обеспечивают адекватность и релевантность методик учета мнения непосредственных потребителей, каковыми являются учащиеся.

В этой связи стоит особо отметить несомненные преимущества программных средств дистанционного обучения в сравнении с классическим инструментарием «доинформационной» эпохи. Средства программного обеспечения дистанционных образовательных процессов позволяют гармонично инкорпорировать комплекс опросов в контент учебных курсов. Например, ряд опросов, осуществленных в рамках настоящего исследования, был включен в содержание курсов «Общая теория статистики» и «Социально-экономическая статистика», тематическая направленность которых хорошо коррелирует с подобными мероприятиями.

Общий обзор структуры и результатов опроса, проведенного в мае 2020 г., представлен в таблице 1.

Таблица 2. Структура и результаты опросов, 2021 (май), 2022 (май)

Основной блок вопросов					
1. Ваша обобщенная оценка дистанционного обучения по результатам этого учебного года – 0–10					
2. За прошедший год Ваше отношение к дистанционным формам обучения...					
	Значительно улучшилось	Улучшилось	Осталось неизменным	Ухудшилось	Резко ухудшилось
2021	24 %	37 %	29 %	6 %	4 %
2022	17 %	31 %	43 %	8 %	1 %
3. Ваша оценка эффективности дистанционной формы учебного процесса					
	Более эффективна, чем традиционная	Равнозначная эффективность	Чуть менее эффективна	Существенно менее эффективна	Это не обучение, а имитация
2021	21 %	28 %	29 %	13 %	9 %
2022	23 %	33 %	27 %	16 %	1 %
4. Ваша оценка комфортности дистанционной учебы					
	Гораздо комфортнее, чем традиционные формы	Несколько более комфортна	Так на так	В аудитории уютней	«Дистант» – стресс и раздражитель
2021	48,4 %	22,7 %	13,4 %	13,4 %	2,1 %
2022	27,2 %	39,8 %	22,3 %	8,7 %	2 %
5. Что более всего запомнилось в дистанционном обучении? – Свободный ответ					
6. Самое большое преимущество дистанционной формы обучения? – Свободный ответ					
7. Самая большая проблема дистанционной формы обучения? – Свободный ответ					
8. Какой процент дисциплин должен преподаваться в дистанционной форме? – 0–100					
9. Какие дисциплины имеет смысл преподавать дистанционно? – Свободный ответ					
10. Какие дисциплины ни в коем случае нельзя преподавать дистанционно? – Свободный ответ					
11. Оцените влияние дистанционных форм на Вашу успеваемость					
	Оценки в целом повысились	Оценки не изменились	Разнонаправленное воздействие	Оценки в целом понизились	
2021	26 %	60 %	5 %	9 %	
2022	30 %	39 %	28 %	3 %	
12. Ваше отношение к тезису «Дистант – это образование для бедных»? – 0–10					
Вспомогательный блок вопросов (по желанию)					
13. Скорость Вашего входящего интернет-соединения (mbps)? – Свободный ответ					
14. Скорость Вашего исходящего интернет-соединения (mbps)? – Свободный ответ					
15. Тип устройства, которое Вы наиболее активно использовали в период дистанционного обучения					
	Настольный компьютер	Ноутбук	Планшет	Смартфон	Другое
2021	14 %	68 %	3 %	13 %	1 %
2022	9,71 %	74,76 %	1,94 %	12,62 %	0,97 %
16. Номер курса (год обучения)					

Таблица 2 (продолжение). Структура и результаты опросов, 2021 (май), 2022 (май)

17. Пол					
1. Ваша обобщенная оценка дистанционного обучения по результатам этого учебного года. – 0–10					
2. За прошедший год Ваше отношение к дистанционным формам обучения...					
	Мужской	Женский	Нет ответа		
2021	28 %	69 %	3 %		
2022	28 %	69 %	3 %		
18. Характеристика места жительства					
	Постоянно СПб	Общежитие	Все сложно	Нет ответа	
2021	55,67 %	20,62 %	23,71 %	–	
2022	44,7 %	17,5 %	28,1 %	9,7 %	
19. Сочетание работы и учебы					
	Только учеба	Имею постоянное место работы	Нерегулярно подрабатываю	Все сложно	Нет ответа
2021	41,24 %	20,62 %	28,87 %	7,22 %	2,06 %
2022	45,63 %	17,48 %	28,16 %	–	8,74 %

Источник: результаты опроса, проведенного авторами.

Несмотря на ограниченность и недостаточную репрезентативность выборки, финальный результат первого из опросов выглядит вполне осмысленным и реалистичным. Как можно видеть, наблюдается относительный паритет сторонников и противников дистанционных образовательных форм (52,5 % против 47,5 %). Заметим, что он неплохо согласуется с апостериорным отношением к данной проблеме, сформировавшимся ко второй половине 2020 года как в профессиональных кругах, так и в обществе в целом.

Несовершенства и шероховатости, явившиеся следствием экстраординарности условий, в которых готовился опрос 2020 года, не стали препятствием для использования его результатов в качестве базы для последующего плодотворного, углубленного анализа свойств и характеристик дистанционных образовательных форм. На структуру опросов (представлена в таблице 2), проведенных в 2021 и 2022 годах, безусловно, повлиял опыт начального периода работы в дистанционном режиме. Также в данную таблицу помещены и основные результаты по «стандартизированным» позициям, предполагающим количественную формализацию.

На качественном уровне изменения, произошедшие в течение первого года работы в «дистанте», воспринимаются как нечто естественное и бесспорное. Тем не менее, крайне важны именно количественные характеристики данных изменений. Они достаточно наглядно представлены на рис. 1 и рис. 2.

На фоне паритетной оценки дистанционной формы обучения по результатам первого опыта 2020 г. (рис. 1) прослеживается осязаемый тренд к изменению отношения в сторону улучшения в 2021 г. и чуть меньшая аналогичная тенденция в 2022 г. (рис. 2). Последнее обстоятельство может быть объяснено эффектом высокой базы 2021 года.

Дополнительно следует подчеркнуть, что доли респондентов с негативным и резко негативным отношением к дистанционному обучению существенно меньше «нейтральных» и «позитивных» долей. Более того, в 2021 и 2022 годах «негативные доли» остаются, в целом, на неизменном уровне.

Динамика оценок эффективности выглядит умеренно оптимистичной. Мнение на май 2020 года может быть охарактеризовано как нейтрально-пессимистическое – преобладает оценка «чуть менее эффективна» (51,2 %). В то же

время к маю 2022 г. наблюдается паритет между этой оценкой и оценкой «равнозначная эффективность». При этом за два года ощутимо снижается доля респондентов с резко негативной оценкой эффективности («это не обучение, а имитация процесса»).

Вполне логичным объяснением подобного тренда могут служить факторы наращивания опыта, совершенствования материальной, организационной, информационной, методической базы учебного процесса.

Принципиально важной характеристикой учебного процесса является его комфортность с точки зрения обучающегося. Ситуация 2020 года может быть описана как «разнонаправленность оценок». Кто-то находил преимущества в возможности работы из дома, для других это стало источником бытовых, материальных и технических проблем, а также психологического дискомфорта.

Анализируя оценки, полученные в 2021 и 2022 годах, можно сделать вывод о явном улучшении отношения к дистанционному обучению в плане критерия комфортности. Доля явно и умеренно позитивных оценок — не менее 2/3 от числа опрошенных. При этом можно зафиксировать некоторое «охлаждение» в 2022 году по сравнению с 2021.

Доля негативных оценок в 2021 году резко снижается по отношению к предшествующему году, после чего в 2022 году остается приблизительно на том же уровне. Данный тренд, опять-таки, может быть объяснен как накоплением опыта у студентов, так и наличием некоторой объективно не снижаемой доли лиц, плохо воспринимающих дистанционную коммуникацию на социо-психологическом уровне.

Необходимым условием успешности дистанционного образования является наличие адекватного технического обеспечения. К сожалению, в опросе 2020 г. соответствующий вопрос предусмотрен не был. Однако по данным 2021–2022 гг. может быть сделан вывод о выраженной стабильности технической структуры при явном доминировании ноутбуков. Наблюдается некоторое вытеснение ими настольных компьютеров, что, вообще говоря, согласуется с глобальными тенденциями на рынках соответствующих устройств.

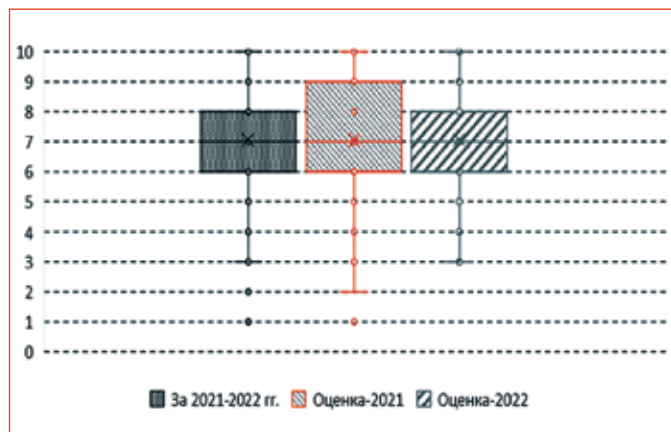
При анализе влияния, оказываемого сменой формы обучения с традиционной на дистанционную, невозможно игнорировать аспекты, связанные с успеваемостью. В случае интеграции ответов «разнонаправленное изменение» и «не изменилась» в единую группу мы можем сделать вывод о нейтральной позиции респондентов относительно дистанционного обучения с точки зрения данного критерия. Также можно обратить внимание на постоянство доли считающих, что дистанционные формы способствовали улучшению их оценок. Подчеркнем и то, что нельзя игнорировать существенную зависимость между образовательными формами и индивидуальными личностными характеристиками респондентов. При формировании выборки данная зависимость не могла быть учтена. Соответственно, возможны искажения за счет потенциальных стохастических диспропорций между численностями студентов с различными склонностями к различным формам образовательной деятельности.

При проведении подобных исследований мы не можем абстрагироваться от таких фундаментальных параметров опрашиваемых лиц, как условия и форма проживания, соотношение между учебой и занятостью. Выборки за 2021 и 2022 годы оказались структурно идентичными по данным параметрам, что является аргументом в пользу их сопоставимости.

Особого внимания заслуживает динамика «интегрированного отношения» к дистанционному обучению. Ситуация на май 2020 года может быть охарактеризована как «пассивно-отрицательное» мнение о перспективах дистанционного образования на фоне текущего паритета позитивной и негативной точек зрения.

В рамках опросов 2021 и 2022 годов респондентам предлагалось выразить общее отношение к дистанционному обучению в форме балльных оценок от 1 до 10. На рис. 3 в формате «ящик с усами» представлены распределения значений оценок по годам в отдельности и в целом за двухлетний период. Как можно видеть, медианная оценка устойчиво зафиксировалась на уровне 7 (по 10-балльной шкале). При этом 2022 год внес зримый вклад в уменьшение разброса относительного данного уровня (± 1).

Рисунок 3. Интегрированное отношение к дистанционному обучению: 2021 (май), 2022 (май)



Источник: разработано авторами

Ярким доводом противников дистанционных форм обучения является тезис «дистант – образование для бедных». При всей публицистичности подобного утверждения было бы неправильным полностью сбрасывать его со счетов. В этой связи особый интерес и значимость приобретают исследования мнения самих учащихся по данному вопросу. По результатам анализа собранных данных наблюдается невысокий медианный уровень поддержки этого «убийственного» для дистанта тезиса, приблизительно 2,5 балла. В то же время нельзя игнорировать и того, что число его сторонников по меньшей мере не убывает в 2022 г.

Модели анализа отношения к процессам дистанционного образования

Естественным направлением развития исследования закономерностей и перспектив эволюции новых (в первую очередь дистанционных) образовательных форм являются регрессионные эконометрические модели.

В рамках настоящего исследовательского проекта были рассмотрены бинарные модели класса логит, в которых в качестве объясняемой переменной выступает сводная оценка отношения к дистанционному обучению. Общая структура модели представлена в таблице 3.

Бинарная переменная BinOpinion конструируется на основе сводных балльных оценок

дистанционного обучения, данных респондентами, по правилу:

- BinOpinion = 1 (Yes), если значение баллов ≥ 6 ;
- BinOpinion = 0 (No), если значение баллов < 6 .

На предварительном этапе исследования целесообразно рассмотреть различные версии моделей, а именно:

- зависимость BinOpinion от полного набора регрессоров, приведенных в таблице 3 (т.н. «длинная модель»);
- зависимость BinOpinion от «узкого» набора регрессоров (т.н. «короткая, или ограниченная, модель»), в крайней правой колонке таблицы 3 соответствующие регрессоры отмечены символом «√».

Отчет, характеризующий параметры длинной логит-модели, построенной по данным 2021 г., приведен на рис. 4. Как можно видеть, большинство регрессоров оказываются незначимыми. В число относительно значимых (ниже 5 % или ненамного выше 5 %) попадают оценка эффективности, оценка доли дисциплин, преподаваемых дистанционно, пол, переменная Work_Teach4, соответствующая ответу «все сложно» на вопрос о соотношении работы и учебы. Заметим, что к данным выводам следует относиться с очень высокой степенью подозрительности – как в силу их ограниченности, так и в силу возможной мультиколлинеарности регрессоров.

На рис. 5 представлен отчет с параметрами «ограниченной модели», построенной по данным 2021 г., в которой в качестве регрессоров выступают только оценка эффективности и оценка доли дисциплин, которые целесообразно преподавать дистанционно.

Как можно видеть, оба регрессора являются значимыми, вследствие чего модель заслуживает существенно большего внимания и доверия.

«Традиционным» элементом анализа логит-моделей является исследование предельных эффектов, как для отдельно взятого средне-статистического студента, так и усредненных по выборке в целом.

В первом случае (предельные эффекты для среднестатистического студента) мы, в частности, имеем, что увеличение оценки эффективности дистанционного обучения на 1 балл в среднем приводит к увеличению вероятности одобрения дистанционного обучения

Таблица 3. Структура логит-модели

Результативный признак (управляемая переменная)		Регрессоры		
BinOpinion	Сводная оценка перспектив дистанционного обучения (1 – Yes, 0 – No)	Dist_effect	Оценка эффективности дистанционного обучения	✓
		Dist_comfort	Оценка комфортности дистанционного обучения	–
		Dist_part	Оценка доли дисциплин, которые целесообразно преподавать в дистанционной форме	✓
		Device	Основное техническое устройство, используемое на дистанционных занятиях	–
		Course_numб	Номер курса (год обучения)	–
		Sex	Пол	–
		Place_resid	Резидентность	–
		Work_Teach	Соотношение учебы и работы (статус занятости)	–
		Univer	Университет	–
		Year_answ	Год опроса	–

Источник: составлено авторами

(BinOpinion = 1) на 0.069. Увеличение оценки доли дисциплин на 1 балл оказывает более слабое воздействие – вероятность одобрения дистанционного обучения растет на 0.031.

Во втором случае (усредненные предельные эффекты по выборке в целом) соответствующие значения несколько выше: 0.096 для оценки эффективности и 0.043 для оценки доли дисциплин, которые должны преподаваться в дистанционном формате.

Напомним, что предельные эффекты по выборке в целом интерпретируются следующим образом: «гипотетическое улучшение мнения каждого студента об эффективности дистанционного обучения на 1 балл приводит к росту вероятности его одобрения в целом на 0.096».

Обратим внимание и на тот момент, что оба регрессора оказывают «сонаправленное» влияние на вероятность одобрения дистанционного обучения.

Принципиальное значение предлагаемой модели заключается в том, что она может быть использована для прогнозирования тенденций эволюции восприятия дистанционных

Рисунок 4. Параметры «длинной модели»

```

Coefficients:
(Intercept)      -3.32675    2.59707   -1.281    0.20021
Dist_effect      0.66530    0.29725    2.238    0.02521 *
Dist_comfort     0.08488    0.23451    0.362    0.71741
Dist_part        0.49212    0.16918    2.909    0.00363 **
Device2         -0.20388    0.81950   -0.249    0.80353
Device3          0.27809    1.50614    0.185    0.85352
Device4          1.73983    1.08834    1.599    0.10991
Device5         13.71169   1654.39321  0.008    0.99339
Course_numб12   -17.25631   2399.54492 -0.007    0.99426
Course_numб2    -0.44535    0.82404   -0.540    0.58889
Course_numб3    13.03373   1574.70047  0.008    0.99340
Course_numб4    -2.47456    3.51579   -0.704    0.48153
Sex0             2.97179    1.52936    1.943    0.05200 .
Sex1             3.00807    1.61040    1.868    0.06178 .
Place_resid1    -1.03995    1.26675   -0.821    0.41167
Place_resid2    -1.69641    1.30942   -1.296    0.19513
Place_resid3    -1.48133    1.29339   -1.145    0.25208
Work_Teach1     -1.30332    1.23644   -1.054    0.29184
Work_Teach2     -1.17981    1.28846   -0.916    0.35984
Work_Teach3     -1.04137    1.24108   -0.839    0.40142
Work_Teach4     -3.32924    1.61705   -2.059    0.03951 *
Univer2         0.05203    0.67817    0.077    0.93885
Univer3         0.98330    1.14553    0.858    0.39068
Year_answ2022  -0.62026    0.55874   -1.110    0.26696
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 208.20 on 199 degrees of freedom
Residual deviance: 130.29 on 176 degrees of freedom
AIC: 178.29
    
```

Источник: составлено авторами

Рисунок 5. Параметры «ограниченной модели»

Coefficients:				
	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	-3.6661	1.0802	-3.394	0.000689
Dist_effect	1.0302	0.3894	2.646	0.008157
Dist_part	0.4608	0.2176	2.118	0.034186

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Источник: составлено авторами

и смешанных образовательных форм как обществом в целом, так и образовательным сообществом в частности.

В «короткой модели» на достаточно высоком уровне достоверности удалось локализовать факторы, значимо влияющие на отношение к дистанционному обучению. Это в последующем может быть использовано в практике принятия конкретных управленческих решений. В последующем изложении для краткого наименования «короткой модели» используется аббревиатура МИОДО («модель интегрированного отношения к дистанционному обучению»).

Результаты и обсуждение

Эффективный анализ работоспособности и адекватности МИОДО может быть осуществлен на базе сопоставления прогнозов, построенных на данных опросов 2021 г., с фактическими значениями интегрированных оценок дистанционного обучения, полученных в 2022 г.

В случае графического анализа пик плотности распределения позитивных оценок в области «высоких вероятностей» (≥ 0.8) означает, что значительной части фактически позитивных отзывов соответствуют высокие прогностические вероятности в МИОДО – 2021, что является серьезным аргументом в ее пользу.

Обобщая опыт 2020–2021 годов, можно отметить, что сфера образования стала одной из первых отраслей, относительно которых было принято решение о переводе на удаленный режим работы. Более того, на текущий момент (середина 2022 г.) вполне очевидна невозможность возвращения к прежнему режиму, считавшемуся нормальным до 2020 года. Практически общераспространенным стало осознание наступления новой нормальности. Это осознание предполагает в том

числе и принятие тезиса «дистанционные и смешанные образовательные формы – это не ситуативное зло, а объективная неизбежность, форсируемая неотвратимыми фундаментальными трендами развития человеческой цивилизации».

Процессы интенсивного развития дистанционного обучения начались задолго до 2020 г. Однако коронавирус сыграл роль мощного внешнего импульса, придавшего им ускорение. Уже в первые недели новых условий функционирования экономики и общества (как в научной и околонучной публицистике, так и в информационных каналах) был сформулирован тезис: «мир после пандемии станет другим».

Дистанционные формы организации образовательного процесса, технологии удаленного взаимодействия преподавателей и студентов, резко потеснившие старые добрые аудиторные занятия в силу экстраординарной ситуации, не сдадут завоеванных позиций ни в ближайшем, ни в отдаленном будущем. Более вероятным представляется сценарий, в соответствии с которым они будут неуклонно и поступательно наращивать свое присутствие, вытесняя традиционные архаические учебные методики.

Можно выделить следующие принципиальные аргументы в обоснование данного тезиса.

(а) «Экономический». Уже достаточно продолжительный период наблюдаются стагнация и сжатие (по меньшей мере, относительное) ресурсной базы сферы образования. Особенно высшего образования. Деглобализация и сегментация, геополитическая нестабильность будут только усугублять данные процессы. Как следствие, повысится актуальность и роль дистанционных форм как инструмента сокращения издержек и повышения эффективности затрат.

(б) «Технологический» («методико-технологический»). При массовом запуске и интенсивном содержательном наполнении дистанционных курсов объективно создается конкурентная среда для их развития; как следствие, раскрываются их преимущества перед традиционными формами обучения.

Классическая обучающая технология «мэтр вещает у доски, старательные студенты

пытаются успевать записывать его слова» уходит в прошлое. Нельзя не заметить, что период ее адекватности относится даже не к прошлому, а скорее к позапрошлому веку.

Возможности современных образовательных платформ позволяют эффективно организовывать процесс самостоятельной работы, не требуя жесткой привязки и координации по пространственно-временным параметрам.

В свете сказанного хочется отдельно остановиться на судьбе такого неоднозначного явления российского образования, как заочное обучение. Традиционные претензии к данной форме обучения были связаны с тем, что она в значительной мере стимулировала не столько получение знаний, сколько получение оценок, зачастую выходящая в имитацию учебного процесса.

Основным источником проблемы, по мнению значительной части специалистов, являлась именно технологическая невозможность обеспечить перманентный образовательный процесс студентов-заочников в индивидуальном режиме. Новые технологические возможности, предоставляемые IT-платформами, способны радикальным образом улучшить ситуацию. По всей видимости, то, что сейчас в университетах называется «заочным обучением», в относительно близком будущем трансформируется в дистанционное онлайн-обучение.

Заключение

Ключом к пониманию современной дистанционной трансформации сферы образования является то, что коронавирусная пандемия не стала ее фундаментальной причиной. Трансформация назревала достаточно давно и вследствие объективных потребностей и закономерностей эволюции экономики и общества.

Вполне вероятно, что многие из положений, формулируемых в настоящей работе, уже спустя несколько лет не оправдают себя или даже будут выглядеть наивно. Но уже само сопоставление гипотез и предположений, сделанных в «эпицентре проблемы», с фактической траекторией развития событий даст полезный материал для будущих исследований. В первую очередь в плане понимания природы тех ошибок, которые мы, возможно, допускаем – и, подчеркнем, не можем не допустить – в настоящий момент.

Важным направлением работы может стать

изучение среднесрочных и долгосрочных тенденций эволюции образовательной сферы в разрезе освоения новых организационно-методических форм, с одной стороны, и информационных технологий, с другой. При этом зоной особого внимания должны стать фундаментальные изменения в современной хозяйственной и политико-экономической системе, порождаемой контрглобализационными трендами, объективной сег-

ментацией и мультиполяризацией мира.

Еще одним важным направлением, сопряженным с проблемой дистанционных и смешанных образовательных технологий, является проблема информационной базы национальных образовательных систем.

Очевидно, что в силу цифровой трансформации программное обеспечение переросло уровень «оригинального факультативного инструмента» и прочно заняло позицию «необходимого базового элемента». Широкое использование унифицированных программных инструментов (Zoom, Teams) наряду с очевидными преимуществами чревато и потенциальными опасностями. В частности, нельзя игнорировать риски попадания национальных образовательных систем в устойчивую системную зависимость от владельцев программных средств,

**КЛАССИЧЕСКАЯ ОБУЧАЮЩАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ «МЭТР ВЕЩАЕТ
У ДОСКИ, СТАРАТЕЛЬНЫЕ
СТУДЕНТЫ ПЫТАЮТСЯ УСПЕВАТЬ
ЗАПИСЫВАТЬ ЕГО СЛОВА» УХОДИТ
В ПРОШЛОЕ. НЕЛЬЗЯ НЕ ЗАМЕТИТЬ,
ЧТО ПЕРИОД ЕЕ АДЕКВАТНОСТИ
ОТНОСИТСЯ ДАЖЕ НЕ К ПРОШЛОМУ,
А СКОРЕЕ К ПОЗАПРОШЛОМУ ВЕКУ**

которые со временем получают возможность диктовать свои «правила поведения».

Нахождение оптимальных или, по меньшей мере, рациональных решений этих проблем, позволяющих сохранить самостоятельность, не впад при этом в изоляцию и «идиотическую» автаркию, несомненно является важной и перспективной задачей.

Список источников | References

1. Bañados E. (2014). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. *CALICO Journal*, 23 (3), pp. 533–550.
2. Bonk C. J., Graham Ch. R. and oth. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.
3. Kuzmina A. P., Kuregyan A. L., Pertsevaya E. A. (2021). Computer games as a way to organize students independent work in the process of foreign languages distance learning. *Проблемы современного педагогического образования*, 72(4), pp. 166–168.
4. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. (2016). Шаг школы в смешанное обучение. Москва.
5. Курюкин А. Н. (2021). «Новая нормальность» экономики, политики и социума в условиях COVID-19 и после. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*, 12 (2).
6. Май В. А. (2020). Экономика непредсказуемого: на пути к новой парадигме. *Образовательная политика*, 1 (81), 8–12.
7. Песков Д. Н. (2020). Спецпредставитель президента раскритиковал выдачу дипломов «на всю жизнь». <https://www.rbc.ru/society/08/11/2020/5fa741c99a79472bc909181a>.
8. Танцур Т. А. (2020). Аспекты дистанционного обучения в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*, 2(81).
9. Тюриков А. Г., Кунижева Д. А., Фролова Е. В., Рогач О. В. (2022). Доверие к дистанционному обучению в условиях пандемии: оценки качества образования студентов и преподавателей российских вузов. *Образование и наука*, 24 (6).
10. Tierney J. (2007). Can Humanity Survive? Want to Bet on It? <https://www.nytimes.com/2007/01/30/science/30tier.html>.

Blended Educational Technologies in the New Normalcy

Alexander V. KOLYSHKIN,

Ph.D. in Economics, Director of the Institute of Economics and Management Herzen State Pedagogical University, 191186, St. Petersburg, embankment of the Moika River 48, Russian Federation. ResearcherID F-7539-2015. ORCID 0000-0002-7551-3391. E-mail: alexvk75@mail.ru

Pavel V. KONYUKHOVSKIY,

Doctor of Economics, Professor of the Department of Sectoral Economics and Finance Herzen State Pedagogical University, 191186, St. Petersburg, embankment of the Moika River 48, Russian Federation. Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, North-Western Institute of Management, Professor of the Department of Business Informatics. Researcher ID K-2981-2015. ORCID ID 0000-0002-2940-1049. E-mail: kon_pv@mail.ru

Tamara Vl. YAKOVLEVA,

Ph.D. in Economics, Head of the Department of Sectoral Economics and Finance Herzen State Pedagogical University, 191186, St. Petersburg, embankment of the Moika River 48, Russian Federation. ResearcherID T-9414-2018. ORCID ID 0000-0002-2656-7203. E-mail: tamara80@yandex.ru

ABSTRACT Cardinal changes that radically and rapidly shift the rules of existence of modern society inevitably affect the field of education, its organizational, informational and methodological components. The discussion about the correlation and priority of forms of education has acquired particular relevance. Distance forms of education, their advantages, as well as the problems they generate, have become one of the central points of controversy. Comprehensive and compromise solutions, involving a combination of classical (classroom) and remote methodological forms, or the so-called blended learning. The focus of this paper is on models and methods for evaluating the processes of development of new forms and technologies of educational activities both in the foreseeable and in the medium term. The empirical part of the study is based on the experience of the authors at the Institute of Economics and Management of the Herzen State Pedagogical University (St.-Petersburg, Russia). The general econometric analysis conducted within the framework of the study allowed us to conclude that the attitude towards distance and blended forms of education will stabilize by 2022. At the generalized level, this attitude can be characterized by the relative prevalence of a positive position. In-depth analysis of attitudes towards new educational forms was carried out on the basis of binary econometric models (logit models). The main result of this analysis was the thesis that it is possible to identify «efficiency» as the leading factor determining the positive attitude to distance learning. The research allows us to conclude that the processes of integration of new methodological forms into the educational process are irreversible. This is due to the stagnation and shrinking of the resource base of the education sector, on the one hand, and the qualitative increase in the competitive capabilities of educational institutions through the use of new technological capabilities, on the other hand.

KEY WORDS Blended learning, distance learning, digital transformation, econometric modeling

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Колышкин А. В., Конюховский П. В., Яковлева Т. В. Смешанные образовательные технологии в условиях новой нормальности. *Образовательная политика*, 2023, 4(96), 87–100. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-4-87-100



образовательная

перезагрузка



РАНХиГС
РАССЛЕДОВАНИЕ АНАЛИЗ И ПОИСК
#1 ТАС С ДАТА СЕРВИС В СФЕРЕ
ИИ И ИТ ДЛЯ БИЗНЕСА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СТРОИМ ШКОЛУ ВОЗМОЖНОСТЕЙ





Модели управления образовательными комплексами на примере Московской области

Олег Рубцов

АННОТАЦИЯ Данная статья посвящена исследованию, целью которого было описание моделей управления образовательными комплексами на территории Московской области. В связи с тем, что объединение школ в образовательные комплексы – явление новое для Московской области, исследование моделей управления такими школами представляется актуальным. В статье рассмотрены вопросы возникновения и развития теории управления образованием, подходы к определению понятия «модель управления». Приводятся примеры исследований, посвященных проблемам управления образовательным комплексом. В работе проанализированы бизнес-модели управления Corporate Real Estate Management (CREM), Facilities Management (FM), Business Model Canvas, используемые при управлении университетским кампусом. Автором выделены ключевые показатели этих бизнес-моделей: ресурсы, результат, стратегия развития, структура управления, – которые впоследствии были включены в основу модели управления образовательным комплексом и подвергнуты анализу после проведенного исследования. В результате проведенного качественного исследования дано описание типичной модели управления образовательным комплексом на основе выявленных ключевых показателей, на которых автор фокусирует внимание. Определены перспективы дальнейшего исследования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Модель управления, образовательный комплекс, бизнес-модель

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Рубцов О. В. Модели управления образовательными комплексами на примере Московской области. Образовательная политика, 2023, 4(96), 103-114. DOI:10.22394/2078-838X-2023-4-103-114

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-103-114

Современное развитие мировой экономики отличается инновационностью, новыми технологиями, научным подходом, знаниями, человеческим капиталом. Это приводит к процессам глобализации, вызванным возросшим мировым взаимодействием. Наша страна достаточно серьезно интегрирована в мировое хозяйство и потому не может не учитывать особенности изменений, происходящих в мировой экономике. Еще Т. Парсонс в своей функциональной теории изменений отмечал, что происходящие внешние и внутренние трансформации являются источниками изменений в функционировании отдельных социальных институтов или всей системы [Михеева, 2018].

Московская область расположена в ЦФО, в центре граничит с городом федерального значения Москвой. Такое географическое положение дает Московской области ряд преимуществ, среди которых стремительная урбанизация и высокий кадровый и инновационный



**Олег Вячеславович
РУБЦОВ**

**Директор МАОУ
«Образовательный центр «Старт»»,
Московская область.
(142714, Московская область, Ленинский г. о.,
д. Мисайлово, мкр. Пригород лесное, 4.
E-mail: mister.o-rubtsov@yandex.ru)**

потенциал. Но вместе с тем оно же является для Московской области и проблемой, потому что формирует процессы концентрации экономической активности вблизи Московской кольцевой автомобильной дороги.

Такая активность подтверждается и исследованиями в области маятниковой трудовой миграции. Так, в 2017 году А. Г. Махрова и А. Н. Бочкарев в своем исследовании, посвященном маятниковой миграции в Московском регионе, привели данные по 2015 году, из которых следует, что ежедневный поток из Московской области в Москву составляет 1,2 млн человек [Махрова, Бочкарев, 2017]. Позднее, в 2019 году, Росстат опубликовал данные, в соответствии с которыми ежедневный поток из Подмоскovie составляет 822,1 тыс. человек¹. В последнее время наблюдается региональная миграция обучающихся из Московской области в столицу. По данным Департамента образования и науки Москвы², количество учеников, перешедших из образовательных учреждений Московской области в учреждения Москвы, в 2021 году составило 21,6 тыс. человек, что на 10% больше, чем в 2019 году.

По мнению правительства Московской области, решить проблему равномерного распределения ресурсов может помочь мировая практика, в основе которой лежит создание центров притяжения на территории населенных пунктов и городов. Центры притяжения разделяются по своему функциональному значению. Так, в укрупненных формах центры притяжения формируются в формате делового центра, жилых кварталов, досугово-делового центра города. Один из вариантов создания центров притяжения в жилых кварталах города — воспитательно-образовательные комплексы как социально-культурные центры. Создание подобных образовательных центров притяжения происходит путем слияния школ и детских садов.

Актуальность исследования модели управления образовательными комплексами обусловлена тем, что объединение школ в образовательные комплексы — явление новое для

Московской области. Так, до 2020 года на территории Московской области отсутствовали массовые практики управления образовательными комплексами. В 2020 году создан 41 образовательный комплекс, а в 2021 году эта цифра выросла до 636. Модели управления школами, перенесенные на образовательные комплексы, сталкиваются с рядом сложностей в управлении ресурсами, кадрами, финансами [Богуславский и др., 2021].

Что мы понимаем под моделью управления?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к работам, посвященным вопросам возникновения и развития теории управления образованием в России и за рубежом, а затем рассмотрим некоторые подходы к определению понятия «модель управления».

В 1914 году Ф. Боббитом в ежегоднике американского Национального общества была опубликована первая научная статья, посвященная вопросам управления образованием («Некоторые общие принципы менеджмента, примененные к городским школьным системам») [Солодкая, 1997].

Позже, в 1930-е годы, появился новый подход к управлению. Это была противоположность рационалистическим подходам Ф. Тейлора и А. Файоля. Так называемая «теория человеческих отношений», разработанная Э. Мэйо, имела в своем основании такую структуру (позднее представленную Ф. Ротлисбергером), как «совокупность норм, неофициальных правил, ценностей, убеждений, сети различных связей в группе и между группами, центров влияния и коммуникаций». Начиная с 1960-х годов К. Арджирис, Ф. Герцберг, Р. Блейк, Р. Лайкерт, Д. МакГрегор и др. посвящали свои исследования эффективности организации, например, «связи между удовлетворенностью и производительностью труда», «эффективности стилей управления организацией», «коммуникации, влиянию мотивации на поведение человека», и т. п. В 1960-х годах также появились системный (Г. Саймон, С. Оптнер, У. Кинг, Р. Аккофф и др.) и ситуационный (Дж. Лорш, П. Лоуренс) подходы.

Разработки в области управления социальными организациями представлены А. Халпиным («Теория управления в образовании»), Р. Кэмпбеллом («Теория управления как руководство

¹ По данным Росстат, 2019: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/GhpJyhEX/mtm_2019.pdf.

² Официальный сайт Департамента образования и науки Москвы. URL: <https://www.mos.ru/donm/?ysclid=15xoleptlg528235820> (дата обращения: 22.07.2022).

к действию»), Дж. Калбертсоном («Подготовка лидеров образования в контексте социальных наук») и др. Свою весомую долю в развитие этого направления внесли Ч. Хенди, С. Беннетт, П. Масгрев, Дж. Берон, В. Тейлор и др.

В период 1960–1970-х годов в управлении образованием в США, Великобритании и Канаде популярность приобрела так называемая концепция управления по целям. Основные ее идеи были сформулированы и опубликованы в исследованиях П. Дракера.

В 1980–1990-е годы в некоторых западноевропейских странах предпринимались попытки создания совершенно новых концепций управления. Например, П. Сильвер «Управление образованием», Т. Буш «Теории менеджмента в образовании», У. Фостер «Парадигмы и перспективы, новые подходы к управлению образованием», К. Эверс «Познавая управление образованием» и др. [Солодкая, 1997].

В 1990-е годы среди множества работ того времени можно выделить исследования П. Далина, В. Руста «Могут ли школы учиться?», Ф. Бонне «Школа и менеджмент: стратегическое управление школьным учреждением», Б. Дэйвиса «Планирование школьного развития» и др.

Для того чтобы рассмотреть историю развития управления образованием в России, обратимся к труду И. П. Гришана «Менеджмент образовательных учреждений». Автор определяет периоды развития управления образованием, начиная с дореволюционной России и заканчивая 90-ми годами XX века [Гришан, 2002].

В дореволюционный период проблемы управления образованием как таковые не осознавались, поэтому и не было потребности в научном знании. В трудах педагогов встречаются лишь мысли об отдельно затронутых аспектах учебно-воспитательного процесса, но не о целой системе образования. К. Д. Ушинский

в своей статье «Три элемента школы» в качестве основного аспекта выделял административный. Н. Ф. Бунаков и А. Н. Корф, так же как и К. Д. Ушинский, в своих работах уделяли особое внимание демократическому подходу. Точно так же считал и Н. П. Пирогов.

С развитием системы образования к концу 20-х годов XX века появляются учебные пособия, которые получили название «Школоведение» (Д. С. Логинов, М. О. Веселов, Н. И. Иорданский). В 1930-х годах вопросы в поиске новых управленческих подходов были сняты. И вплоть до 1950-х исследования в области

управления образованием не проводились. Такой застой был связан и с затяжным периодом Второй мировой войны.

С 1950-х по 1980-е годы стремительно издается серия книг: М. И. Кондаков «Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе», П. В. Зимин «Вопросы школоведения», В. П. Стрезикозина «Руководство учебным процессом в школе», В. А. Сухомлинский «Разговор с молодым директором школы» и др. Но впер-

вые термин «управление школой» и многие вопросы, связанные с управлением школьной системой и школьным делом, с организацией бюджета и инспектированием, были затронуты в труде А. Н. Волковского и М. П. Малышева «Школоведение» [[Гришан, 2002].

В 1970–1980-е годы произошла смена ранее используемого понятия «внутришкольное руководство» на «внутришкольное управление». Можно выделить работы М. И. Кондакова «Теоретические основы школоведения», Н. А. Шубина «Внутришкольный контроль», Е. С. Березняка «Руководство современной школой» и др.

В конце 1990-х годов в трудах М. М. Поташника и В. П. Беспалько, посвященных управленческим аспектам, затрагиваются идеи связи с общей теорией управления, а также с кибернетикой [там же].

СЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИВОДИТ К ПОЯВЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ, НАПОМИНАЮЩЕЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КАМПУС, ПОЭТОМУ ЛОГИЧНО РАССМОТРЕТЬ БИЗНЕС-МОДЕЛИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ УПРАВЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКИМ КАМПУСОМ

Итак, подводя небольшой итог вышесказанному, отметим, что развитие теории управления образованием в западных странах, начиная с 1920 года, безусловно связано с развитием общей теории управления. Многие изменения были связаны именно с практическим применением общеуправленческих подходов. В России же теория управления образованием первоначально появилась как отрасль педагогики – «школоведение». Гораздо позже, лишь в 80–90-е годы XX века, на вопросы управления образованием стали смотреть через общую теорию управления.

Чем же является «модель управления»? Отвечая на этот вопрос, рассмотрим некоторые подходы к определению этого понятия.

В своем труде «Теория управления» А. Л. Гапоненко определяет данное понятие следующей формулировкой: «это теоретически выстроенная совокупность представлений о том, как выглядит система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность» [Гапоненко, 2020]. Однако С. Е. Галактионов считает, что в данную формулировку необходимо добавить практически выстроенную совокупность представлений о том, как выглядит система управления и как она функционирует [Галактионов, 2017].

К. Р. Шайхутдинова представляет модель управления лишь в общем виде. По мнению автора, модель управления представляет собой «систему стандартизированных, взаимосвязанных функций, процессов, методов, механизмов управленческой деятельности и соответствующих им организационных структур, правил, процедур, инструкций, иных видов локальных норм» [Шайхутдинова, 2018].

Из вышеприведенных формулировок ясно, что модель управления представляет собой сложную многозадачную систему. Поэтому при попытке ее исследования фокус чаще всего держится в области ограниченного ракурса [Гапоненко, 2020].

Мы в своей работе при определении модели управления будем придерживаться формулировки, предложенной А. Л. Гапоненко, так как,

на наш взгляд, она наиболее точно вписывается в суть нашего исследования.

Итак, модель управления – это теоретически выстроенная совокупность представлений о том, как выглядит система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность.

Стоит отметить, что на сегодняшний день существует множество исследований, посвященных проблемам управления образовательными комплексами, так как реструктуризация образовательных учреждений – не единичный случай. В России массовая реструктуризация образовательных учреждений была связана с выходом 17 декабря 2001 года Постановления Правительства РФ № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений в сельской местности»³. В эксперименте принимали участие 18 регионов, среди них Московская область, Нижегородская область, Республика Адыгея, Ленинградская область, Орловская область и др. В каждом регионе применялась своя модель, учитывающая его особенности и специфику.

Все они фокусируются на различных управленческих аспектах. Вот лишь некоторые из них: «Эффективные модели взаимодействия школ в результате массовой реструктуризации школ в 18 регионах» [Абанкина и др., 2007], «Реструктуризация: позитивные и негативные стороны объединения школ» [Аврамова, Логинов, 2014], «Логика изменений в системе образования города Москвы» [Чернобай, 2015], «Кадровая политика общего образования города Москвы в условиях реформирования: первые результаты» [Каспржак и др., 2019].

В рамках нашего исследования при анализе моделей, как мы и описывали выше, возникла необходимость в ограничении ракурса и конкретизации того, что именно в модели будет подвергнуто анализу. Так как происходящее слияние образовательных организаций приводит к появлению структуры, напоминающей университетский кампус – сложную структуру из нескольких корпусов одного юридического лица, где каждый корпус выполняет свою

³ <http://base.garant.ru/184003/>.

функцию, — стало логичным рассмотреть бизнес-модели, которые часто используются при управлении университетским кампусом.

Для выделения сравнительных показателей в целях исследования были использованы действующие и признанные в зарубежной практике эффективными бизнес-модели, такие как Corporate Real Estate Management (CREM), Facilities Management (FM), Business Model Canvas, используемые при управлении университетскими кампусами в США и странах Европы [Репина, 2016; den Heijer, 2011; Porter, 1985]. Первая бизнес-модель ориентирована на управление образовательным комплексом с точки зрения материально-технической составляющей и сосредоточена на максимизации эффективного использования имущества кампуса. Вторая модель сосредоточена на комплексном обеспечении образовательного процесса всеми необходимыми сопутствующими бизнес-процессами: логистическими, информационно-аналитическими и пр. Business Model Canvas в своей основе использует стратегическое управление. По итогам анализа данных бизнес-моделей для сравнения результатов интервью были выделены 4 показателя, являющиеся ключевыми во всех рассмотренных моделях: ресурсы, стратегия, результат и структура управления.

Именно на описание этих показателей направлено наше исследование. Предстоит ответить на вопросы: «Как в условиях образовательного комплекса организован процесс управления ресурсами, стратегией развития, результатами? Как выглядит структура управления образовательным комплексом?».

Методология исследования

При выборе методологии качественного исследования мы остановились на «описательном» типе стратегии case-study (Robert K. Yin), который заключается в поиске ответов на вопросы «Как?». Поскольку наше исследование носит эвристический характер⁴, его главной целью будет описание моделей управления.

⁴ В. И. Ильин. (2006). Драматургия качественного полевого исследования. СПб.: Интерсоцис, 256 с. («Социополис»: Библиотека современного социогуманитарного знания).

При формировании целевой выборки случаев за основу взята классификация целевой выборки датского экономиста Бента Фливерберга⁵ для исследований случаев, согласно которой они подразделяются на: крайние («девиантные»); максимально вариативные; критические; парадигматические. Интерес для нашей работы представляет подбор максимально вариативных случаев, где предполагается, что отбираемые при этом случаи максимально отличаются друг от друга по каким-либо значимым для исследования характеристикам.

В нашей ситуации отличительными характеристиками при отборе образовательных комплексов для исследования были их размер и локация корпусов. Основанием для объединения образовательных комплексов в целевую выборку стали географическое расположение вблизи границ г. Москва (городские округа Балашиха, Химки, Подольск) и 2020 год создания образовательного комплекса. Основными методами сбора материала были полужформализованное интервью и анализ документов.

Интервью проводилось не только с руководителями образовательных комплексов, те же самые вопросы задавались и их заместителям, и педагогам. Полученные ответы директора школы сопоставлялись с ответами членов управленческой команды. Также анализировались документы с официальных сайтов образовательных комплексов: программы развития, основные образовательные программы, отчеты самообследования.

В основу полужформализованного интервью вошли не только открытые, но и закрытые вопросы, касающиеся выбранных нами ключевых показателей изучаемой модели. В интервью респондентам предлагалось ответить на некоторые вопросы, носящие ситуационный характер, например:

«У вас есть открытая вакансия учителя. Вами назначена дата собеседования с соискателем на данную вакансию. За день до назначенной даты вам пришлось уехать в недельную командировку. Как будет проходить прием нового работника в ваше отсутствие?», «Сегодня вам пришло письмо из Управления образования, в котором сказано, что образовательному комплексу

⁵ Романовский Н. В. (2015). О «точках роста» современной теоретической социологии. Социология: методология, методы, математическое моделирование, 40, 88–113.

Таблица 1. Характеристики образовательных комплексов

Показатели	Образовательный комплекс № 1	Образовательный комплекс № 2	Образовательный комплекс № 3	Образовательный комплекс № 4
Количество корпусов в образовательном комплексе	3 корпуса	3 корпуса	2 корпуса	5 корпусов
Количество педагогических работников	128	61	63	114
Количество обучающихся/воспитанников	2640	1222/157	1145	1121/171
Количество административных сотрудников	17	11	7	17
Особенности образовательного комплекса	Комплекс создан в 2020 году путем присоединения к образовательной организации школы с более низкими образовательными результатами. Корпуса находятся в шаговой доступности друг от друга, что позволяет «перемешивать» членов коллектива между корпусами. Два корпуса реализуют программы НОО и ООО, в третьем – инновационном – корпусе реализуются образовательные программы с 1 по 11 классы	Комплекс создан в 2020 году путем присоединения к образовательной организации школы и детского сада. Корпуса находятся в шаговой доступности друг от друга	Комплекс создан в 2020 году путем присоединения к образовательной организации школы. Корпуса находятся на удалении друг от друга. В обоих корпусах реализуются образовательные программы с 1 по 11 классы	Комплекс создан в 2020 году путем присоединения к образовательной организации трех детских садов и школы

выделено дополнительное финансирование на приобретение средств обучения. Сроки, как всегда, сжатые. Расскажите, как будете действовать?», «В начале календарного года вы узнали чистую прибыль образовательного комплекса за прошлый год. Представьте ситуацию. К вам на прием пришли родители из корпуса № 1 и просят приобрести в учебные кабинеты учебное оборудование и новую ученическую мебель. С той же просьбой обратились родители из корпуса № 2, и т. п. Вы понимаете, что денежных средств, которыми располагает образовательный комплекс, на все эти закупки не хватит. Ваши действия?», «Бывали ли случаи в вашем образовательном комплексе, когда нужно было решить задачу, связанную с организацией образовательного процесса, но в этот момент все ваши заместители, курирующие эти вопросы, были заняты (отпуск, совещание, урок и т. п.)? Если да, то, как вы действовали в этой ситуации?» и др.

Результаты исследования

В целом выбранная нами стратегия case-study (Robert K. Yin) позволила получить пусть

и узкий, но достаточно подробный ряд ответов на вопросы: «Как в модели управления образовательным комплексом выглядит управление ресурсами, результатом и стратегией развития? Как выглядит структура управления образовательным комплексом?». Ниже опишем полученные результаты более подробно.

Основные характеристики представленных в исследовании образовательных комплексов, в рамках которых в формате интервью оценивались представленные выше ключевые показатели, обобщены в таблице 1.

Ресурсы – кадры, материально-техническое оснащение, финансы

Кадры

С переходом от управления школой к управлению образовательным комплексом (а отсюда значительно увеличившимся контингентом работников в образовательных организациях Московской области) в штатное расписание не

введены штатные единицы, которые бы позволяли создавать кадровые службы. Все респонденты на вопросы «Кто отвечает за прием кадров? Кто отвечает за этап подбора персонала?» ответили, что данная функциональная обязанность возложена на директора. Хотя на этапе собеседования с потенциальным работником привлекаются заместители, курирующие учебно-воспитательную работу.

Ответы на вопрос «Кто отвечает за обучение персонала в образовательном комплексе?»

включали тех или иных сотрудников методических объединений школы и заведующего учебной частью. На вопрос «Как происходит процесс обучения кадров?» большинство респондентов ответило: «Через курсовую подготовку и корпоративное обучение». Как правило, за курсовую подготовку отвечает один из заместителей директора, который в соответствии с планом прохождения курсов повышения квалификации направляет педагогов на обучение.

В качестве ответов на вопрос «Организовано ли в образовательном комплексе внутришкольное (корпоративное) обучение?»

в большинстве случаев были выделены «мастер-классы коллег, взаимное посещение уроков, тренинги, брифинги, работа методических кафедр, направленные на решение восполнения дефицитов в предметных или методических областях». Опорными площадками по повышению квалификации педагогических кадров являются Академия социального управления (АСОУ) и Московский государственный областной университет (МГОУ).

При ответе на вопрос «Через какие мероприятия достигаются цели корпоративного обучения?» респондентами было отмечено, что

корпоративное обучение чаще всего выстраивается через систему наставничества, когда за молодым специалистом закрепляют куратора, более опытного педагога.

На вопросы «Как часто проводятся такие мероприятия?» и «Какая доля педагогических работников принимает участие в корпоративном обучении?» ответ большинства респондентов одинаковый: «Мероприятия проводятся в зависимости от потребности педагогов, и, как правило, в обучении задействованы те педагоги,

которые испытывают дефициты в методике преподавания предмета и т. п.».

Отвечая на вопрос «Как делится учебная нагрузка среди педагогических кадров?», респонденты отметили, что распределение кадров в образовательных комплексах имеет двухуровневую настройку. На первом уровне предварительная педагогическая нагрузка, как правило, формируется и обсуждается на уровне методических кафедр, а затем передается на второй уровень — административный. При этом в ходе анализа ответов на вопрос «Какие маркеры учитываются при распределении педагогической

нагрузки?» было выявлено, что в основе распределения педагогической нагрузки лежит преемственность. Например, учитель, взявший пятый класс, ведет его до выпускного девятого. В корпусах, расположенных в шаговой доступности друг от друга, имеется возможность «перемешивания» кадров, ведения уроков в нескольких корпусах.

Ответы на вопросы «Кто принимает участие в распределении педагогической нагрузки на новый учебный год?» и «Кто принимает окончательное решение в расстановке кадров на новый учебный год?» показали, что, несмотря на

НЕСМОТЯ НА ТО, ЧТО ФОРМАЛЬНО ПРОЦЕДУРА ПРИНЯТИЯ И УТВЕРЖДЕНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСАХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ СОБЛЮДЕНА, ИМЕЮТСЯ СОМНЕНИЯ В ТОМ, ЧТО БОЛЬШИНСТВО ЧЛЕНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПРИНИМАЕТ, ПОНИМАЕТ ОСНОВНЫЕ ЦЕЛЕВЫЕ ПОСЫЛЫ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ

открытость и коллегиальность в вопросе распределения педагогических кадров, окончательное решение принимает директор.

Материально-техническое оснащение

Данный показатель рассматривался с точки зрения управления планированием, распределением, перераспределением материально-технических ресурсов.

Ответы на вопросы «Как выглядит процесс планирования, распределения, перераспределения материально-технических ресурсов в образовательном комплексе?», «Кто отвечает за материально-техническое оснащение образовательного комплекса?» и «Кто участвует в процессе планирования, распределения, перераспределения ресурсов образовательного комплекса?» показали, что управление ресурсами входит в функционал заместителя директора по административно-хозяйственной работе. В подчинении у заместителя директора по АХР в каждом корпусе есть заведующий хозяйством.

Реструктуризация рассматриваемых образовательных учреждений проходила таким образом, что к школе с более развитой материально-технической базой присоединяли школу, менее развитую в этом плане. В этой связи перед руководством вновь созданных образовательных комплексов возникала задача уравнивания ресурсной базы в образовательном комплексе. Необходимые ресурсы направляются точно в соответствии с потребностью.

Показательны ответы на предложенные ситуации. Так, комментируя ситуацию «В середине учебного года к вам пришел учитель и попросил приобрести для уроков некоторые средства обучения. Ваши действия?», большинство директоров-респондентов отметило, что при наличии материальных ресурсов необходимые средства обучения были бы закуплены. Это подтвердили и ответы заместителей директоров и учителей, принимавших участие в интервью.

Ситуация «Сегодня вам пришло письмо из Управления образования, в котором сказано, что образовательному комплексу выделено дополнительное финансирование на приобретение средств обучения. Сроки, как всегда, сжатые. Расскажите, как будете действовать?»

вызвала значительные затруднения у опрошенных. Большинство респондентов ответило, что данное решение принимается коллегиально на совещании у директора. Но точный алгоритм действий в такой ситуации никто из опрошенных предоставить не смог.

Ситуация «В начале календарного года вы узнали чистую прибыль образовательного комплекса за прошлый год. Представьте ситуацию. К вам на прием пришли родители из корпуса № 1 и просят приобрести в учебные кабинеты учебное оборудование и новую ученическую мебель. С той же просьбой обратились родители из корпуса № 2, и т. п. Вы понимаете, что денежных средств, которыми располагает образовательный комплекс, на все эти закупки не хватит. Ваши действия?». Ответы респондентов были идентичны и сводились к тому, что в данной ситуации материальный ресурс будет направлен в первую очередь в тот корпус, где действительно, по мнению администрации, есть большая потребность.

Управление ресурсами представляет собой циклический процесс. Рассмотрим его более подробно. Планирование необходимых материально-технических ресурсов происходит в конце учебного и финансового годов. Хотя в течение финансового года возможны корректировки и дополнения, зависящие от финансирования образовательной организации. Можно выделить два направления планирования: ресурсы, направляемые на функционирование образовательного комплекса (коммунальные расходы, хозяйственные расходы), и ресурсы, направляемые на укрепление материально-технической базы (средства обучения). В первом случае планирование представляет собой план финансово-хозяйственной деятельности образовательного комплекса на новый финансовый год. Во втором случае планирование представляет собой сбор потребностей «снизу». Чаще всего информация о потребности в средствах обучения поступает от учителей образовательного комплекса либо от заведующих хозяйством. Далее заместитель директора по административно-хозяйственной работе сводит полученную информацию и представляет ее директору школы. На этом этапе администрация принимает решение о целесообразности приобретения того или иного оборудования.

В основе принятия решения лежит доказательный принцип в потребности.

Распределение и перераспределение материально-технических ресурсов, как мы писали выше, направлено на уравнивание этой базы в образовательном комплексе. Ресурсы могут перемещаться из одного корпуса в другой в соответствии с решаемыми руководством задачами и исходя из необходимости.

Финансы

При ответе на вопрос «Каковы механизмы привлечения внебюджетных средств?» респонденты отметили, что привлечение внебюджетных средств в образовательных комплексах достигается в основном через организацию платных образовательных услуг.

Отмечая тех, кто «отвечает за привлечение внебюджетных средств в вашем образовательном комплексе», респонденты указали, что за реализацию данного направления в образовательном комплексе, как правило, отвечают работники, в чей функционал входит эта обязанность.

На вопрос «Какие возможности есть у коллег для привлечения внебюджетных средств?» был получен ответ, что, так как внебюджетные поступления позволяют образовательному комплексу повышать не только материально-технический уровень, но и уровень средней заработной платы, руководители заинтересованы в увеличении доходной части от оказания дополнительных платных образовательных услуг. Инициаторами открытия дополнительных платных услуг могут выступать не только ответственные лица, но и учителя. Чаще всего администрация образовательных комплексов идет им навстречу, если видит заинтересованность обучающихся и родителей в том или ином платном курсе. В конце учебного года планируются платные курсы на следующий учебный год. Проводится анализ

работы платных курсов текущего года, выявляются маловостребованные курсы. При планировании работы на новый учебный год учитываются потребности обучающихся и родителей в открытии новых направлений.

Структура управления

Отвечая на вопрос «Как выглядит формальная структура управления образовательным комплексом?», большинство респондентов в общих чертах описали уже действующую структуру управления комплексом. При этом конкретизировать функциональные обязанности основных подразделений смогли только директора и заместители директоров.

Вопросы «Как распределены обязанности между членами управленческой команды?», «Какие управленческие вопросы могут делегироваться руководителем членам управленческой команды?» и «При управленческих решениях какого рода последнее слово остается

за руководителем?» не вызвали у респондентов затруднений в части описания функциональных обязанностей. Большинство респондентов отметили, что последнее слово при принятии управленческого решения всегда остается за директором.

На вопрос «Принимают ли участие педагогические работники в управлении образовательным комплексом?» в большин-

ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЫ ВИДИМ В ИССЛЕДОВАНИИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМАНДАХ

стве случаев был получен ответ «да». Направление такого участия в управлении респонденты, помимо собственно процесса воспитания и образования, назвать не смогли. На вопрос «Какие инструменты при этом используются?» большинство респондентов ответили: «Совещание, педагогический совет».

Процесс объединения школ и детских садов в образовательные комплексы привел к заметному увеличению числа работников, участвующих в процессе управления образовательной организацией. В основном увеличение числа

членов управленческих команд стало возможным, во-первых, за счет добавления в штатное расписание методистов, а во-вторых, за счет распределения административных ставок среди педагогических работников. Функциональные обязанности между членами управленческих команд распределяются по направлениям образовательной и воспитательной деятельности. Как правило, если учитель совмещает административную работу, то в его обязанности входит узкий и конкретный круг вопросов, например курирование одной из параллели классов.

Традиционно в образовательных комплексах, так же, как и в школах, сохраняются подходы коллегиального управления. Часто – через такие формы, как педагогические, управляющие, методические советы. В рассматриваемых образовательных комплексах прослеживается тенденция применения формата горизонтальных связей в структуре управления. Руководство поддерживает инициативу педагогических работников в направлении воспитательной работы, системы наставничества, реализации образовательных проектов Министерства образования Московской области.

Стоит отметить, что, несмотря на произошедшее увеличение контингента педагогических работников и числа административных единиц, в образовательных комплексах сохраняется демократичный стиль управления. Руководители этих образовательных организаций стараются формировать командную работу во многих вопросах управления. Исключением могут быть финансовые вопросы и вопросы, связанные с закупочной деятельностью.

Стратегия развития

Очевидно, что, пройдя процесс реорганизации, руководители вновь созданных образовательных комплексов были вынуждены «переписать» Программу развития, основной документ, который дает понимание о стратегическом видении в развитии образовательной организации.

Процесс разработки Программы развития осуществлялся рабочими группами, в которые входили педагогические и административные работники, а также члены Управляющих советов.

То есть в вопросе выработки основных положений стратегии развития характерен коллективный подход, равно как является коллективным и принятие Программы развития на педагогическом совете.

Основные стратегические направления образовательных комплексов нацелены на развитие кадрового потенциала, повышение качества образования, реализацию региональных и внутренних проектов.

Несмотря на то, что формально процедура разработки, принятия и утверждения Программы развития в образовательных комплексах Московской области соблюдена, имеются сомнения в том, что большинство членов педагогического коллектива принимает, понимает и воспроизводит основные целевые послы Программы развития. А это значит, что, вероятнее всего, стратегия развития, описанная в Программе развития образовательного комплекса, носит скорее не стратегический, а бюрократический характер.

Результат

Рассматривая в модели управления такой показатель эффективности, как результат, сразу конкретизируем, что нас интересовало то, как в образовательном комплексе формируется управление образовательным результатом через реализацию основной образовательной программы.

Собственно процесс управления образовательными результатами можно разделить на три части: разработка и внедрение, реализация и контроль, внесение изменений.

Разработкой основных образовательных программ занимается группа лиц под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе либо заместителя директора по методической работе. Как правило, в группу разработчиков входят не только административные работники, но и руководители школьных методических объединений, учителя. На педагогическом совете рассматриваются основные положения, особенности, расставляются акценты. После рассмотрения документа на педагогическом совете директор издает приказ об утверждении программы и вводит ее

в действие. Таким образом основная образовательная программа внедряется в образовательную систему школы.

Реализуется образовательная программа на практике через разработанные рабочие программы учебных предметов, курсов внеурочной деятельности, рабочих общеразвивающих программ дополнительного образования.

В течение учебного года со стороны администрации и руководителей методических объединений осуществляется контроль за реализацией образовательной программы. На контроле чаще всего такие параметры, как накопляемость отметок у обучающихся, объективность выставления итоговых отметок, тематическое планирование, количество запланированных и проведенных контрольных работ. По всем вышеперечисленным параметрам контроль может осуществляться через электронную систему «Школьный портал Московской области». Кроме этого, возможно посещение уроков администрацией образовательного комплекса с целью контроля над реализацией образовательных программ и выявления образовательных дефицитов у обучающихся.

Для адаптации основной образовательной программы к реалиям и образовательным потребностям обучающихся в нее могут вноситься изменения, которые утверждаются директором образовательного комплекса.

По сути, кардинальных изменений в подходе к разработке и реализации основных образовательных программ в образовательных комплексах по сравнению с общеобразовательными школами нет.

Выводы и дальнейшие исследования

Образовательные комплексы, расположенные на территории Московской области, отличаются друг от друга количеством и территориальным расположением корпусов, наличием или отсутствием в составе комплекса дошкольных групп, количеством работников и обучающихся, но модели управления остаются для этих комплексов стандартизированными и явных отличий друг от друга не имеют. Это прослеживается в управлении ресурсами,

результатом, стратегией развития. Преобладает традиционный коллегиальный тип управления.

Во всех исследованных моделях управления прослеживается тенденция к развитию распределенного функционала в коллективе. Чаще всего это решение задач, связанных с воспитательной и внеклассной работой в образовательном комплексе. Такая возможность появилась вследствие того, что в штатное расписание были добавлены должности методистов, и кроме этого, появилась возможность внутреннего совмещения учителями административных ставок. Например, функционал первого заместителя директора по УВР можно разделить между четырьмя учителями, что даст возможность распределить функциональные обязанности более конкретно.

За период функционирования образовательных комплексов директорам в большинстве случаев удалось выстроить работу по распределению МТБ внутри образовательного учреждения, решая задачи по равномерному распределению ресурсной базы.

Нужно отметить, что при правильном управлении материально-техническим оснащением в образовательных комплексах наблюдается равномерное распределение ресурсной базы. Это дает возможность для развития доступной качественной образовательной среды в муниципалитете в целом.

В нашем исследовании модель управления рассматривалась лишь с точки зрения управления вышеописанными ключевыми показателями. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в исследовании распределения функциональных обязанностей в управленческих командах.

Также, вероятнее всего, необходимо оценить распределение ролей в управленческих командах и сопутствующий уровень нагрузки на каждого административного сотрудника для определения оптимальной структуры и численности административно-управленческого персонала в образовательных комплексах. Итогом исследования может стать получение информационно-аналитической базы для ответа на вопрос: «Как сделать модель управления образовательным комплексом на территории Московской области эффективной?».

Список источников | References

1. Абанкина Т. В., Абанкина И. В., Баландина О. В., Сигалов С. В. (2007). Развитие сети образовательных учреждений: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПКППРО.
2. Аврамова Е. М., Логинов Д. И. (2014). Реструктуризация: позитивные и негативные стороны объединения школ. Народное образование, 3 (1436). <https://cyberleninka.ru/article/n/restrukturizatsiya-pozitivnye-inegativnye-storony-obedineniya-shkol> (дата обращения: 27.02.2022).
3. Богуславский М. В., Кармаев А. А., Ким С. В. (2021). Региональный подход в создании образовательных комплексов Подмосквья. Проблемы современного образования, 4, 70–78.
4. Гапоненко А. Л., Савельева М. В. (2020). Теория управления: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт.
5. Галактионов С. Е. (2017). Обзор основных методик классификаций моделей управления. Вестник молодежной науки, 2(9). <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-osnovnyh-metodik-klassifikatsiy-modeley-upravleniya> (дата обращения: 23.07.2022).
6. Гришан И. П. (2002). Менеджмент образовательных учреждений. Владивосток.
7. Каспржак А. Г., Кобцева А. А., Бриткевич М. С., Кирнарский А. И. (2019). Кадровая политика общего образования города Москвы в условиях реформирования: первые результаты. Педагогические технологии, 94–106.
8. Кошкина Е. А., Мелкая Л. А. (2020). Факторы развития отечественной теории управления образованием второй половины XX в. Ped. Rev., 6 (34). <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-razvitiya-otchestvennoy-teorii-upravleniya-obrazovaniem-vtoroy-pолоviny-hh-v> (дата обращения: 22.07.2022).
9. Махрова А. Г., Бочкарев А. Н. (2017). Маятниковая миграция в Московском регионе: новые данные. Демоскоп Weekly, 727–728.
10. Михеева С. А. (2018). Методология и теория управления образованием. М.: Управление образованием: теория и практика.
11. Парсонс Т. (1994). Функциональная теория изменения. Американская социологическая мысль: Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, А. Шюц: Тексты. Сост. Е. И. Кравченко: под ред. В. И. Добренкова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 464–480.
12. Репина Е. А., Лопатина Л. Е. (2016). Кампус: модели управления. Innovative Project, 1(2), 104–108. DOI: 10.17673/ IP.2016.1.02.17.
13. Солодкая М. С. (1997). Управление образованием: философско-методологический аспект. CREDO NEW теоретический журнал, 4.
14. Чернобай Е. В. (2015). Логика изменений в системе образования города Москвы.
15. Шайхутдинова К. Р. (2018). К вопросу о классификации моделей управления. Научные труды центра перспективных экономических исследований, 89–95.
16. den Heijer A. (2011). Managing the university campus. Tallin, Estonia.
17. Porter M. (1985). Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance. NY, The Free Press.

Models of Management of Educational Complexes on the Example of the Moscow Region

Oleg V. RUBTSOV,

Director of the Educational Centre Start, Moscow region.

142714, Moscow region, Leninsky G.O., Misaylovo Vlg., Prigorod Lesnoe, 4. E-mail: mister.o-rubtsov@yandex.ru

ABSTRACT This article is devoted to the research, the purpose of which was to describe the models of management of educational complexes in the territory of the Moscow region. Due to the fact that the unification of schools into educational complexes is a new phenomenon for the Moscow region, the study of management models of such schools seems relevant. The article discusses the issues of the emergence and development of the theory of education management, approaches to the definition of the concept of «management model». Examples of studies devoted to the problems of educational complex management are given. The paper analyzes the business models of Corporate Real Estate Management (CREM), Facilities Management (FM), Business Model Canvas used in the management of the university campus. The author highlights the key indicators of these business models: resources, results, development strategy, management structure, which were subsequently included in the basis of the educational complex management model and analyzed after the conducted research. As a result of the conducted qualitative research, a description of a typical model of educational complex management is given on the basis of the identified key indicators, on which the author focuses attention. The prospects for further research are determined.

KEY WORDS Management model, educational complex, business model

Финансирование образовательных программ СПО в условиях новых образовательных стандартов

Ирина Абанкина, Павел Деркачев, Иван Кравченко

АННОТАЦИЯ В статье анализируется и оценивается степень соответствия задач в области финансового обеспечения программ среднего профессионального образования стратегии на обновление ФГОС с учетом перехода на итоговую аттестацию в форме демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills. Обосновывается, что данный экзамен повышает качество подготовки кадров и способствует в дальнейшем реализации приоритетов в области экономического и социального развития. Рассматриваются вопросы субъективной оценки ресурсного обеспечения колледжей и распространенность новых форм итоговой аттестации. Предлагаются расчеты изменения стоимости образовательных программ СПО при переходе на демонстрационный экзамен, произведена оценка общего объема дефицита финансовых средств. Базой данных послужили результаты опроса преподавателей, мастеров производственного обучения и студентов колледжей, проведенные в рамках Мониторинга экономики образования в 2020/2021 учебном году.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Демонстрационный экзамен, нормативы подушевого финансирования, социологический опрос

DOI 10.22394/2078-838X-2023-4-115-132

Введение

Система среднего профессионального образования (далее – СПО) традиционно рассматривается в качестве важнейшего института, способного обеспечить прирост качества человеческого капитала. Достижение конкурентоспособности в этом сегменте нацелено на решение следующих задач:

- формирование современных навыков, соответствующих потребностям рынка труда и необходимых современной цифровой экономике;
- преодоление проблемы преждевременного выбытия из системы образования и реинтеграция молодежи в систему формального образования за счет профессиональных образовательных программ «второго шанса»;
- развитие программ дистанционного обучения и обеспечение гибких форм профессиональной подготовки.

Выпускники системы СПО Российской Федерации традиционно имеют невысокий уровень отдачи от полученного образования. К числу факторов, которые оказывают

Ирина Всеволодовна АБАНКИНА

к. э. н., заслуженный профессор, Институт образования НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, пер. Потаповский, 16, стр. 10.
E-mail: abankinai@hse.ru)

Павел Владимирович ДЕРКАЧЕВ

к. э. н., ведущий научный сотрудник Центра финансово-экономических решений в образовании, доцент департамента образовательных программ НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, пер. Потаповский, 16, стр. 10.
E-mail: pderkachev@hse.ru)

Иван Александрович КРАВЧЕНКО

начальник Управления инвестиционного анализа НИУ ВШЭ.
(РФ, Москва, Кривоколенный пер., 3А, каб. 326.
E-mail: iakravchenko@hse.ru)

влияние на зарплатную премию работников среднего уровня квалификации, относятся особенности национальных институтов рынка труда (трудовое законодательство, уровень мобильности работников), уровень заработной платы, а также уровень расходов на среднее профессиональное образование со стороны государства и работодателей [Абанкина и др., 2017].

В этих условиях важным институтом, формирующим единую «систему координат» и позволяющим оценить качество подготовки студентов системы СПО из разных стран, является WorldSkills International (WSI)¹. Это международное движение, целью которого является повышение статуса и популяризация рабочих профессий, распространение современных квалификационных стандартов и методик профессиональной подготовки по всему миру. Со времени своего возникновения (1953 г.) WorldSkills International организует международные конкурсы профессионального мастерства, где молодые рабочие могут заявить о себе и продемонстрировать свои профессиональные навыки. Соревнования проводятся по нескольким десяткам компетенций, все они соответствуют современным технологическим стандартам. Конкурсные задания, требования к оборудованию, используемому участниками, правила оценки экспертами выполненных заданий четко нормированы и обеспечивают единство требований к организации соревнований и оценке результатов участников.

В мае 2012 г. на Генеральной ассамблее WSI, проходившей в Южной Корее, Российская Федерация стала 60-м членом WorldSkills International. Официальным представителем Российской Федерации в WSI является Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия». Важным элементом идеологии WorldSkills является активное продвижение перспективных профессий и видов занятости, форсайт компетенций «завтрашнего дня». Проект FutureSkills — это российская инициатива проведения соревнований по компетенциям, представляющим «профессии будущего», а также исследований в области новых профессий. Деятельность экспертов в исследовательском блоке FutureSkills сконцентрирована на прогнозе компетенций, необходимых для четвертой промышленной революции, а также на поиске ответа на вопрос, как трудоустроить представителей традиционных

индустриальных профессий, рискующих потерять работу в результате быстрых технологических изменений. В 2013 г. национальная сборная Российской Федерации впервые приняла участие в мировом чемпионате WorldSkills, который проводился в Лейпциге (Германия). С 2016 г. началось постепенное внедрение методики WorldSkills в повседневную практику российских профессиональных образовательных организаций. В качестве формы такого внедрения выступает демонстрационный экзамен [Дудырев и др., 2019а].

О значительном системном обновлении подхода к обучению в сфере среднего профессионального образования заявляют следующие мероприятия: ужесточение требований и обновление материально-технической базы колледжей, повышение квалификации мастеров производственного обучения, реализация наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей, внедрение практики демонстрационного экзамена, а также проведение Мирового чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам Ворлдскиллс в 2019 году в г. Казани.

По причине введения новых федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС), предусматривающих проведение государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена, назрели изменения в механизме распределения бюджетных средств между образовательными организациями. Подходы к определению нормативных затрат на реализацию программ СПО, используемые с 2015 года, требуют пересмотра и обновления². Соответствующая методика была утверждена в конце 2015 года, при переходе на механизм нормативно-подушевого финансирования, и является рамочным документом для методического использования субъектами Российской Федерации при определении нормативов затрат.

Поскольку большая часть образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, закреплена за субъектами Российской Федерации (в соответствии с пунктом 7 части 1 статьи 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (далее — Закон об образовании № 273-ФЗ)), то рассматриваемые изменения касаются

¹ <https://www.worldskills.org/>.

² Методика определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ среднего профессионального образования по профессиям (специальностям) и укрупненным группам профессий (специальностей) (утв. Минобрнауки России 27.11.2015 г. № АП-114/18вн).

непосредственно нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации.

Целью таких изменений представляется повышение бюджетной эффективности регионов при распределении средств на выполнение государственного задания между подведомственными образовательными организациями. Бюджетная эффективность в данном контексте будет пониматься как соотношение качества программ и затраченных на их реализацию средств регионального бюджета. Иными словами, повышение бюджетной эффективности – это уменьшение объема затраченных средств при растущем качестве программ СПО.

Качество программ СПО может быть измерено соответствующими показателями, включенными в государственное задание учредителем и выполняемыми при обозначенной стоимости. В такие показатели возможно включать, например, насколько трудоустроены выпускники образовательных организаций, сколько из них находят работодателей (и наоборот) после выпуска из образовательной организации.

Мониторинг зрелости нормативно-правовой базы субъектов РФ показал, что регионы достаточно скупы в своей нормотворческой деятельности в части определения финансовых механизмов в сфере образования. Например, очень мало какие из них вводят дополнительные корректирующие коэффициенты к базовым нормативам затрат, которые учитывают региональную специфику реализации образовательных программ в регионе. Многие субъекты Российской Федерации «переписывают» федеральную методику определения нормативных затрат, порядок формирования и финансового обеспечения выполнения государственного задания. В этой связи в первую очередь предлагается внести корректировки в перечень составляющих базовых нормативов затрат, корректирующих коэффициентов, а также в части пересмотра перечня и состава стоимостных групп профессий и специальностей по государственным услугам по реализации основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена, программ подготовки квалифицированных рабочих, на основании которых происходит дифференциация и группировка значений базовых нормативов затрат.

Новая составляющая базовых нормативов затрат «Затраты на проведение демонстрационного экзамена как формы государственной

итоговой аттестации обучающихся по ФГОС СПО» введена в связи с изменением федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, а также внедрением новых механизмов государственной итоговой аттестации и промежуточной аттестации, и требует отдельного рассмотрения ввиду специфичности своего расчета и значительного объема затрат на проведение такой процедуры.

Главным критерием при оценке финансирования профессионального образования является не столько объем привлекаемых денег, сколько эффективность их использования, диверсификация источников финансирования (бюджетных и негосударственных), обоснованность финансовых нормативов, вклад работодателей в обеспечение финансовой устойчивости системы профессионального образования.

Национальная система профессиональных квалификаций является важным институтом, обеспечивающим согласование спроса на квалификации работников со стороны работодателей и предложения квалификаций со стороны системы профессионального образования. Для этого эксперты оценивают состояние национальной рамки квалификаций, систему профессиональных стандартов, а также правила их признания и применения, систему независимой оценки и сертификации профессиональных квалификаций, включая механизмы их накопления и признания на национальном и международном уровнях.

В условиях растущей экономической неустойчивости и быстро меняющегося спроса на квалификации необходимо акцентировать внимание на гибкости и многообразии образовательных программ, на разумном сочетании централизованного планирования и рыночных механизмов. Наиболее устойчивая модель профессионального образования должна сочетать деятельность государственных и негосударственных организаций, реализующих программы профессионального образования и обучения. Диалог провайдеров с работодателями, возможность предприятий влиять на содержание учебных планов и программ рассматриваются в качестве обязательного условия эффективности учебного процесса, его жизнеспособности.

Гипотезы исследования были сформулированы исходя из анализа публикаций И. В. Абанкиной, Ф. Ф. Дудырева и А. И. Шабалина [2017], «Молодые профессионалы для новой экономики...» [Дудырев и др., 2019b], И. В. Абанкиной и И. А. Кравченко [2020], «Переход «учеба – работа»...» [Дудырев и др., 2022].

Демонстрационный экзамен: мнение студентов и преподавателей

С целью учета особенностей реализации образовательных программ СПО по ФГОС СПО, предусматривающим проведение ГИА в форме демонстрационного экзамена, профессии и специальности разделены на три стоимостных кластера из перечня и состава стоимостных групп профессий и специальностей по государственным услугам по реализации основных программ СПО.

В дополнение к разделению по стоимостным группам целесообразно использовать следующие корректирующие коэффициенты:

- отражающие уровень оснащенности образовательной организации материально-технической базой для образовательного процесса;
- отражающие достижение целевых показателей эффективности деятельности ведущих колледжей;
- отражающие проведение государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена.

Текущий перечень корректирующих коэффициентов требует введения описания их расчета с целью представления наиболее прозрачных механизмов установления таких коэффициентов, в том числе региональными органами власти, которые ориентируются на федеральную методику для составления собственных порядков определения нормативных затрат на реализацию программ среднего профессионального образования.

Корректирующие коэффициенты, отражающие достижение целевых показателей эффективности деятельности ведущих колледжей, устанавливаются в зависимости от достижения ведущим колледжем целевого показателя эффективности, который устанавливается как «Удельный вес получивших золотую, серебряную или бронзовую медаль или медальон за профессионализм в общей численности студентов образовательной организации, участвовавших в региональных чемпионатах, национальном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia), обучающихся по программам СПО».

Представленные предложения по корректировке подходов к определению нормативных затрат позволяют дифференцировать значения базовых нормативов затрат с целью более обоснованного расчета субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания, ориентированного на поддержку образовательных организаций, демонстрирующих высокий уровень подготовки кадров, финансовую устойчивость и обеспечение педагогического персонала повышенным уровнем заработной платы.

Механизм распределения средств субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания дифференцирует значения базовых нормативов затрат и увязывает объем финансового обеспечения с уровнем эффективности деятельности образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования. В настоящее время представленные предложения внедряются в нескольких пилотных регионах. Ниже приведены результаты мониторинга формы проведения итогового зачета или экзамена, проведенного в рамках МЭО среди учреждений СПО, различающиеся не только направлениями подготовки, но и численностью студентов колледжей.

Из диаграммы, представленной на рис. 1, видно, что все рассмотренные формы итогового контроля (письменная, устная, компьютерные тесты, традиционные тесты, конференция, рабочая операция, творческая работа) используются примерно с одинаковой интенсивностью. Таким образом, в системе среднего профессионального образования распространены не только необъективные формы контроля знаний (такие как экзамен в устной форме), но и современные объективные формы (в частности, тестирование с помощью компьютера).

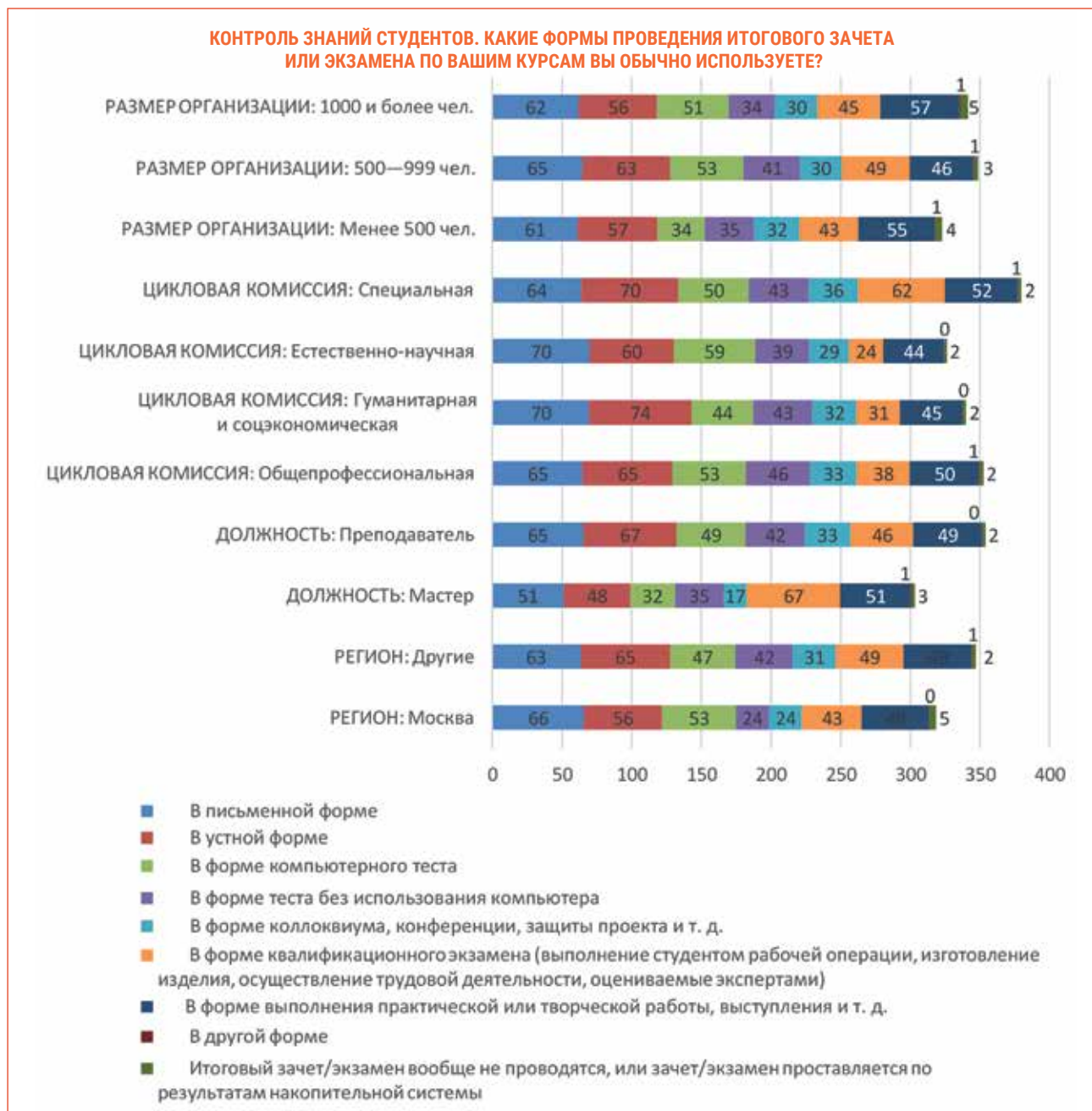
На диаграмме, представленной на рис. 2, показано распределение ответов респондентов на вопрос «Для какого формата демонстрационного экзамена вы реализовывали подготовку к экзамену?».

Данные говорят о том, что более половины респондентов реализуют подготовку по стандартам WorldSkills, кроме того, около 40 % ответивших используют форматы профессиональных сообществ. Тех, кто использует только узкоприменимые стандарты работодателей, достаточно мало (около 10 %). Это означает, что преподавательское сообщество СПО хорошо знакомо с лучшими и наиболее современными практиками в своей области.

Главными проблемами в связи с организацией подготовки студентов к демонстрационному экзамену респонденты называют, во-первых, нехватку оборудования или плохое его состояние, во-вторых, нехватку или отсутствие расходных материалов, в-третьих, низкую готовность студентов к такому формату проведения экзамена (см. рис. 3). Первые две проблемы можно решить, введя расчет подушевой стоимости в разрезе стоимостных групп специальностей СПО с использованием в качестве итоговой аттестации демонстрационного экзамена.

Какова же эффективность перехода на итоговую аттестацию в форме демонстрационного

Рисунок 1. Распределение использования разных форм контроля знаний студентов в учреждениях СПО



экзамена? Почему колледжи считают полезной ее использование? Ответы на этот вопрос приведены в диаграмме, представленной на рис. 4.

На рис. 4 отображено распределение ответов на вопрос «Почему вы считаете полезным участие вашей образовательной организации в демонстрационном экзамене?». Мы видим, что по ответам на этот вопрос респонденты разбиваются на три почти равномерные группы: первая считает, что демонстрационный экзамен будет способствовать трудоустройству выпускников образовательной организации; вторая думает, что для подготовки к демонстрационному экзамену их образовательной организацией будет закуплено новое, современное оборудование; третья высказывает

мнение, что демонстрационный экзамен позволит освоить новые педагогические компетенции.

Внедрение демонстрационного экзамена должно происходить в тесной увязке с профессиональным развитием педагогов. Интересно, как респонденты высказались по этим вопросам.

Как следует из диаграммы, представленной на рис. 5, в целом около половины респондентов прошли повышение квалификации, связанное с демонстрационным экзаменом. Участники специальных цикловых комиссий (56 % респондентов), мастера (61 %) и представители Москвы (66 %) гораздо чаще принимали участие в повышении квалификации, чем остальные категории сотрудников. Причины этого объяснены выше.

Рисунок 2. Распространенность специальной подготовки для сдачи итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена



Важно выяснить также и мнение студентов о демонстрационном экзамене. На диаграмме (рис. 6) показаны их ответы на следующий вопрос: «Что из перечисленного происходило в рамках вашей подготовки к демонстрационному экзамену в вашем учебном заведении?». Наиболее частый ответ студентов заключался в том, что их информировали об особенностях и этапах проведения демонстрационного экзамена (от 31 до 80 ответов).

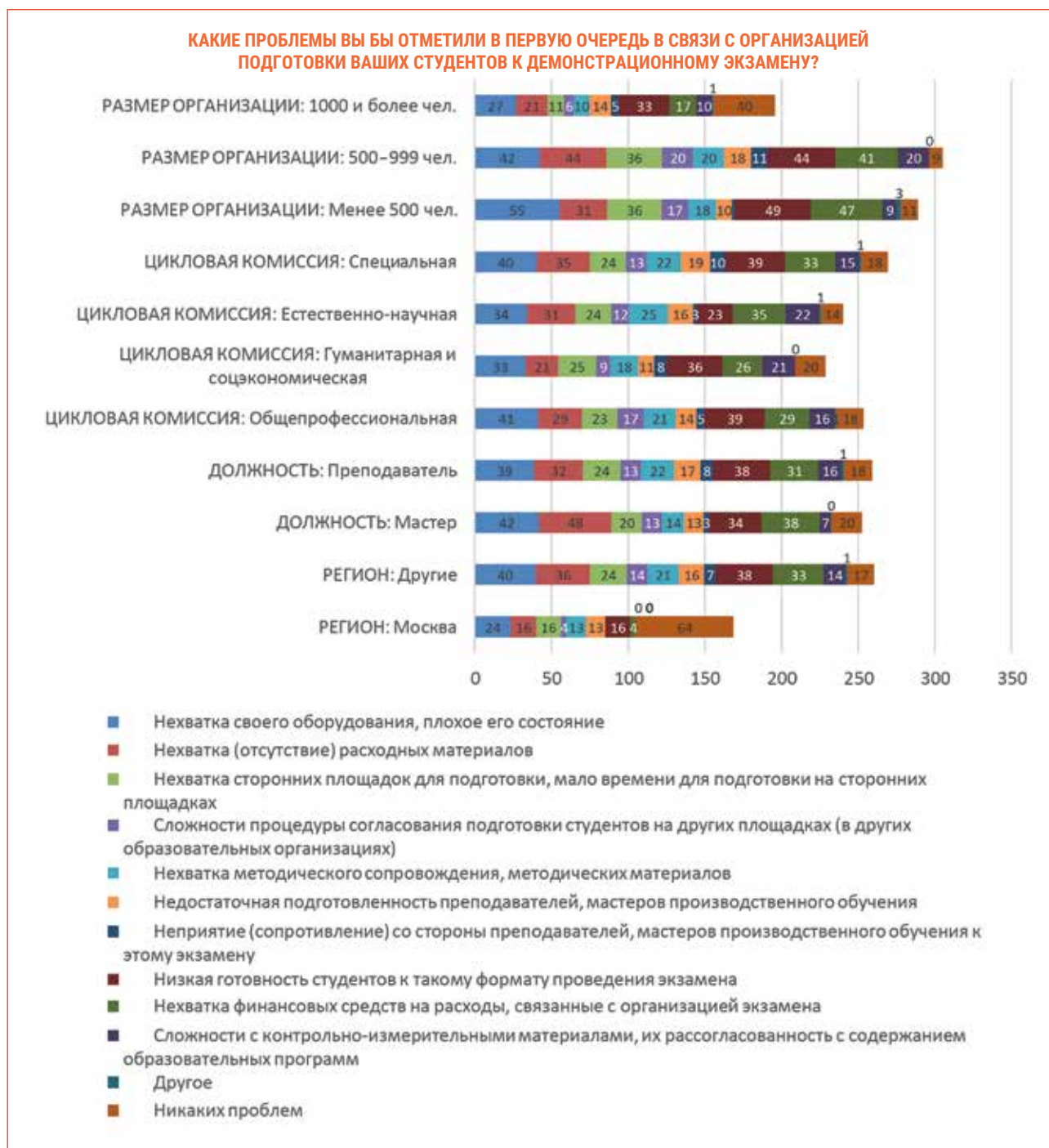
При организации демонстрационного экзамена по методикам WorldSkills расходы на его проведение многократно возрастают: это и оснащение площадки согласно инфраструктурному листу (оборудование – приобретение и обслуживание, расходные материалы, инструменты), и обучение экспертов, и оплата труда, а также транспортных расходов, проживания и питания внешних экспертов [Гончарова, 2018]. Так, по некоторым оценкам, стоимость одного рабочего места при проведении демонстрационного экзамена составила 500 тысяч рублей [Иваницкая, 2018]. Поскольку ФГОС СПО предполагает проведение такой дорогостоящей процедуры, как демонстрационный экзамен, в рамках образовательной программы, выделение подобных затрат в отдельную составляющую является обязательным при определении стоимости образовательных программ ФГОС, а также важным параметром при дифференциации стоимости вышеуказанных образовательных программ и образовательных программ, по которым государственная итоговая аттестация проводится в традиционной форме.

Оценка ресурсной базы колледжей для проведения демонстрационного экзамена

Вехой развития практики проведения демонстрационного экзамена стало утверждение федерального проекта «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование», одним из основных показателей которого является доля обучающихся, завершающих обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, прошедших аттестацию с использованием механизма демонстрационного экзамена, 25 % к 2024 году.

В 2019 году государственная аттестация в форме демонстрационного экзамена проводилась в 223 организациях по 26 ФГОС СПО. При этом случившаяся в 2020 году пандемия коронавируса заставила переместить почти весь образовательный процесс в дистанционный формат, что затронуло сферу среднего профессионального образования. В 2020 году в дистанционном формате были проведены демонстрационные экзамены в 53 субъектах Российской Федерации (более 8 тыс. участников) в 241 образовательной организации. При этом было организовано дистанционное участие экзаменуемых (24,81 % компетенций), а также было обеспечено дистанционное участие большей части главных экспертов и линейных экспертов (72,87 % и 65,89 % компетенций соответственно).

Рисунок 3. Проблемы в связи с организацией подготовки студентов к демонстрационному экзамену

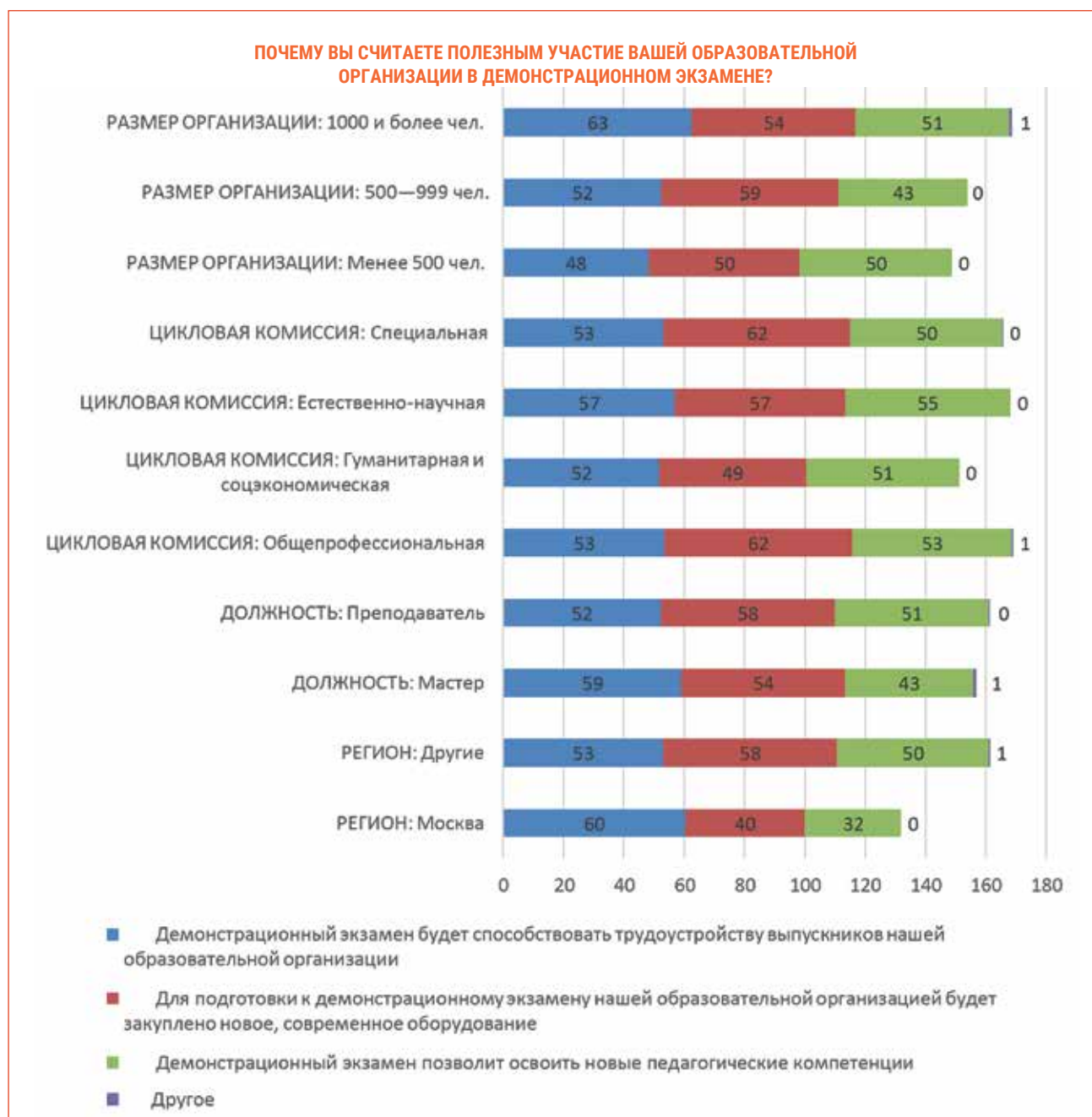


В конце 2019 года был проведен мониторинг затрат на государственную итоговую аттестацию в форме демонстрационного экзамена. Целью мониторинга был сбор сведений по размерам затрат на государственную итоговую аттестацию с последующей оценкой дифференциации затрат, которые несут колледжи на проведение процедуры государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена и государственной итоговой аттестации в традиционной форме.

В мониторинг были включены затраты: на расходные материалы; на оплату труда

экспертов и членов ГЭК; на питание, обеспечение питьевого режима и медицинского обслуживания для участников демонстрационного экзамена; на оплату коммунальных расходов; на амортизационные отчисления оборудования, использованного для проведения демонстрационного экзамена; на оплату проезда и проживания экспертов; на организацию онлайн-трансляции; на приобретение канцелярских товаров и печать; на аренду оборудования, инструментов (паспортизированных экзаменационных образцов – дефектоскописты); на приобретение спецодежды и средств

Рисунок 4. Эффекты перехода на итоговую аттестацию в форме демонстрационного экзамена



индивидуальной защиты; на монтаж оборудования, техническое обслуживание и наладку; транспортные расходы по доставке обучающихся к месту проведения экзамена; расходы по доставке и разгрузке материалов; иные организационные расходы.

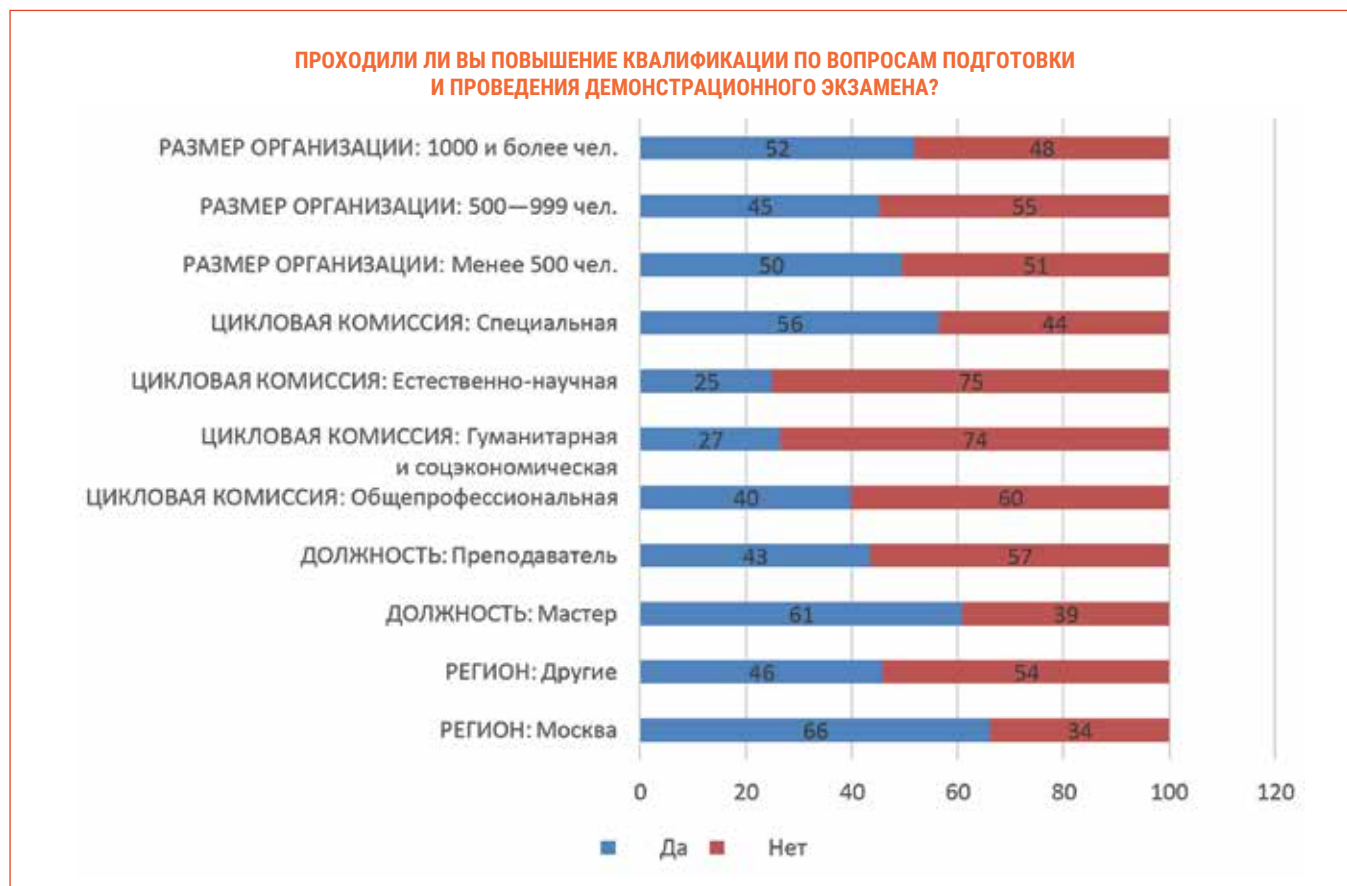
В сборе данных принимала участие 221 образовательная организация в 58 субъектах Российской Федерации.

В соответствии с результатами проведенного мониторинга, усредненная величина затрат на проведение ГИА в традиционной форме на 1 обучающегося, сдававшего ГИА, – 1338,83 руб. Наибольшая доля затрат (по 45 %) приходится на оплату расходных материалов и оплату труда членов ГЭК (623,73 руб. и 603,89 руб.

соответственно). Почти 7 % составляют затраты на коммунальные расходы (90,51 руб.) и 1,5 % составляют расходы на амортизационные отчисления (20,70 руб.).

Усредненная величина дополнительных затрат на проведение ГИА в традиционной форме на 1 обучающегося, сдававшего ГИА, – 64,38 руб. Наибольшая доля затрат (по 82,5 %) приходится на приобретение канцелярских товаров и печать (53,11 руб.). Примерно по 12 % составляют затраты по доставке и разгрузке и иные организационные расходы (7,13 руб. и 8,04 руб. соответственно). Транспортные расходы по доставке обучающихся к месту проведения экзамена характерны только для колледжей, которые проводили ГИА на базе иной

Рисунок 5. Повышение квалификации кадров для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена



организации (например, у работодателя). Затраты на организацию онлайн-трансляции также характерны только для отдельных организаций и не носят массового характера (таблица 1).

Так, мониторинг показал, что средние затраты на проведение демонстрационного экзамена на 1 обучающегося составили 18 030,39 руб. Наибольшая доля затрат (81,69 %) приходится на оплату расходных материалов, 13,13 % – на оплату труда членов ГЭК. Почти 2 % составляют затраты на коммунальные расходы (304,76 руб.), и 3,22 % составляют расходы на амортизационные отчисления (499,91 руб.).

В целом в структуре основных затрат наибольший вес имеют затраты на расходные материалы, за исключением специальностей по УГПС 38.00.00 и 23.02.07 (в которых наибольшая доля затрат – оплата труда экспертов).

В структуре дополнительных затрат наибольший вес имеют затраты на приобретение спецодежды и средств индивидуальной защиты, за исключением профессий и специальностей по УГПС 38.00.00, 09.00.00, 54.00.00 (в которых наибольшая доля затрат приходится на приобретение канцелярских товаров и печать).

Таким образом, общие затраты на проведение ГИА в форме демонстрационного экзамена

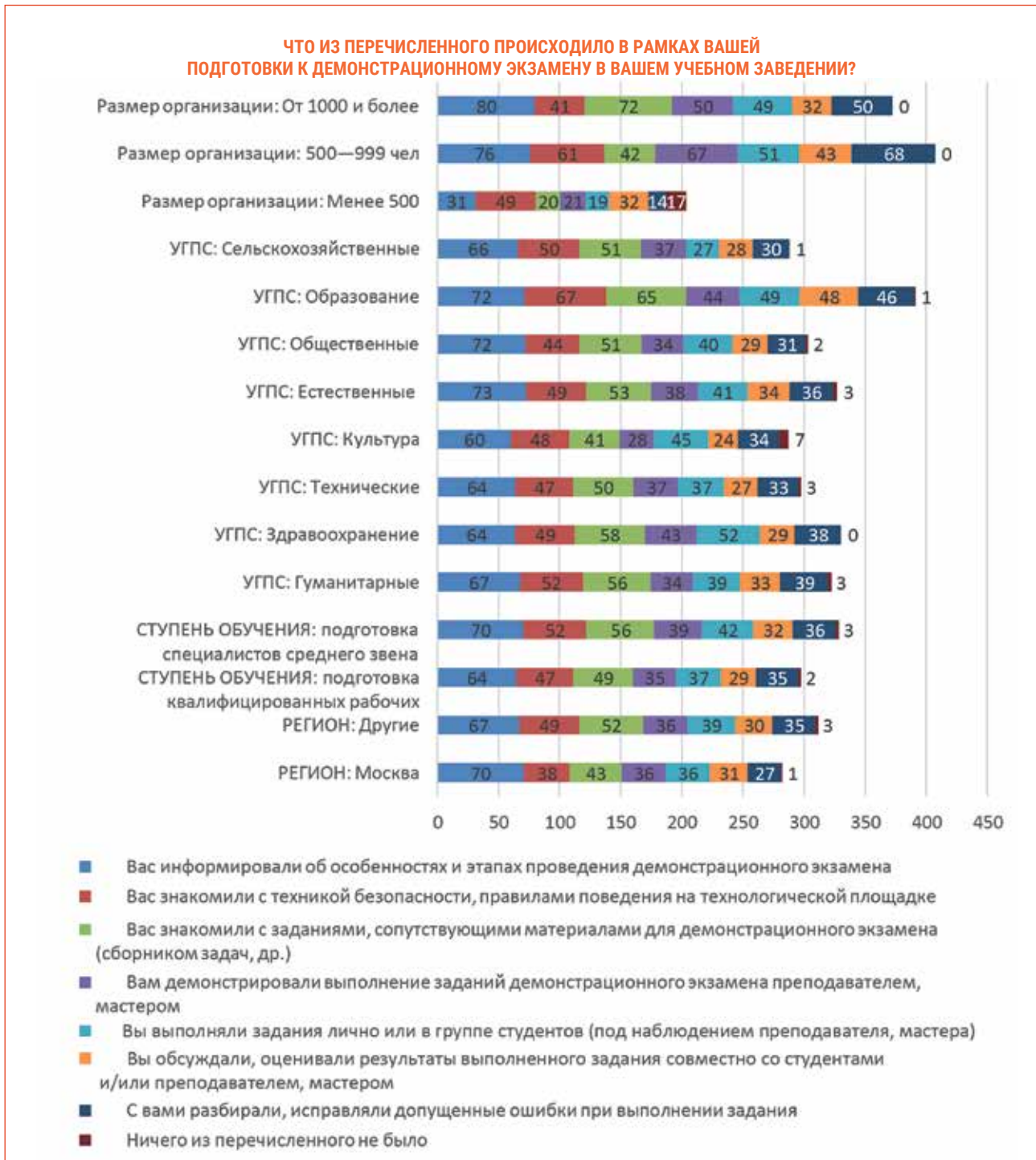
составляют от 1035,38 рублей (по программе 38.02.01) до 69 273,44 рублей (по программе 15.01.33).

Результаты мониторинга затрат на проведение демонстрационного экзамена представлены в таблице 2.

Как видно из результатов мониторинга расходов колледжей на проведение демонстрационного экзамена, такие расходы значительно (от 1,5 до 28 раз) превышают расходы от проведения государственной итоговой аттестации в традиционной форме. Поскольку, как мы уже писали выше, демонстрационный экзамен является частью ФГОС, а следовательно частью образовательной программы, его проведение должно финансироваться включением таких затрат в субсидию на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания, которая, в свою очередь, рассчитывается исходя из контингента обучающихся, а также нормативных затрат на оказание государственных услуг среднего профессионального образования.

Однако в настоящий момент ситуация выглядит немного иначе. Ввиду систематического недостатка бюджетного финансирования в регионах (на чьих плечах лежит финансовое обеспечение сферы СПО) многие колледжи вынуждены проводить демонстрационный экзамен за счет средств, полученных от приносящей доход

Рисунок 6. Типы подготовки студентов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена



деятельности (от оказания платных услуг). В других субъектах РФ возможна ситуация, при которой средства на проведение демонстрационного экзамена закладываются, однако доводятся через субсидию на иные цели (в соответствии с абзацем 2 пункта 1 статьи 78.1 Бюджетного кодекса Российской Федерации). Во всех этих случаях нарушается суть нормативно-подушевого финансирования, иначе говоря, финансирования образовательной программы в расчете на одного обучающегося. Финансовое обеспечение реализации образовательных программ рассчитывается

в соответствии с ФГОС, которым, в свою очередь, зафиксированы требования к организации и ведению образовательных программ, в нашем случае – проведение ГИА в форме демонстрационного экзамена.

Ниже приведена субъективная оценка ресурсной обеспеченности колледжей, полученная в рамках МЭО, проведенного НИУ ВШЭ в 2020/2021 гг.

При расчете нормативов подушевого финансирования крайне важным является вопрос о ресурсном обеспечении СПО. Из диаграммы,

Таблица 1

Программа	Всего основных затрат на проведение ГИА в традиционной форме (на 1 сдающего), руб.	Всего дополнительных затрат (на 1 сдающего), руб.	Всего затрат на 1 сдающего, руб.
08.01.05	1 417,93	69,44	1 487,36
08.01.06	1 918,67	106,44	2 025,11
08.01.07	1 798,70	94,37	1 893,07
08.01.10	1 585,61	43,52	1 629,14
08.01.14	1 505,50	60,61	1 566,11
08.01.18	752,03	48,64	800,67
13.01.05	652,58	57,19	709,77
38.02.01	1 021,18	51,73	1 072,91
38.02.07	1 397,24	47,51	1 444,75

Таблица 2

Программа	Всего основных затрат на проведение ГИА в форме демонстрационного экзамена (на 1 сдающего), руб.	Всего дополнительных затрат (на 1 сдающего), руб.	Всего затрат на 1 сдающего, руб.
08.01.05	13 106,26	3 357,89	16 464,14
08.01.06	23 316,73	2 400,46	25 717,19
08.01.07	9 301,95	3 670,18	12 972,13
08.01.10	24 764,72	1 752,14	26 516,86
08.01.18	18 442,36	3 220,64	21 663,01
08.01.24	4 994,76	1 020,01	6 014,78
08.01.25	30 879,52	4 662,72	35 542,23
08.01.26	51 177,13	3 504,21	54 681,34
09.02.07	904,55	181,82	1 086,36
13.01.05	17 670,03	2 321,68	19 991,71
15.01.31	46 123,44	4 919,56	51 043,00
15.01.32	12 755,66	1 898,54	14 654,20
15.01.33	63 031,77	6 241,67	69 273,44
15.01.35	30 540,20	4 273,33	34 813,53
15.01.36	4 215,65	5 054,36	9 270,01
18.01.33	26 075,46	8 739,34	34 814,80
23.01.17	10 293,70	2 415,77	12 709,46
23.02.07	12 305,16	2 392,27	14 697,43
29.01.05	4 009,03	586,16	4 595,19
38.02.01	615,06	420,22	1 035,28
38.02.07	1 691,82	592,68	2 284,51
43.01.09	12 641,71	5 204,37	17 846,08
43.02.15	13 105,01	2 631,45	15 736,46
54.01.20	29 568,76	5 310,53	34 879,29

представленной на рис. 7, следует, что качество административно-управленческого персонала респонденты оценивают скорее как хорошее (от 61 до 81 %).

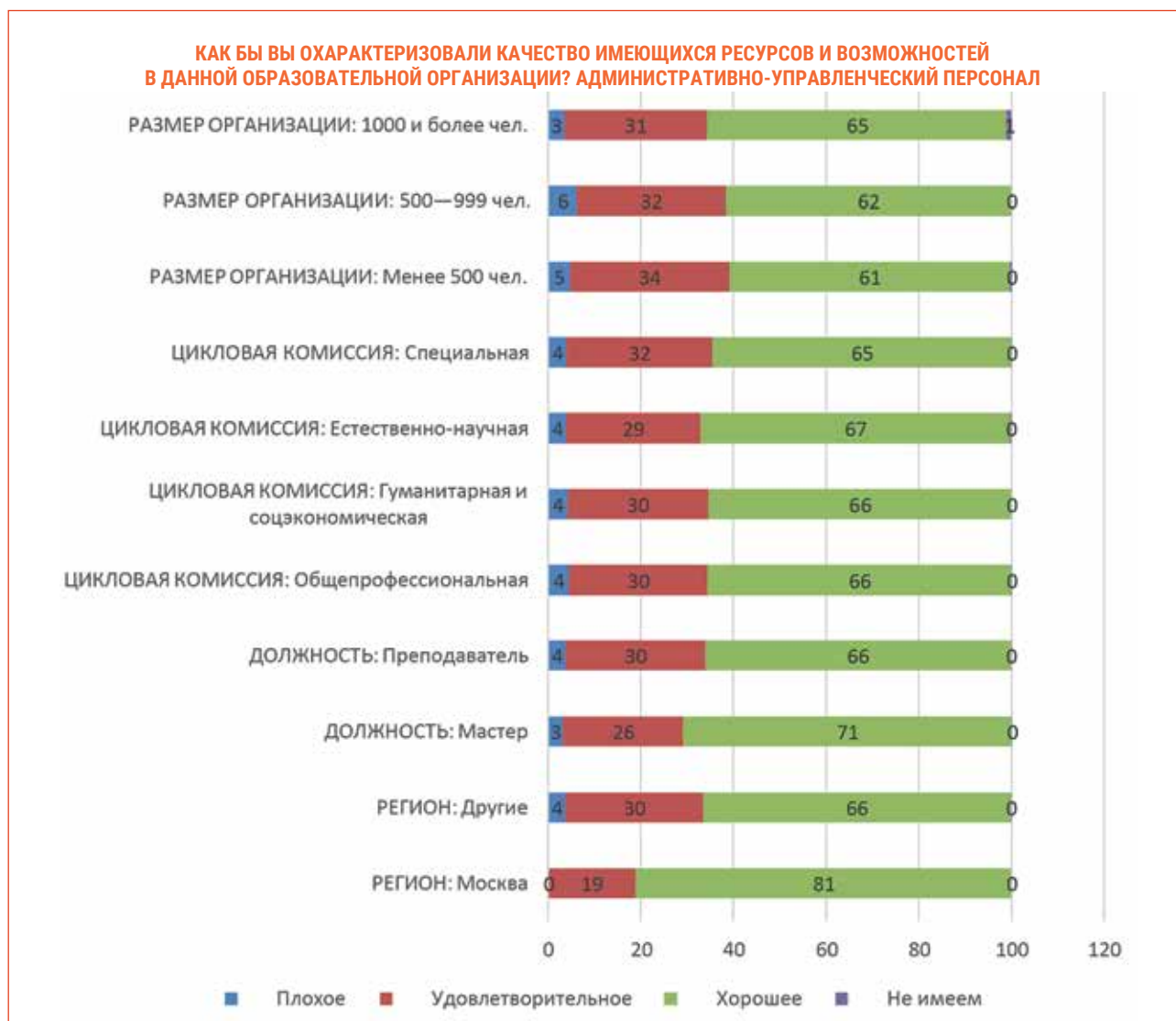
Следует учесть, что в Москве субъективное мнение о качестве административно-управленческого персонала выше, чем в других регионах Российской Федерации.

Кадровые ресурсы преподавателей колледжей подавляющее большинство (от 76 до 86 %) респондентов оценивает как хорошие (рис. 8).

В хорошем качестве учебных программ уверено еще больше респондентов: 79–90 % (см. диаграмму, представленную на рис. 9).

В отличие от высокой оценки качества образовательных программ,

Рисунок 7. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Административно-управленческий персонал



с учебно-методической литературой ситуация далеко не такая радужная: только 51–70 % оценивают ее как хорошую. А остальные – как удовлетворительную (см. диаграмму, представленную на рис. 10).

Принципиально иная ситуация с обеспеченностью тренажерами, симуляторами (в том числе виртуальными, см. рис. 11): респонденты склонны характеризовать ее скорее как неудовлетворительную (такие ответы дали от 22 до 51 %). Стоит иметь в виду, что только в Москве ситуация не такая негативная (22 %).

Большинство респондентов уверены, что учебные площадки находятся в хорошем состоянии (так ответили 51–73 % – см. рис. 12). Учебные площадки финансируются сверх подушевых нормативов по сметам и с учетом потребностей в них, поэтому единых формул и правил их расчета не существует. Исходя из данных опроса, такие методы определения финансовых потребностей следует признать работающими, так как

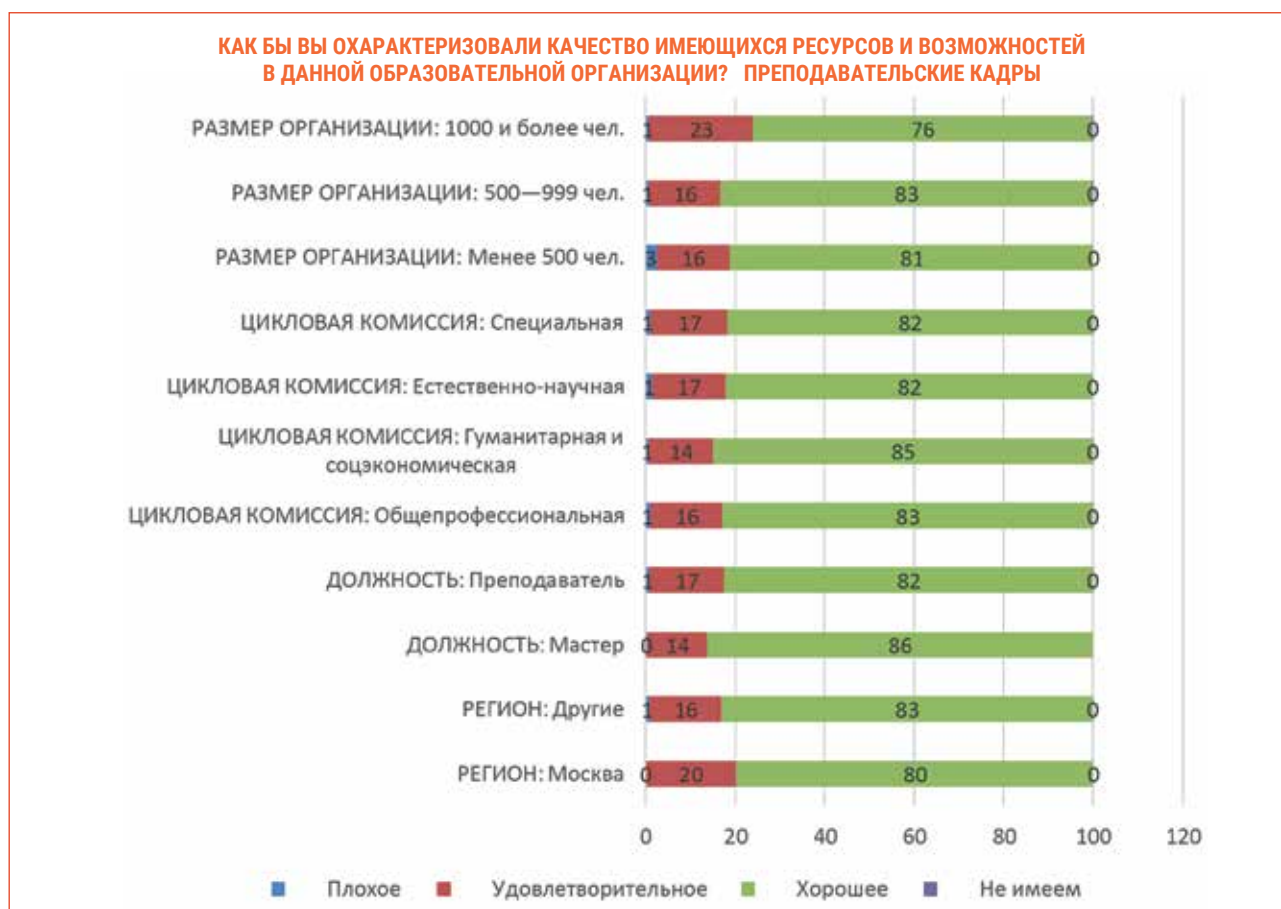
большинство работников заявляет о хорошем состоянии площадей.

Если посмотреть на межрегиональные различия, в Москве гораздо больше ответов о «хорошем состоянии» (73 %), чем в других регионах России (59 %), так что и по этому параметру столицу следует признать более обеспеченной.

Для повышения ясности расчета финансового обеспечения предлагается введение новой составляющей базовых нормативов затрат: «затраты на проведение демонстрационного экзамена как формы государственной итоговой аттестации обучающихся по ФГОС СПО, предусматривающим ГИА в форме демонстрационного экзамена», а также расчет такой составляющей.

Расчет затрат на проведение демонстрационного экзамена как формы государственной итоговой аттестации обучающихся по ФГОС СПО, предусматривающим ГИА

Рисунок 8. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Педагогический персонал



в форме демонстрационного экзамена, предлагается производить как сумму следующих составляющих:

- затраты на формирование в установленном порядке резерва на полное восстановление состава объектов особо ценного движимого имущества, используемого для проведения демонстрационного экзамена;
- затраты на приобретение расходных материалов для проведения демонстрационного экзамена;
- затраты на оплату труда главного эксперта;
- затраты на оплату труда членов экспертной группы;
- затраты на оплату труда персонала (координатора), проводящего организационную работу по подготовке к проведению демонстрационного экзамена;
- иные затраты, связанные с проведением демонстрационного экзамена.

Затраты на приобретение оборудования для проведения демонстрационного экзамена рассчитываются как стоимость комплекта особо ценного движимого имущества, используемого для оказания государственной услуги, в расчете на одного обучающегося, с учетом срока полезного использования, с применением

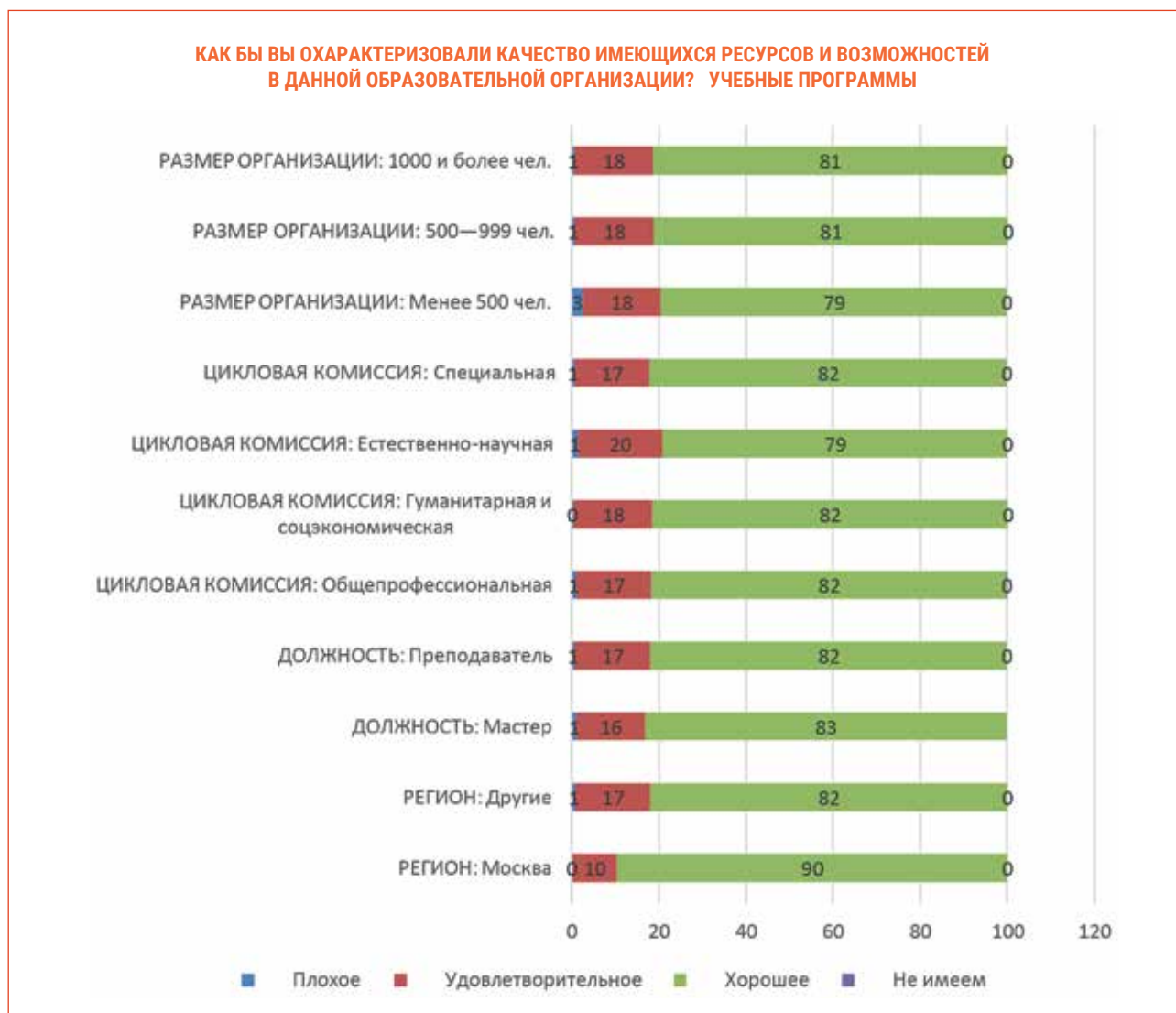
коэффициента, учитывающего соотношение численности обучающихся в образовательной организации, в расчете на 1 выпускника.

Затраты на приобретение расходных материалов для проведения демонстрационного экзамена рассчитываются как стоимость расходных материалов для проведения демонстрационного экзамена (в расчете на 1 выпускника, проходящего демонстрационный экзамен), скорректированное на соотношение численности обучающихся в образовательной организации (в расчете на 1 выпускника).

Затраты на оплату труда главного эксперта состоят из двух частей: 1) подготовительный день к демонстрационному экзамену и 2) день проведения демонстрационного экзамена.

Расчет затрат на оплату труда главного эксперта в подготовительный день к демонстрационному экзамену представляется как произведение объема средств на оплату труда главного эксперта за день подготовки к демонстрационному экзамену и численности обучающихся, сдающих демонстрационный экзамен, в расчете на главного эксперта при проведении подготовительного дня к проведению демонстрационного экзамена. Объем средств на оплату труда главного эксперта за день подготовки

Рисунок 9. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Учебные программы



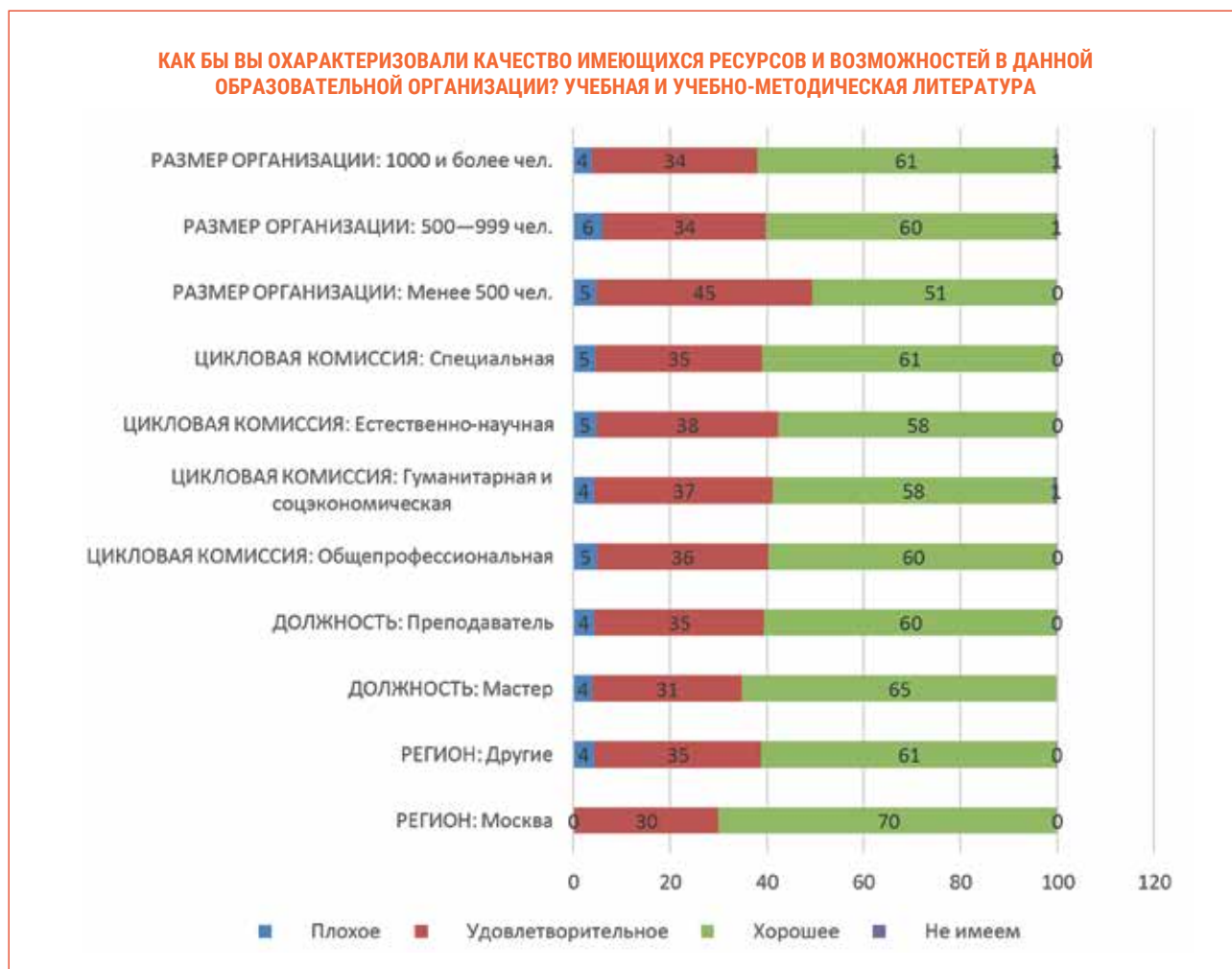
к демонстрационному экзамену рассчитывается как произведение заработной платы главного эксперта за 1 час проведения подготовки к сдаче демонстрационного экзамена и длительности проведения такой подготовки в часах.

Расчет затрат на оплату труда главного эксперта в день проведения демонстрационного экзамена представляется как отношение объема средств на оплату труда главного эксперта за день проведения демонстрационного экзамена к количеству рабочих мест при проведении демонстрационного экзамена, скорректированное на соотношение численности обучающихся в образовательной организации в расчете на 1 выпускника. Объем средств на оплату труда главного эксперта в день проведения демонстрационного экзамена рассчитывается как произведение заработной платы главного эксперта за 1 час проведения экзамена и количества часов демонстрационного экзамена.

Затраты на оплату труда членов экспертной группы рассчитываются как отношение объема средств на оплату труда всех членов экспертной группы к количеству рабочих мест при проведении демонстрационного экзамена, скорректированное на соотношение численности обучающихся в образовательной организации в расчете на 1 выпускника. Объем средств на оплату труда всех членов экспертной группы к количеству рабочих мест при проведении демонстрационного экзамена рассчитывается как произведение заработной платы членов экспертной группы за 1 час проведения экзамена и количества часов демонстрационного экзамена.

Затраты на оплату труда персонала (координатора), занимающегося подготовкой к проведению экзамена, рассчитываются как отношение годового фонда оплаты труда штатной единицы педагогических работников и мастеров производственного обучения, непосредственно связанных с оказанием государственной услуги,

Рисунок 10. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Учебно-методическое оснащение



скорректированное на коэффициент, отражающий долю фонда оплаты труда работников административно-управленческого и вспомогательного персонала в общем объеме фонда оплаты труда работников образовательной организации, к контингенту обучающихся в среднем в одной организации. Рассчитывается среднее значение контингента обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих кадров и по программам подготовки специалистов среднего звена в образовательных организациях, реализующих указанные программы.

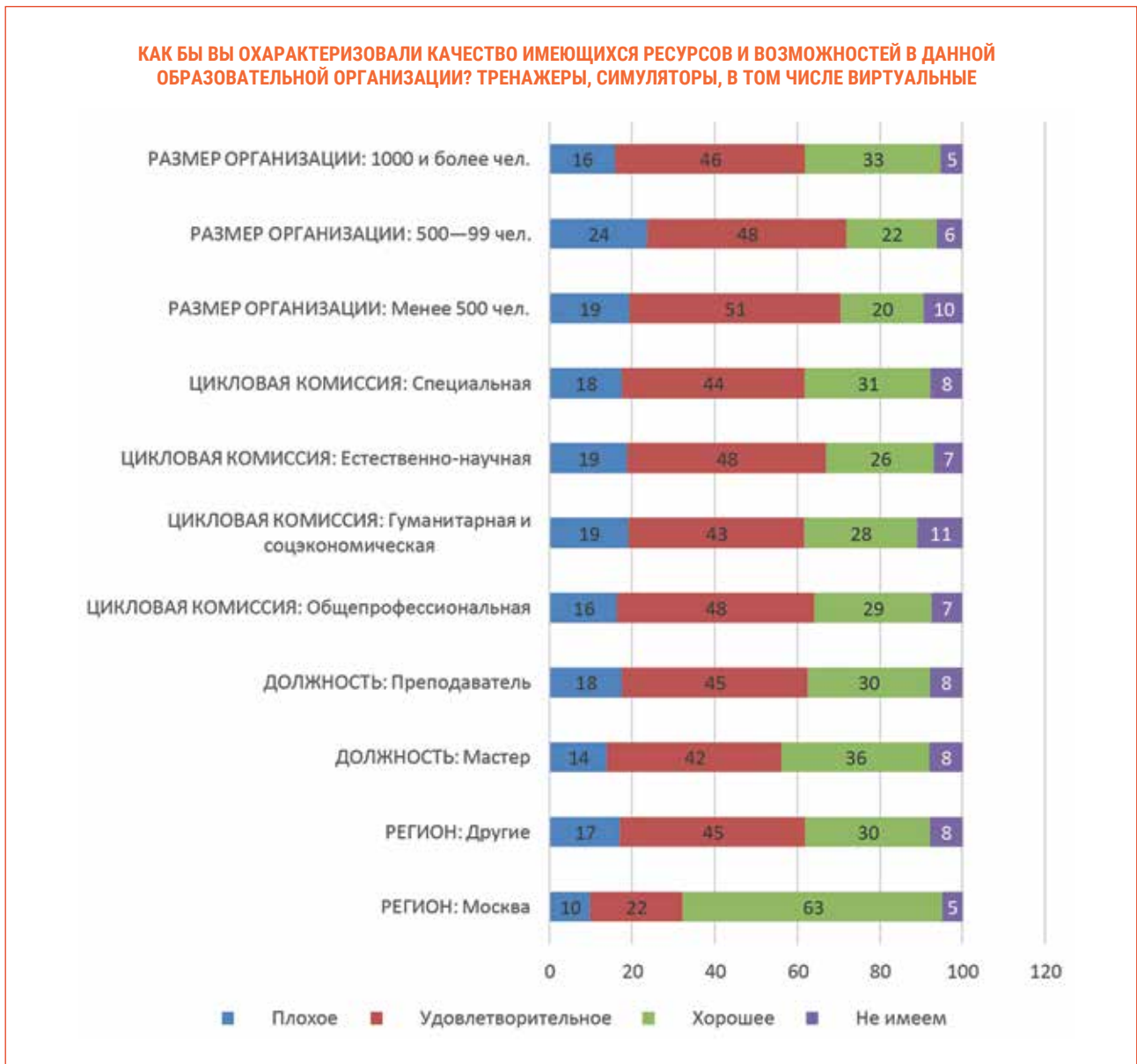
Указанные затраты корректируются на 0,2 – коэффициент эффективной работы по координации и подготовке к проведению ГИА в форме демонстрационного экзамена за год, отражающий 2 месяца работы координатора.

Иные затраты, связанные с проведением демонстрационного экзамена, состоят из двух частей: затраты, непосредственно связанные с проведением экзамена (размер суточных члена экспертной группы; размер возмещения расходов по найму жилого помещения на члена

экспертной группы в расчете на один день проведения экзамена), в расчете на одного обучающегося, и затраты на транспортные расходы, в том числе на проезд членов экспертной комиссии до места проведения демонстрационного экзамена и обратно, в расчете на одного обучающегося.

Стоит отметить важную особенность расчета базовых нормативов затрат на проведение демонстрационного экзамена – показатель соотношения численности обучающихся в образовательной организации в расчете на 1 выпускника. Этот показатель необходим для конвертации затрат в расчете на выпускника в затраты в расчете на обучающегося. Базой для расчета являются затраты образовательной организации на выпускника. Однако известно, что количественные показатели государственного (муниципального) задания формируются исходя из контингента обучающихся, который включает в себя не только выпускников программы, но и контингент приема на программу, обучающихся на остальных курсах образовательной программы (за исключением оказания

Рисунок 11. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Тренажеры и симуляторы



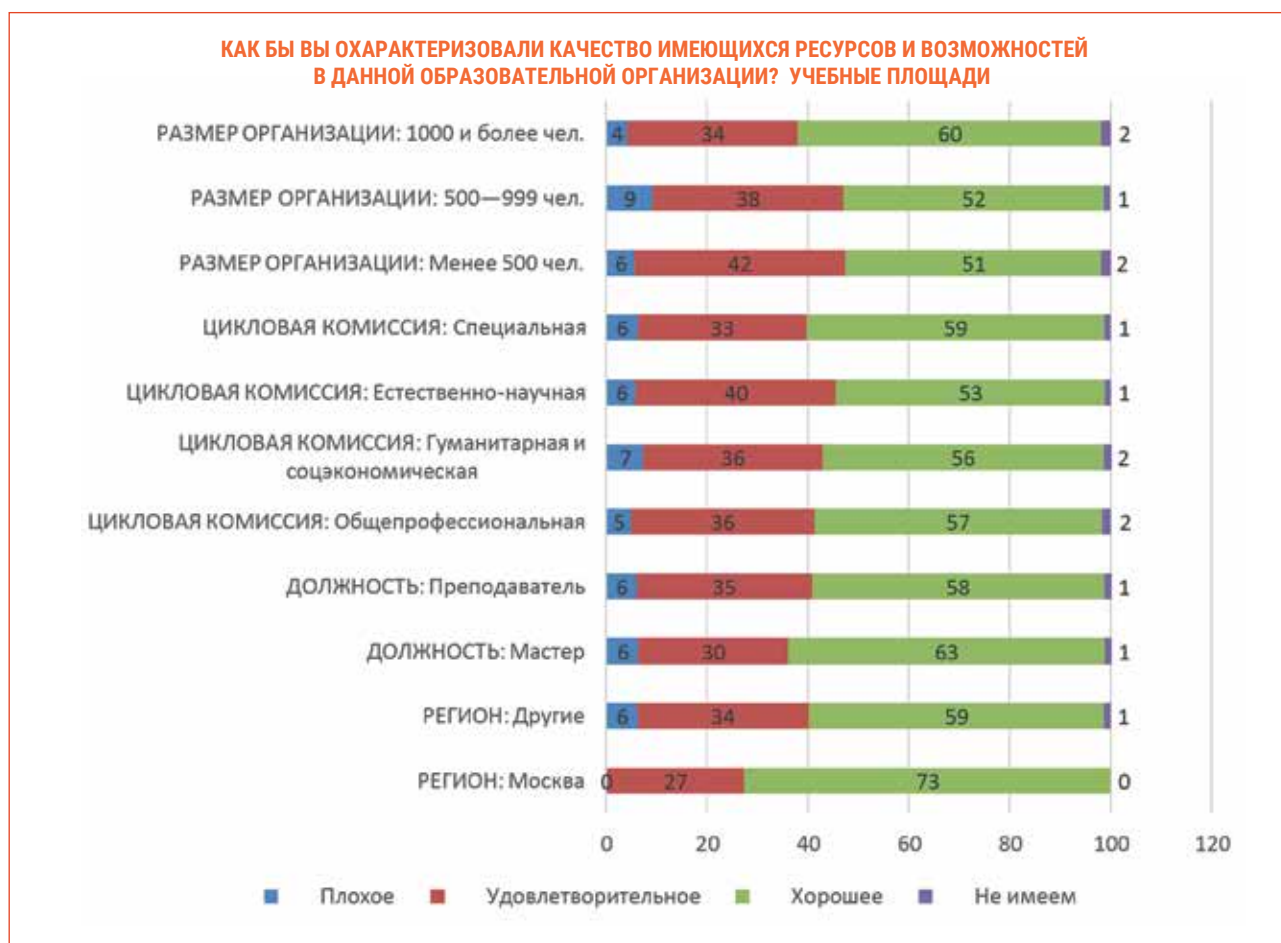
государственных (муниципальных) услуг по реализации дополнительных образовательных программ и основных программ профессионального обучения, которые рассчитываются в расчете на человеко-час).

Заключение

В настоящий момент вводятся новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования, предусматривающие проведение демонстрационного экзамена в форме государственной итоговой аттестации. В связи с этим в субъектах РФ ощущается нехватка объема финансового обеспечения выполнения государственного задания. Демонстрационный

экзамен по стандартам WorldSkills – это форма государственной итоговой аттестации выпускников по программам среднего профессионального образования, которая предусматривает: моделирование реальных производственных условий для демонстрации выпускниками профессиональных умений и навыков; независимую экспертную оценку выполнения заданий демонстрационного экзамена, в том числе экспертами из числа представителей предприятий; определение уровня знаний, умений и навыков выпускников в соответствии с международными требованиями. Дефицит финансирования связан с нехваткой средств на реализацию новых ФГОС, например в части проведения процедуры демонстрационного экзамена в форме государственной итоговой аттестации, растущих требований

Рисунок 12. Качество имеющихся ресурсов для проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена. Учебные площадки



к материально-техническому обеспечению колледжей. Увеличение этих затрат влечет за собой увеличение затрат на оплату труда преподавателей и мастеров производственного обучения.

Объем дефицита средств, предусматривающих проведение демонстрационного экзамена в форме ГИА, оценивается в размере более 30 тыс. рублей на одного обучающегося.

Только проведение процедуры демонстрационного экзамена в рамках государственного задания обойдется субъектам Российской Федерации более чем в 3,6 млрд рублей. Важно отметить, что этот объем включает в себя лишь непосредственные затраты на проведение экзамена (оплату труда экспертов, закупку расходных материалов, амортизацию оборудования), за исключением средств на закупку материально-технического оборудования, обустройство площадки и т. д. В случае обновления всех ФГОС СПО объем недофинансирования сферы СПО будет на порядок больше.

Министерством просвещения Российской Федерации ежегодно утверждаются нормативные затраты по государственным услугам по реализации основных профессиональных

образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена, программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих (№ АН-16/11вн от 01.06.2021 г. и АН-9/11вн от 16.04.2021 г. соответственно). Фактические затраты субъектов РФ на реализацию образовательных программ СПО могут быть больше, поскольку рассчитываемые Министерством просвещения нормативные затраты распространяются на организации, в отношении которых Министерство осуществляет функции и полномочия учредителя.

Оценка прохождения обучающимися образовательной программы представляется более качественной с помощью процедуры демонстрационного экзамена по международным стандартам WorldSkills. Однако стоимость такого экзамена для колледжей высока, иногда неподъемна. В этой связи необходимо использовать различные механизмы реализации образовательных программ, например сетевое взаимодействие, использование дистанционных образовательных технологий. Все это помогает без дополнительных затрат реализовывать дорогие части образовательной программы.

Несмотря на высокую стоимость проведения демонстрационного экзамена (по сравнению со стоимостью проведения государственной итоговой аттестацией в традиционной форме), первый активно внедряется в сферу среднего профессионального образования. В этой связи вынесение затрат на проведение демонстрационного экзамена как формы ГИА в отдельную составляющую представляется необходимой задачей. Такие изменения приведут к прочному закреплению средств на проведение демонстрационного экзамена в составе нормативных затрат, а также могут служить отправной точкой для увеличения финансового обеспечения образовательных программ среднего профессионального образования при обосновании таких затрат.

Список источников | References

1. Абанкина И. В., Дудырев Ф. Ф., Шабалин А. И. (2017). Управление системой СПО: от бюджетной зависимости к модели государственно-частного партнерства. Журнал Новой экономической ассоциации, 4, 174–181.
2. Абанкина И. В., Кравченко И. А. (2020). Финансирование проведения демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills: особенности расчета базовых нормативов затрат, результаты мониторинга затрат на проведение демонстрационного экзамена в субъектах российской федерации. Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 6(75), 23–30.
3. Гончарова А. В. (2018). Создание условий для реализации компетентного подхода в обучении и развитии персонала. Human Progress, 4.
4. Дудырев Ф. Ф., Фрумин И. Д., Мальцева В. А. и др. (2019а). Новые возможности WorldSkills для сопоставимой оценки результатов в профессиональном образовании. Институт образования НИУ ВШЭ. Серия «Современная аналитика образования».
5. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. (2019b). Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ.
6. Дудырев Ф. Ф., Рожкова К. В., Романова О. А. и др. (ред). (2022). Переход «учеба – работа» студентов и выпускников программ среднего профессионального образования: информационный бюллетень. Мониторинг экономики образования, 3 (20). М.: НИУ ВШЭ. 44 с.
7. Иваницкая М. В. (2018). Демонстрационный экзамен. Плюсы и минусы. Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ, 2 (13).
8. Рыжова И. М. (2018). Демонстрационный экзамен как средство профессиональной оценки качества специалиста: проблемы и реализация. Вестник РМАТ, 3.

Financial Support for the Implementation of Educational Programs in the Context of the Introduction of New Educational Standards

Irina V. ABANKINA,

PhD in Economics, Leading Professor, Institute of Education National Research University Higher School of Economics. 16/10, Potapovskij, Moscow, Russia.
E-mail: abankinai@hse.ru

Pavel V. DERKACHEV,

PhD in Economics, leading research fellow at the Center for Financial and Economic Solutions in Education, associate professor at the Department of Educational Programs at HSE. 6 Potapovsky Lane, Building 10, Moscow, Russia.
Email: pderkachev@hse.ru

Ivan A. KRAVCHENKO,

Head of the Investment Analysis Department at HSE. 3A Krivokolony Lane, Room 326, Moscow, Russia.
E-mail: iakravchenko@hse.ru

ABSTRACT The article analyzes and evaluates the degree of compliance of tasks in the field of financial support for the implementation of secondary vocational education programs with the strategy for updating the Federal State Educational Standard, taking into account the transition to final certification in the form of a demonstration exam according to World Skills standards. It is proved that the demonstration exam improves the quality of personnel training and contributes to the further implementation of priorities in the field of economic and social development. The issues of subjective assessment of the resource provision of colleges and the prevalence of new forms of final certification are considered. Calculations of the change in the cost of educational programs of secondary vocational education during the transition to a demonstration exam are proposed, an assessment of the total deficit of financial resources is made. The database was the results of a survey of teachers, masters of industrial training and college students conducted as part of the Monitoring of the education economy in the 2020/2021 academic year.

KEY WORDS Demonstration exam, educational vouchers, sociological survey

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Абанкина И. В., Деркачев П. В., Кравченко И. А. Финансирование образовательных программ СПО в условиях новых образовательных стандартов. Образовательная политика, 2023, 4(96), 115–132. DOI: 10.22394/2078–838X-2023–4-115-132



Рой Тревор УИЛЬЯМС

СЛОЖНОСТЬ и новые экологии знания. Часть 2

Общество знания стоит на плечах индустриального общества, которое не опирается на знание непрогнозируемое и сложное, а скорее тяготеет к предсказательному, позитивистскому. Наша задача — интегрировать два типа знания, преодолеть эту дихотомию.



**Александр КОЛЫШКИН, Павел КОНЮХОВСКИЙ,
Тамара ЯКОВЛЕВА**

СМЕШАННЫЕ образовательные технологии в условиях новой нормальности

Классическая обучающая технология «мэтр вещает у доски, старательные студенты пытаются успевать записывать его слова» уходит в прошлое. Нельзя не заметить, что период ее адекватности относится даже не к прошлому, а скорее к позапрошлому веку.



Олег РУБЦОВ

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ образовательными комплексами на примере Московской области

Несмотря на то, что формально процедура разработки, принятия и утверждения Программы развития в образовательных комплексах Московской области соблюдена, имеются сомнения в том, что большинство членов педагогического коллектива принимает, понимает и воспроизводит основные целевые послы Программы развития.



Валентина БРАТАШ, Дмитрий ЕРМАКОВ

УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ: от Сократа до цифровых платформ

В той или иной мере умение учиться развивается при работе учащихся с платформой СберКласс априорно. Однако только взаимодействие с платформой не может охватить всех важных аспектов. В этой связи в 2020–2021 гг. было принято решение о разработке самостоятельного курса с названием «Учусь учиться».