

DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

М. Э. Кушнир¹, П. Д. Рабинович¹ ✉, К. Е. Заведенский¹, Г. Т. Базарова², И. С. Царьков³

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

² Московская школа практической психологии при Московском институте психоанализа, г. Москва, Россия

³ Школа № 29 им. П. И. Забродина, г. о. Подольск, Московская область, Россия

✉ pavel@rabinovitch.ru

Аннотация

В статье описываются логика разработки модели УЗКИиСПЕС («Алмаз личности»), основания ее сборки и подходы к практическому использованию модели.

Актуальность статьи обусловлена проблематикой проявления и поддержки развития образовательной субъектности, формирования системных компетенций самоопределения, целеполагания, продуктивного действия и рефлексии.

Цель описываемого в статье исследования — разработать модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала, пригодную для поддержки образовательной субъектности.

Новизну представляют разработанная структура образовательного профиля ученика/студента УЗКИиСПЕС и специальным образом отобранные ее элементы. Модель синтезирована на основе ключевых сущностей, таких как: 1) модель компетенций личности iSPEC; 2) схемы процесса «обучение» как освоения семиотических систем; 3) категоризация компетентностей по типу решаемых задач; 4) категоризация ведущего способа деятельности. Модель интегрирует отобранные сущности по принципу качественного различия, в отличие от сравнивающих измерений. Таким образом, «Алмаз личности» обладает достаточной полнотой и лаконичностью для мониторинга продвижения ученика/студента по индивидуальному/коллективно-индивидуальному образовательному маршруту и для создания возможности использования в различных системах оценки образовательных результатов.

Практическая значимость модели УЗКИиСПЕС заключается в возможности использования для картирования образовательных амбиций и запросов личности, выстраивания образовательных стратегий и индивидуальных/коллективно-индивидуальных образовательных маршрутов, организации персональной образовательной логистики. Использование цифровых технологий позволяет автоматизировать использование модели образовательного профиля для управления образовательной деятельностью.

Ключевые слова: образовательная субъектность, образовательная логистика, образовательный запрос, персонализация, индивидуализация, цифровая образовательная среда, персональная образовательная логистика.

Для цитирования:

Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., Базарова Г. Т., Царьков И. С. Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. *Информатика и образование*. 2021;36(8):23–31. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31

MODEL OF EDUCATIONAL PERSONALITY PROFILE FOR LEARNING MANAGEMENT AND DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL

M. E. Kushnir¹, P. D. Rabinovich¹ ✉, K. E. Zavedenskiy¹, G. T. Bazarova², I. S. Tsarkov³

¹ The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia

² Moscow School of Practical Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

³ School 29 named after P. I. Zabrodin, Podolsk, Moscow Region, Russia

✉ pavel@rabinovitch.ru

Abstract

The article describes the logic of the development of the model SKQIiSPEC (“Personality diamond”), including basis of its construction and approach to practical implementation.

The relevance of the article is based on the problem of reveal and support of the development of educational agency, the formation of system competencies of self-determination, goal setting, productive action and reflection.

The purpose of the research described in the article is to develop a model of the educational personality profile for managing educational activity and the development of personal potential, adequate for supporting educational agency.

Novelty of the suggested approach is represented by developed structure of educational profile of a student SKQIiSPEC and its specially selected elements. The model is synthesized on the basis of the following key ideas: (1) model of personality competence iSPEC, (2) model of “education” via semiotic systems, (3) distinguishing of competences via types of solved tasks and (4) distinguishing of main activity type. The model integrates selected ideas with qualitative differences opposite to comparing evaluations. Therefore, “Personality diamond” provides sufficient depth and conciseness for monitoring of navigation of a student on its individual/collectively-individual educational track as well as for creation of possibility to be used in various systems for assessing educational results.

Practical significance of model SKQIiSPEC is based on potential usage for mapping of educational ambitions and demands of personality, creation of educational strategies for collective-individual and individual tracks, organization of personal educational logistic. The usage of digital technologies enables automatization of educational profile model for educational activities’ management.

Keywords: educational agency, educational logistic, educational demand, personalisation, individualisation, digital educational environment, personal educational logistic.

For citation:

Kushnir M. E., Rabinovich P. D., Zavedenskiy K. E., Bazarova G. T., Tsarkov I. S. Model of educational personality profile for learning management and development of personal potential. *Informatics and Education*. 2021;36(8):23–31. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31 (In Russian.)

1. Введение

Цифровая трансформация образования и растущий запрос на персонализацию в образовании на основе проявления образовательной субъектности актуализируют необходимость адекватных подходов к оценке образовательного результата: артикуляции самого понятия, определения структуры характеризующих его параметров и выбора соответствующих измерителей его качества. Исследования авторов в области цифровизации образования [1], выявления и развития образовательного запроса как проявления образовательной субъектности доопределили базовые понятия «образование», «обучение», «подготовка» «грамотность», а также понятия «цифровые следы», «портфолио» и «цифровой профиль» как перспективные средства фиксации и оценки образовательных результатов и продвижения ученика/студента по образовательному маршруту.

Долгое время модели оценок строились на простых уровнях рубрикаторах балльных оценок (самый популярный вариант — пятибалльный). Наличие простого балла приводит к измерительному, сравнительному подходу при оценивании, что порождает субъективизм или отношение к оценке как «больше/меньше», «лучше/хуже». Модели критериальной оценки с детальным описанием требований по каждому критерию позволяют оценивать образовательную деятельность более объективно, но продуктивны там, где трудозатраты на их применение соответствуют уровню сложности образовательной деятельности [2]. Проблематизация критериального оценивания образовательной модели Международного бакалавриата (IB)* выявляет инверсию целей модели на практическом применении [3]. На конференции ММСО-2021 эксперты обсуждали кейсы расхождения целей разработки многокомпонентного образовательного профиля и опыта его применения**.

В частности, определенные сложности испытывает проект Europass*** (по оценке и развитию языковых компетенций ЕС) — по причине избыточной сложности моделей оценки [4]. Результаты экспертных дискуссий показывают, что часто важна именно качественная оценка образовательных результатов (и ее достаточно), а для содержательного анализа требуются специализированная модель, рефлексия или их комбинация. Оценка компетенций (как готовности к деятельности) требует разработки для каждого конкретного вида деятельности своей модели компетенций и сопоставления с ней демонстрируемых учеником/студентом способностей. Компетентностные оценки мотивируют к тому, чтобы реально овладеть содержанием образования, а не ограничиваться заучиванием информации об изучаемых моделях и явлениях, освоением типовых задач [5]. Однако компетенции являются динамичными сущностями, сложными для формулирования, измерения и совмещения разных моделей****. Как отмечалось в [1], «образование» рассматривается как построение субъектом собственной картины мира, а «подготовка» — как приобретение средств деятельности. Для именно образования модель следует строить на таких метакомпетенциях, как:

- способность коллективно проектировать различные объекты;
- способность достраивать/преобразовывать себя и функции для реализации спроектированного объекта;
- способность со-организовываться для выполнения присвоенных функций наилучшим образом;
- способность рефлексивно оформлять знания и средства деятельности.

Существенной оказывается способность субъекта работать с будущим [6, 7]. При таком подходе компетенция рассматривается как способность субъекта осуществить преобразование деятельности «вместе

* Кушнир М. Подводные камни МYP // cogito, ergo sum. 2008. <http://medwk.blogspot.com/2008/07/myp3keys.html>

** Кушнир М. Цифровой профиль в образовании // cogito, ergo sum. 2021. <https://medwk.blogspot.com/2021/10/mmco-profile.html>

*** Europass // European Union. <https://europa.eu/europass/en>
**** Кушнир М. ЗУН2 против компетенций // Учительская газета. 21 декабря 2018 года. <https://ug.ru/mihail-kushnir-moskva-zun2-protiv-kompetencij/>

с собой» [8]. Важно, что для рынка труда модель прикладных компетенций удобна и применим подход адаптации человека к той или иной деятельности. Для образования же принципиальны подход преадаптации [9, 10] и концентрация на метакомпетенциях [11].

Таким образом, сегодня организаторам образовательной деятельности доступен целый арсенал оценочных средств — от традиционных нормативных и критериальных оценок до компетентностных и формирующих моделей, performance based моделей* и многих других [12]. Для персонализации в образовании и поддержки развития субъектности важна не размерность оценочной шкалы (зачет-незачет, 5, 10 или 100 баллов), а обеспечение всех участников образовательной деятельности набором данных, пригодных как для констатирующей оценки в конце периода обучения, так и для оценки индивидуальной динамики и продвижения по образовательному маршруту субъекта [13]. Соответственно, запрос на продуктивные модели оценки, образовательные и/или компетентностные профили остается актуальным [14, 15].

Система требований к модели образовательного профиля ученика/студента может быть сформулирована следующим образом.

1. Формальные квалификационные оценки:
 - совместимость с традиционными нормативными и критериальными моделями оценки образовательных результатов;
 - обеспечение шкалами по направлениям оценки качественного различия образовательных результатов (измерительная логика «лучше/хуже» допускается).
2. Неформальные оценки:
 - пригодность модели для формирующей оценки;
 - возможность фиксации личностного стиля носителя профиля без формальной рубрикации (например, уровень образовательной субъектности).
3. Рефлексивные оценки:
 - пригодность модели для рефлексии учеником/студентом результатов образовательной деятельности.
4. Общие требования:
 - полнота представления образовательных результатов и их достаточность для принятия организаторами образовательного процесса решения об успешности завершения этапа обучения и возможности выдачи соответствующего документа;
 - возможность автоматизации сбора и обработки данных о ходе образовательной деятельности;
 - минимальная сложность, наглядность и операционализируемость.

* Performance based модель — модель на основе анализа выполняемых операций.

Требования задают структуру образовательного профиля, где в формальных оценках могут использоваться традиционные варианты оценивания с формализованными рубриками/дескрипторами. Именно поэтому в одном из требований к этой части профиля делается акцент на качественной градации, которая работает в бинарной логике, а не сравнительной и именно поэтому будет различной для разных моделей оценки. Ярким примером такого подхода с качественной градацией оценки можно считать модель SAM (*англ.* Student Achievements' Monitoring — тестовый инструмент оценки качества освоения содержания и динамики учебных достижений школьников) [16].

Современный опыт работы с имплементацией новых образовательных практик показывает, что неформальные оценки являются развивающимся направлением, для них неуместны привычные рубрики/дескрипторы, они сложнее структурированы, но необходимы, в частности, для работы с «гибкими навыками» (*soft skills*) [17]. Одним из вариантов такой оценки может быть выявление в образовательной деятельности личностного стиля, который отражает привычный способ взаимодействия личности в коллективе, в учебном процессе, в практических делах (например, оценка уровня субъектности и/или социальной роли/позиции в коллективе) [18]. Способ ведения образовательного профиля может быть ориентирован на внешнюю оценку, на самооценку, а также может комбинировать оба подхода. В случае самооценки неформальная оценка может быть представлена рефлексивной [19].

Рефлексивная оценка (в усиление тезисов о неформальной оценке) является ключевой для развития образовательной субъектности. Именно в рефлексии по результатам того или иного этапа образовательной деятельности фиксируются новые средства мышления (знания) и деятельности. При недостаточно развитой субъектности это направление оценки становится наиболее рискованным: для осуществления рефлексии ученик/студент должен быть достаточно мотивированным [20].

Поскольку ученик/студент является субъектом своего образования, у него должен быть инструмент самооценки и саморазвития, издержки ведения которого не должны превышать мотивации к рефлексии. Именно поэтому вводится ограничение на количество параметров и уровней оценивания в модели, их количество должно обеспечивать возможность схватывания общего замысла и значений образовательного профиля без чрезмерных напряжений памяти или сложных ассоциаций. Такой подход обеспечивает практическую значимость и потенциальную востребованность модели.

В данной статье предлагается обсудить построение модели образовательного профиля ученика/студента для возможности реализации персональной образовательной логики и соответствующую им авторскую модель УЗКИiSPEC (метафора — «Алмаз личности»).

2. Оценка образовательных результатов

Авторская модель iSPEC разрабатывалась итерационно. В [21] вводилась модель компетенций, названная по начальным буквам английских терминов iSPEC в стиле «IQ» (англ. Intelligence Quotient — уровень интеллекта). В отличие от модели эмоционального интеллекта [22] (самопознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки), модель iSPEC ориентирована на описание всех аспектов развития личности и ограничена конкретным описанием каждой представленной компетенции, чтобы обеспечить независимость оценки по каждой из них (табл. 1).

Параметры модели iSPEC носят более глубокий смысл для личностного развития нежели «компетенции». Компетенциями обычно описывают конкретные специфические характеристики возможности деятельности. Сущности модели iSPEC носят творческий, не всегда формализуемый характер, поэтому в модели используется понятие «искусства»:

- *искусство познания* (картина или образ мира — i);
- *искусство взаимодействия* (социальная среда — S);
- *искусство развития* (ценности, цели, воля — P);
- *искусство сочувствия* (тело, чувства — E);
- *искусство общения и продуктивной коммуникации* (передача смыслов — C).

Традиционный образовательный процесс в логике этой модели направлен преимущественно на сегмент *познания* — как освоение предусмотренных программой явлений, понятий, процессов, языков их описания, типовых заданий. Остальные искусства затрагиваются ситуативно, иногда в рамках воспитательных воздействий, чаще — вне программы.

По каждому виду искусств в модели рассматриваются **три уровня субъектности**, вовлеченности в процесс (**конструкт «ИРО»**):

- «*Исполнитель*» — выполнение нормативных правил и процедур;
- «*Разработчик*» — совершенствование существующих и/или создание новых правил, процедур, процессов, инструментов;
- «*Открыватель*» — новые принципы и подходы создания процедур, процессов, инструментов, продуктов.

Аналогией таких ролевых установок можно считать **модель RGT Framework** (англ. RGT — Run—Grow—Transform — Исполнять—Развивать—Обновлять) компании Gartner [23] и варианты ее развития за 2000-е годы, включая **тримодальную организацию RCD** (англ. RCD — Run—Change—Disrupt — Исполнять—Менять—Взламывать) (рис. 1) [4]. При этом концепт ИРО ориентирован на ведущие стили поведения личности, а модели RGT/RCD применяются преимущественно в сфере управления.

Каждый из уровней субъектности концепта ИРО предполагает запрос личности на наиболее комфортный для нее вид деятельности (табл. 2). В уровне субъектности «Исполнитель» предлагается ввести подуровни различения по доминирующему стилю руководства для представителя уровня.

В детализации модели iSPEC* приведены примеры уровней субъектности для каждого вида искусств («компетенций» в исходной логике модели). Наиболее массовым можно считать уровень, «требующий нормативного контроля и четких правил», который предполагает достаточную долю доверительности

* Кушнир М. Модель мегакомпетенций iSPEC // cogito, ergo sum. 2017. <http://medwk.blogspot.com/2017/03/ispec.html>

Таблица 1 / Table 1

Модель компетенций iSPEC

The model of competencies iSPEC

iSPEC	Компетенция	Внешние проявления (успех)	Внутренние проявления (счастье)
IQ	IQ: интеллектуальная/когнитивная (владение объективными закономерностями мира) (Intellectual)	Использует имеющиеся и демонстрирует новые знания	Имеет мотивацию приобретать новые знания (любит учиться)
SQ	SQ: социальная (владение социальными моделями отношений) (Social)	Демонстрирует поведенческие паттерны, соответствующие социальным ролям	Осознает себя в системе ролей
PQ	PQ: персональная/личностная (владение целями и волевым поведением) (Personal)	Способен реализовывать цели	Осознает жизненные смыслы, ценности, цели и задачи
EQ	EQ: эмоциональная (чувственное восприятие, понимание и проявление эмоций применительно к ситуации) (Emotional)	Конструктивно реагирует на проявление чужих эмоций и адекватно проявляет свои	Осознает свои и чужие эмоции и управляет ими
CQ	CQ: коммуникативная (владение средствами и процедурами коммуникации) (Communicative)	Выражает свои мысли с помощью релевантных знаковых систем	Способен понять другого с помощью современных знаковых систем

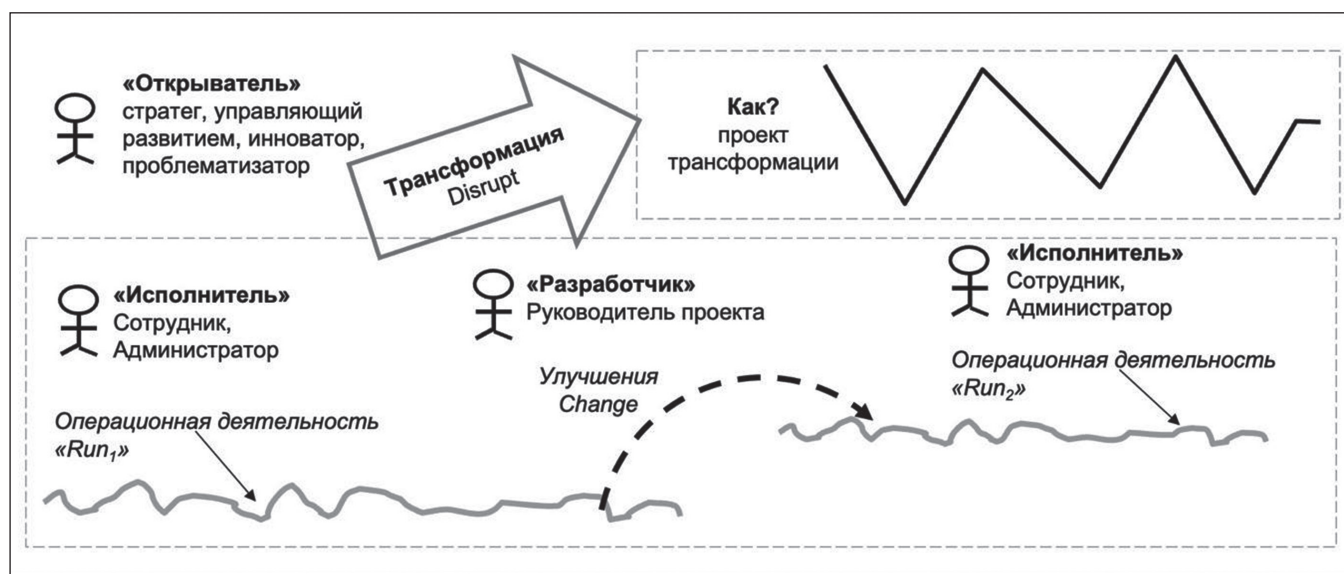


Рис. 1. Модели ИПО и Run—Change—Disrupt
Fig. 1. Models Performer—Developer—Discoverer and Run—Change—Disrupt

при наличии четких правил и уверенности в наличии ключевых точек контроля.

Авторы с опорой на работы П. Г. Щедровицкого (см., например, [24, 25]) разделяют **базовые процессы**:

- *образование* — построение картины мира;
- *обучение* — освоение языка для продуктивной коммуникации (и *грамотность* как владение языком описания моделей картины мира);
- *подготовка* — освоение средств деятельности (в том числе языка как инструмента), ориентирована на формирование навыков решения функциональных задач (продуктом подготовки является возможность индивида занять место в системе разделения труда).

В обучении под **языком** понимается семиотическая система описания мира. Освоение языка на уровне типовых задач можно считать *грамотностью*. В [25] выделено пять семиотических систем:

- 1) математика с компьютерной грамотностью и со всеми соответствующими этому знаковыми структурами;
- 2) бытовой язык (языки) вместе с семиотикой поведения;
- 3) экономическая семиотика в широком смысле слова, т. е. все знаковое обеспечение хозяйственно-производственных процессов;
- 4) искусство как особая семиотическая система или ряд (комплекс, коллекция, популяция) таких систем;

Таблица 2 / Table 2

Уровни субъектности Levels of agency

Уровень субъектности	Внешнее проявление деятельности	Внутреннее восприятие деятельности
Исполнитель	Выполнение нормативных правил и процедур (аналог Run)	Дискомфорт при необходимости что-то менять в понятном порядке деятельности. Интересуют <i>средства деятельности и инструменты</i>
	• требующий жесткого руководства и контроля	
	• требующий нормативного контроля и четких правил	
	• ожидающий доверительного ответственного управления	
Разработчик	Улучшение существующих и/или создание новых правил, процедур, процессов, инструментов (аналог Change)	Дискомфорт при необходимости строго выполнять инструкцию. Интересуют, прежде всего, <i>технологии и модели</i>
Открыватель	Новые принципы и подходы создания процедур, процессов, инструментов, продуктов (аналог Disrupt)	Дискомфорт в ограничениях типовых процессов. Интересуют, прежде всего, <i>принципы и подходы (методы)</i>

Таблица 3 / Table 3

Уровни освоения как уровни готовности к освоению деятельности
Mastery levels as levels of readiness for activity

Уровень освоения	Внешнее проявление деятельности	Внутреннее восприятие деятельности
Информированность	Рассказ о модели на адекватном языке описания	Развитие картины/образа мира
Квалификация	Решение типовых задач на основе типовых моделей	Готовность к сертификации на способность решать типовые задачи
Знание	Решение нетиповых задач на основе типовых моделей	Компетентность по теме
Умение	Выполнение социально востребованных задач	Готовность к самостоятельной и ответственной работе, к ситуативным проблемам с удержанием целей и сроков выполнения работы

5) дизайн в широком смысле слова, включая экранную технологию (культуру), семиотику города, а также принципы организации малых пространств и т. д.

В экспертной лекции ММСО-2021 «Разработка содержания открытого/дополнительного образования: методологический и предметный аспекты»^{*} отмечается, что «любой язык есть, с одной стороны, совокупность средств и правил их использования, а с другой стороны, он содержит в себе мощную интенциональную составляющую — определенный класс объектов и принципов объективации» и приводится уже 15 типов языков:

- 1) естественные языки;
- 2) математика;
- 3) движение (танец);
- 4) музыка;
- 5) художественные языки (живопись, скульптура);
- 6) астрономия;
- 7) язык тела;
- 8) язык, на котором «говорит» природа;
- 9) язык социального взаимодействия;
- 10) логика;
- 11) язык экономических оценок;
- 12) язык пространственных форм (чертеж);
- 13) фотография и кинематограф;
- 14) язык инфографики;
- 15) язык схем.

Сами по себе языки не могут быть освоены без практических задач, ради которых появились модели и языки, их описывающие. Поэтому неотрывно от языков следует рассматривать практические результаты деятельности, которые далее будут именоваться как **практики созидания** (технологии и творчества) с соответствующими уровнями освоения этих видов деятельности. Результаты должны рассматриваться как отдельный вектор оценки. Практики созидания возникают и на стадии обучения, и на стадии подготовки:

- на стадии обучения являются продуктом понимания языка и описываемых им сущностей, обеспечивают закрепление владения языком;
- на стадии подготовки являются продуктом доведения владения языком до уровня востребованности на рынке труда.

Формализация языков — самостоятельная и неоднозначная задача, сопоставимая с построением модели компетенций. Языки описывают модели процессов, явлений, способов решения, поэтому на практике проще опираться на уже устоявшиеся структуры описания сфер деятельности. Традиционно они покрываются устоявшимся спектром учебных дисциплин, курсов. Авторы допускают применение вместо «языков» традиционных учебных курсов, а терминология модели заставит задумываться о языках этих курсов как уникальных семиотических системах, а также наблюдать за применением языков в разных сферах.

В ходе работы над моделью образовательного профиля ученика/студента применялась логика различения уровней практики как способность решения типовых и нетиповых задач, которые способен решать человек (по И. М. Фейгенбергу [26]). В частности, освоивший в ходе образовательного процесса типовые задачи получит определенную квалификацию, но нетиповые задачи решить не сможет. Однако на каждой из градаций функционально значимо различение аспектов понимания сути процессов и навыков продуктивной деятельности. Эти два функционально значимых уровня смыслового различения сформировали краткий и практичный четырехуровневый дескриптор уровней освоения деятельности (табл. 3).

3. Модель УЗКИiSPEC («Алмаз личности»)

Объединив базовую модель iSPEC, уровни субъектности, уровни готовности к деятельности, систему языков и уровни практики, мы получили конвергентную модель образовательного профиля УЗКИiSPEC (рис. 2).

Название сформировано из аббревиатур градаций уровня практики/освоения (Умение, Знание,

^{*} Кушнир М. Э. Грамотность как владение языком // cogito, ergo sum. 2021. <http://medwk.blogspot.com/2021/05/blog-post.html>



Рис. 2. Модель образовательного профиля «Алмаз личности»

Fig. 2. The model of the educational profile "Personality Diamond"

Квалификация, Информированность — см. табл. 3) и названия модели iSPEC. Ее визуализация в форме октаэдра определила метафорическое название «Алмаз личности» и символизирует ненаправленный базис «Языки» х «Искусства» и два направленных вектора усложнения каждого элемента базиса: «Практики созидания» и «Субъектность». Плоскость базиса «Языки» х «Искусства» следует воспринимать как пространство развития. Это зоны наличия и отсутствия представлений субъекта об искусствах и языках их описания или, наоборот, о языках и описываемых ими искусствах.

По вертикали каждую из областей освоения картины мира можно оценивать по шкале субъектности (вверх) и по шкале уровня освоения (вниз). При этом каждое из вертикальных направлений оценки делится на уровни типовых и нетиповых задач. Для оценки субъектности такое деление продуктивно, поскольку контролируемые и нормативные исполнители не выходят за рамки инструкций. За рамки инструкций может выйти ответственный «Исполнитель», знающий о существовании типовых способов решения поставленной задачи. Он не может создать новые приемы (на что способен «Разработчик») и тем более новые методы, что увлекает «Открывателя».

Для удобства оперирования моделью область «Языки» структурирована на группы:

- языки науки (логики и научного описания природы);
- языки искусства (чувственное описание впечатлений и переживаний);
- языки управления (техникой и людьми).

В частности, естественные языки могут использоваться и для описания явлений в научном контексте,

и для воздействия на чувства, и для управления. Тем не менее под первичной направленностью естественных языков здесь подразумевается воздействие/руководство другими людьми. Языки чертежей и схем еще более органично стоит относить к языкам управления, поскольку они предназначены преимущественно для инструктирования и подготовки процедурных действий. Языки живописи, скульптуры, танца, музыки — это языки искусства.

Использование цифровых технологий позволяет автоматизировать использование модели образовательного профиля для управления образовательной деятельностью.

4. Заключение

Представленная модель образовательного профиля УЗКИiSPEC («Алмаз личности») синтезирована из:

- модели компетенций личности iSPEC;
- модели обучения как освоения семиотических систем П. Г. Щедровицкого;
- различия компетенции по типу решаемых задач И. М. Фейгенберга;
- различия ведущего способа деятельности ИРО/RGT/RGD;
- а также авторской детализации исполнительского уровня модели ИРО и общей визуализации в виде октаэдра.

Практическая значимость модели УЗКИiSPEC заключается в возможности использования для картирования образовательных амбиций и запросов личности, выстраивания образовательных стратегий и индивидуальных/коллективно-индивидуальных образовательных маршрутов, организации персо-

нальной образовательной логистики. Визуально это будет представлено как «наполнение алмаза» и наглядно (качественно) покажет области освоённости, позволит строить стратегии развития. Базис «Языки» х «Искусства» образует пространство развития субъекта в контексте его представлений об искусствах и языках их описания или, наоборот, о языках и описываемых ими искусствах. Каждую область освоения картины мира (искусства iSPEC) можно ранжировать по шкале субъектности (см. табл. 2) и по шкале уровня освоения (см. табл. 3). При этом каждое вертикальное направление делится на типовые задачи и задачи, выходящие за рамки типовых.

Модель УЗКИiSPEC содержит ключевые направления для мониторинга развития личности:

- по сферам развития (языки);
- по уровням субъектности;
- по уровням освоения (в интеллектуальной/когнитивной, социальной, волевой, эмоциональной и коммуникационной областях).

Когнитивное направление («i») может быть представлено традиционными результатами оценки успеваемости (все положительные оценки могут быть автоматически зачтены на уровне «квалификационный»). Остальные направления iSPEC заполняются в результате гармонизации рефлексии субъекта завершённого этапа образовательной деятельности и «внешних» данных (оценки педагогов, автоматические оценки обучающих систем, социометрика и пр.).

Использование в модели качественных измерителей по сформулированным критериям (например, « типовые » и « нетиповые » задачи, уровни субъектности, спектр языков и искусств) задаёт интенцию на гармоничное всестороннее развитие личности как ответ на вызовы сложности, разнообразия и неопределённости. В ходе дальнейших исследований возможна доработка модели в части введения параметризации (количественных) измерителей по критериям модели без потери её лаконичности и доступности оперирования ею.

Финансирование

Статья подготовлена соавторами П. Д. Рабиновичем, М. Э. Кушниром и К. Е. Заведенским в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС, соавтором И. С. Царьковым при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 19-29-14180.

Funding

The article has been created by co-authors P. Rabinovich, M. Kushnir, and K. Zavedenskiy in frames of execution of scientific research of state assignment by RANEPa, as well as co-author I. Tsarkov with financial support of RFBR grant per project No. 19-29-14180.

Список источников / References

1. Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., Кушнир М. Э., Кремнева Л. В., Царьков И. С. Российские и международные практики работы с образовательными запросами. *Интеграция образования*. 2021;25(4). (В печати.)
Rabinovich P. D., Zavedenskiy K. E., Kushnir M. E., Kremneva L. V., Tsarkov I. S. Russian and international practices of

working with educational requests. *Integration of Education*. 2021;25(4). (In print.)

2. de Volder M. L., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982;42(3):566–571. DOI:10.1037/0022-3514.42.3.566

3. Marope P. T. M. Quality and development-relevant education and learning: Setting the stage for the Education 2030 Agenda. *Prospects*. 2016;46:1–3. DOI: 10.1007/s11125-016-9387-0

4. Устойчивая бизнес-модель. 2016. Режим доступа: <https://2016.report-sberbank.ru/ru/portrait/business-model>

- Sustainable business model. 2016. Available at: <https://2016.report-sberbank.ru/ru/portrait/business-model>

5. Patrick S., Kennedy K., Powell A. Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education. iNACOL. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561301.pdf>

6. Andre L., van Vianen A. E. M., Peetsma T. T. D., Oort F. J. Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *European Journal of Psychology of Education*. 2018;13(1):e0190492. DOI: 10.1371/journal.pone.0190492

7. Pouru L., Wilenius M. Educating for the future: how to integrate futures literacy skills into secondary education. *6th International Conference on Future-Oriented Technology Analysis (FTA) — Future in the Making*. Brussels, 4–5 June 2018. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/fta2018-paper-a4-pouru.pdf>

8. Глухов П. П., Попов А. А., Аверков М. С. Контуры нового антропологического проекта образования. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2021;(60):45–54. DOI: 10.17223/1998863X/60/5

- Gluukhov P. P., Popov A. A., Averkova M. S. Outlines of a new anthropological education project. *Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*. 2021;(60):45–54. DOI: 10.17223/1998863X/60/5

9. Asmolov A. G., Anthropology of everyday: Transformation of human behavior under technological and social change. *Lurian Journal*. 2021;2(1):6–18. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/97197>

10. Рабинович П. Д., Кремнева Л. В., Заведенский К. Е., Шехтер Е. Д., Апенько С. Н. Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим. *Образование и наука*. 2021;23(2):39–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-2-39-70

- Rabinovich P. D., Kremneva L. V., Zavedenskiy K. E., Shekhter E. D., Apenko S. N. Preadaptation of students to innovation activity and formation of practices of futures scenario building. *The Education and Science Journal*. 2021;23(2):39–70. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-2-39-70

11. Попов А. А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. М.: Ленард; 2018. 344 с.

- Popov A. A. Educational programs and elective courses of a competence-based approach. Moscow, Lenard; 2018. 344 p.

12. Colucci-Gray L., Perazzone A., Dodman M., Camino E. Science education for sustainability, epistemological reflections and educational practices: From natural sciences to trans-disciplinarity. *Cultural Studies of Science Education*. 2013;(8):127–183. DOI: 10.1007/s11422-012-9405-3

13. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Режоренко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. *Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. М.: ВШЭ; 2018. 28 с. Режим доступа: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A., Remorenko I. M. Key competences and new literacy: From slogans to school reality. *Preliminary findings of the international report on trends in school transformation*. Moscow, HSE; 2018. 28 p. Available at: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

14. McCutcheon L. R. M., Alzghari S. K., Lee Y. R., Long W. G., Marquez R. Interprofessional education and distance education: A review and appraisal of the current literature. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 2017;9(4):729–736. DOI: 10.1016/j.cptl.2017.03.011

15. Jackson N. C. Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*. 2019;62(6):761–772. DOI: 10.1016/j.bushor.2019.08.002

16. Инструмент оценки качества освоения содержания и динамики учебных достижений школьников. 2018. Режим доступа: <http://sam.ciced.ru>

SAM: student achievements monitoring. 2018. Available at: <http://sam.ciced.ru>

17. Compton V., Harwood C. Progression in technology education in New Zealand: Components of practice as a way forward. *International Journal of Technology and Design Education*. 2005;15:253–287. DOI: 10.1007/s10798-004-5401-6

18. Herrera Paredes D. I. Future time perspective and its motivational relevance in different educational contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2019;7:17–23. DOI: 10.20511/pyr2019.v7nSPE.348

19. Фадель Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха: пер. с англ. М.: Точка; 2018. 240 с. Режим доступа: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/CHetyrehmernoe-obrazovanie.pdf>

Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: Competences Learners Need to Succeed. Moscow, Tochka; 2018. 240 p. Available at: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/CHetyrehmernoe-obrazovanie.pdf>

20. Darling M., Guber H., Smith J., Stiles J. Emergent learning: A framework for whole-system strategy, learning, and adaptation. *The Foundation Review*. 2016;8(1):59–73. DOI: 10.9707/1944-5660.1284

21. Базарова Г. Т. Объединяющая Школа как семейный проект. Выпускная работа по программе «Практикум». М.: МШУ Сколково; 2015.

Bazarova G. T. Unifying School as a family project. Graduation work under the “Practicum” program. Moscow, Moscow School of Management SKOLKOVO; 2015.

22. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York, Bantam Boo; 1998. 400 p.

23. Sharon G. Align IT functions with business strategy using the run-grow-transform model. 2017. Available at: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/align-it-functions-with-business-strategy-using-the-run-grow-transform-model>

24. Щедровицкий П. Г. Революция уже произошла, мы просто этого не видим. 2017. Режим доступа: https://www.znak.com/2017-12-12/petr_chedrovickiy_pochemu_rossiyskaya_ekonomika_i_obrazovanie_ne_uspevayut_za_oshtalnym_mirom

Schedrovitsky P. G. The revolution has already happened, we just don’t see it. 2017. Available at: https://www.znak.com/2017-12-12/petr_chedrovickiy_pochemu_rossiyskaya_ekonomika_i_obrazovanie_ne_uspevayut_za_oshtalnym_mirom

25. Щедровицкий П. Г. Педагогика свободы. КЕН-ТАВР — сетевой журнал. 1993;(1):18–24. Режим доступа: <https://shchedrovitskiy.com/pedagogika-svobody/>

Schedrovitsky P. G. Pedagogy of freedom. *CENTAUR — network journal*. 1993;(1):18–24. Available at: <https://shchedrovitskiy.com/pedagogika-svobody/>

26. Фейзенберг И. М. Видеть — предвидеть — действовать. М.: Знание; 1986. 159 с.

Feigenberg I. M. To see — to foresee — to act. Moscow, Znanie; 1986. 159 p.

Информация об авторах

Кушнир Михаил Эдуардович, младший научный сотрудник Центра проектного и цифрового развития образования, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8632-5241>; e-mail: kushnir.me@gmail.com

Рабинович Павел Давидович, канд. тех. наук, доцент, заместитель директора Школы антропологии будущего, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2287-7239>; e-mail: pavel@rabinovitch.ru

Заведенский Кирилл Евгеньевич, заместитель директора Центра проектного и цифрового развития образования, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7379-4639>; e-mail: kirillzav3@gmail.com

Базарова Гули Тахировна, директор, Московская школа практической психологии при Московском институте психоанализа, г. Москва, Россия; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2303-162X>; e-mail: gtbazarova@gmail.com

Царков Игорь Сергеевич, канд. тех. наук, председатель Центра научного творчества «Поиск», школа № 29 им. П. И. Забродина, г. о. Подольск, Московская область, Россия; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4947-5969>; e-mail: tsar@school29.ru

Information about the authors

Michael E. Kushnir, Junior Researcher at the Center of Project and Digital Education Development, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8632-5241>; e-mail: kushnir.me@gmail.com

Pavel D. Rabinovich, Candidate of Sciences (Engineering), Docent, Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2287-7239>; e-mail: pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedenskiy, Deputy Director of the Center of Project and Digital Education Development, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7379-4639>; e-mail: kirillzav3@gmail.com

Guli T. Bazarova, Director, Moscow School of Practical Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2303-162X>; e-mail: gtbazarova@gmail.com

Igor S. Tsarkov, Candidate of Sciences (Engineering), Chairman of the Center for Technological Activity “Poisk” of School 29 named after P. I. Zabrodin, Podolsk, Moscow Region, Russia; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4947-5969>; e-mail: tsar@school29.ru

Поступила в редакцию / Received: 08.10.2021.

Поступила после рецензирования / Revised: 18.10.2021.

Принята к печати / Accepted: 19.10.2021.