

Модель диагностики персонификации образовательной среды школы

Model for diagnosing the personification of the educational environment of a school

Авторы статьи

Феттер Инна Витальевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педаго-
гогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогиче-
ский университет», г. Омск, Российская Федерация
finna08@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3129-629X

Макарова Наталья Станиславовна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педа-
гогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогиче-
ский университет», г. Омск, Российская Федерация
makarova.ns@omgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4282-5989

Диких Элина Радиковна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педа-
гогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогиче-
ский университет», г. Омск, Российская Федерация
bagautdinova1987@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6340-6620

Authors of the article

Inna V. Fetter,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical Uni-
versity, Omsk, Russian Federation
finna08@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3129-629X

Natalya S. Makarova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk,
Russian Federation
makarova.ns@omgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4282-5989

Elina R. Dikikh,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical Uni-
versity, Omsk, Russian Federation
bagautdinova1987@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6340-6620

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Феттер И. В., Макарова Н. С., Диких Э. Р. Модель диа-
гностики персонификации образовательной среды
школы // Научно-методический электронный журнал
«Концепт». – 2024. – № 06. – С. 301–315. – URL:
<https://e-koncept.ru/2024/241097.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11097

For citation

I. V. Fetter, N. S. Makarova, E. R. Dikikh, Model for diag-
nosing the personification of the educational environ-
ment of a school // Scientific-methodological electronic
journal "Koncept". – 2024. – No. 06. – P. 301–315. – URL:
<https://e-koncept.ru/2024/241097.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11097

Поступила в редакцию <i>Received</i>	07.04.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	13.05.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	13.05.24	Опубликована <i>Published</i>	30.06.24



Аннотация

Требования современного образования к достижению каждым обучающимся высокого качества образовательных результатов можно обеспечить только в случае создания для ребенка специальных условий, что описывается в исследованиях, посвященных персонификации образования. Процесс персонификации современного школьного образования предполагает создание условий для выбора и реализации обучающимся индивидуального образовательного маршрута в условиях нелинейного образования с учетом его мотивов, интересов, способностей, образовательных запросов, а также принятия ответственности за полученные образовательные результаты. Цель статьи заключается в моделировании диагностики персонификации образовательной среды школы в соответствии со структурой среды, ее параметрическими характеристиками, стратегиями и сценариями персонификации. Ведущим подходом исследования является средовой подход как методологическая основа проектирования процесса персонификации образовательной среды школы, ориентированного на достижение современного качества образования в соответствии с индивидуальным образовательным запросом обучающегося. Авторами статьи обозначены взаимосвязи составляющих качества образования, компонентов образовательной среды и стратегий персонификации образовательной среды школы: стратегии событийности, самореализации, сопровождения. Исходя из этого предпринята попытка моделирования диагностики персонификации образовательной среды школы, включающая: оценку параметрических характеристик образовательной среды школы в соответствии с обозначенными стратегиями; выявление удовлетворенности обучающегося и родителей в отношении компонентов образовательной среды, анализ фиксированных индивидуальных образовательных результатов и достижений; исследование вариантов сценирования персонификации образовательной среды. В заключении статьи структура образовательной среды рассматривается как основание для выявления образовательных рисков в условиях персонификации школьного образования. Теоретическая значимость исследования заключается в построении модели диагностики персонификации школьного образования в контексте средового подхода. Совокупность обозначенных методов диагностики может быть использована в практике управленческой деятельности руководителей образовательных организаций для оценки результативности процесса персонификации образовательной среды школы и проектирования ее оптимального сценария.

Ключевые слова

образовательная среда, персонификация, школа, стратегии и сценарии персонификации, модель диагностики персонификации образовательной среды, образовательные риски

Благодарности

Авторы выражают благодарность научной лаборатории персонификации образования Омского государственного педагогического университета за помощь в подготовке статьи.

Abstract

The requirements of modern education for each student to achieve high quality learning outcomes can only be met if special conditions are created for the child. This process is described in research works devoted to the personification of education. The process of personification of modern school education involves creating conditions for students to choose and implement an individual educational trajectory in the context of non-linear education, taking into account his/her motives, interests, abilities, educational needs, as well as taking responsibility for the educational results obtained. The purpose of the article is to model the diagnosis of personification of the school educational environment in accordance with the structure of the environment, its parametric characteristics, strategies and scenarios of personification. The main approach of the study is the environmental approach as a methodological basis for designing the process of the school educational environment personification, focused on achieving modern quality of education in accordance with the individual educational request of the student. The authors of the article identify the relationships between the components of the education quality, components of the educational environment and strategies for personifying the educational environment of the school: strategies of events occurrence, self-realization, support. Based on this, an attempt was made to model the diagnostics of the personification of the school educational environment, including: assessment of the parametric characteristics of the educational environment of a school in accordance with the designated strategies; identification of student and parent satisfaction with respect to the components of the educational environment, analysis of fixed individual educational outcomes and achievements; study of options for staging the personification of the educational environment. In conclusion, the article considers the structure of the educational environment as a basis for identifying educational risks in the context of personification of school education. The theoretical implication of the study lies in the construction of a model for diagnosing the personification of school education in the context of the environmental approach. The combination of indicated diagnostic methods can be used in the practice of management activities of heads of educational organizations to assess the effectiveness of the process of personifying the school educational environment and designing its optimal scenario.

Key words

educational environment, personification, school, strategies and scenarios of personification, diagnostic model of personification of the educational environment, educational risks

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the staff of the scientific laboratory of education personification at Omsk State Pedagogical University for their assistance in preparing the article.

Введение / Introduction

В нашем исследовании мы обращаемся к идее персонификации образовательной среды [1], основанной на взаимосвязи компонентов образовательной среды с образовательными стратегиями персонификации (самоопределение, сопровождение и событийность).

Рассматривая взаимосвязь персонификации образовательной среды школы и качества образования, придерживаемся идеи С. В. Хохловой [2], которая в своем исследовании отмечает, что «нельзя рассматривать качество вне зависимости от образовательного процесса и созданных для него условий: между ними существует прямая и обратная связь – качество результатов обуславливается качеством процесса и качеством условий его реализации и одновременно несет в себе информацию о качестве последних». Сопоставление указанных элементов качества образования (процесс, условия, результаты) с компонентами образовательной среды позволяет выявить дефициты и необходимые изменения, которые позволят улучшать качество образования.

Управление качеством образования в этом случае должно осуществляться на основе сценариев персонификации образовательной среды, разрабатываемых с учетом результатов ее диагностики. Диагностика персонификации образовательной среды школы рассматривается нами как сложная система, включающая разного рода взаимосвязи, методики диагностики и отношения между субъектами образовательного процесса.

Обзор литературы / Literature review

Построение модели диагностики персонификации образовательной среды школы предполагает прежде всего обращение к определениям понятий «образовательная среда» и «персонификация образования».

В современной психолого-педагогической литературе в рамках средового подхода определились различные теоретические модели образовательной среды. Эколого-личностная модель В. А. Ясвина предполагает обеспечение субъектам образования комплекса возможностей для развития, включающего три структурных компонента (пространственно-предметный, социальный, психодидактический) [3]. Коммуникативно ориентированная модель В. В. Рубцова понимается как форма сотрудничества, создающая особые виды общности между субъектами образовательного процесса. [4]. Антрополого-психологическая модель образовательной среды В. И. Слободчикова предполагает в фундаменте организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса [5]. Психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды В. П. Лебедевой и В. А. Орлова конструируется в соответствии с познавательными интересами учащихся, учетом возможностей учителей, а также особенностей социокультурной среды региона [6]. Экопсихологическая модель образовательной среды В. И. Панова представляет собой систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность раскрытия как еще не выявленных интересов и способностей, так и уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [7].

В связи с процессом информатизации образования широкое распространение получили идеи информационного подхода к созданию образовательной среды, а именно развитию медиаобразовательной среды, в работах В. В. Гуры, в которых главным носителем информации для субъекта образовательного процесса определяется электронный образовательный ресурс [8]. Развивая идеи функционирования образовательной среды в информационном пространстве, И. В. Роберт определяет информационно-образовательную среду как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и интерактивными средствами ИКТ [9].

Процесс усложнения взаимодействия современного человека с окружающей действительностью актуализировал валеологический подход к исследованию образовательной среды. Так, М. М. Безруких обозначила проблему создания здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях как основу формирования ценности здоровья и здорового образа жизни [10]. Также известны идеи Е. Н. Дзятковской, связанные с развитием и наполнением здоровьесберегающего образовательного пространства [11]. Отдельного упоминания заслуживают исследования И. А. Баевой и Л. А. Гаязовой, которые говорят о важности развития психологически безопасной образовательной среды [12]. Эвристический аспект влияния среды на развитие субъекта образования представлен в работах А. В. Хуторского [13]. В свою очередь Ю. С. Мануйлов рассматривает средообразование в воспитательном процессе образовательных организаций в личностно ориентированном и синергетическом контекстах [14].

В современных публикациях средовой подход выступает как методология исследования процесса персонификации в связи с ориентацией на достижение качества образования, соответствующего образовательным запросам и индивидуальным характеристикам субъектов образования. Так, в исследовании А. Ю. Аксеновой и Н. В. Примчук рассматриваются сущностные характеристики персонифицированной среды обучения как условия и одновременно результата персонификации образовательного процесса [15]. Н. С. Макарова и И. В. Феттер развивают идеи персонификации общего образования через процесс приобретения обучающимся субъектного опыта и формирование ответственности за образовательный результат [16].

В отечественной и зарубежной дидактике можно проследить эволюцию идей в рамках личностно ориентированного подхода: дифференциация – индивидуализация – персонификация. З. А. Каргина в своем исследовании делает вывод о том, что «осмысление теоретических оснований индивидуализации, персонализации и персонификации определяет необходимость новой организации образования как процесса предоставления ребенку разных образовательных возможностей и организации его выбора из разных предложений своего индивидуального направления образования и способа его получения» [17]. На основе промежуточных результатов исследования Е. В. Лопановой и Н. В. Савиной реализации позиции субъектности обучающегося в образовательном процессе ставится проблема «корректного использования смежных понятий – персонализации, персонификации и кастомизации образования. В аспекте различий определено, что персонализация ориентирует на учет потребностей субъекта, персонификация – на учет возможностей субъекта образования, а кастомизация – на учет требований работодателя (внешнего потребителя)» [18]. «Различия между дифференциацией и индивидуализацией сводятся к тому, что в первом случае учитель разрабатывает процесс обучения с учетом особенностей учащихся, объединенных в группы (по интересам, учебным возможностям, уровню мотивации и др.), а во втором – организует процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика» [19].

По мнению Б. Брэй и К. Маккласки, если индивидуализация и дифференциация направлены на адаптацию обучения к потребностям разных учащихся (темп, характер заданий, способ оценивания), но при этом цели обучения одинаковы для всех учащихся, то персонификация «означает обучение, которое соответствует потребностям обучения, предпочтениям в обучении и конкретным интересам различных учащихся. В полностью персонифицированной образовательной среде цели и содержание обучения, а также

метод и темп могут различаться (поэтому персонификация включает в себя дифференциацию и индивидуализацию)» [20].

А. Шемпак и Джонатан М. Спектор на основе анализа широкого круга научных работ, изданных с 2010 по 2020 год в разных странах мира и посвященных проблеме персонификации обучения, приходят к выводу, что персонификация, во-первых, связана с самоорганизацией, во-вторых, ориентирована на индивидуальные потребности и цели учеников, в-третьих, она повышает мотивацию и вовлеченность и, как следствие, обеспечивает результативность и качество образования. Несмотря на то что в анализируемых работах авторы встретили множество «методов и систем для удовлетворения потребностей обучающихся», основой персонификации является «среда обучения, учитывающая личностные факторы». Для нас важен вывод ученых о взаимосвязи персонификации с образовательной средой и качеством образования [21].

В исследованиях М. М. Поташника оценка качества образования рассматривается в основном в контексте качества результатов [22]. Содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, которые обеспечивают развитие компетенции обучаемых, определяются как качество образования у С. Е. Шишова и В. А. Кальнея [23]. А. И. Субетто утверждает, что качество образования переходит в качество человека, что является довольно актуальным, так как цели образования ставятся в документах как основа требований к личности [24]. Эта идея может быть рассмотрена в контексте развития субъектности человека. Основываясь на идеях К. А. Абульхановой-Славской [25] о том, что фундаментом субъектности выступает активность личности, что является отличительной характеристикой субъекта, мы рассматриваем развитие субъектности обучающегося как личностный результат в процессе обучения в персонифицированной образовательной среде. Своеобразной надстройкой над активностью является способность к интеграции. Невозможно развивать и проявлять субъектность вне процессов интеграции личности. Теория персонификации Л. Деркса также основывается на идеях развития субъектности – это теория взаимоотношений не объект-субъект, а субъект-субъект [26]. Так, субъектность определяется нами как характеристика деятельности обучающегося, обеспечивающая способность действовать самостоятельно, делать выбор, быть автономным в своей деятельности и выборе [27].

Важным вопросом в контексте нашего исследования стал вопрос, связанный с изучением рисков персонификации образования. По мнению И. А. Тагуновой, образовательный риск – это возможность возникновения непредвиденных, неблагоприятных последствий в сфере образования, возникающих в результате принятия решения его акторами [28]. Очевидно, что процесс персонификации образования и создание соответствующей индивидуальному запросу обучающегося образовательной среды, с учетом вариативности и нелинейности этого процесса, значительно повышают степень возникновения рисков, причем в зону рисков включаются интересы и деятельность всех субъектов образовательного процесса: обучающегося, родителей, учителей, администрации школы. По мнению ученых, к числу образовательных рисков в условиях персонифицированной среды современной школы относятся также риски прагматизации и фрагментарности обучения, ограниченности и недостаточной избыточности образовательной среды, юридических последствий за перекладывание ответственности на школьника и семью, ресурсозатратность персонифицированного средообразования [29].

Таким образом, понятие «персонификация» закрепляет такую организацию педагогического взаимодействия, при которой главной отправной точкой является персональный образовательный запрос обучающегося, он активно участвует в планировании своего образования, осуществляет образовательный выбор (источников, ресурсов, технологий), вовлечен в процедуры оценивания результатов обучения. Идеи средового подхода в организации персонификации образования видятся чрезвычайно своевременными и актуальными.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологической базой исследования обозначен средовой подход в образовании, определяющий педагогически целесообразно проектируемую образовательную среду как фактор становления и развития субъектности обучающегося. Моделирование диагностики персонификации образовательной среды школы основано на совокупности методов эмпирического исследования в соответствии со структурой образовательной среды, компонентами качества образования, стратегиями и сценариями персонификации.

За основу анализа подходов к определению термина «образовательная среда» нами принята позиция В. А. Ясвина, который обозначает образовательную среду как «пространство и/или ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих под влиянием педагогически спроектированных технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» [30]. В соответствии с этим определением в основание модели диагностики персонификации образовательной среды школы положена структура образовательной среды, включающая пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты.

Результаты исследования / Research results

Взаимосвязь персонификации образовательной среды школы и ее влияние на качество образования мы видим в соответствии основных компонентов среды.

Рассматривая вслед за М. М. Поташником, С. Е. Шишовым, В. А. Кальней, А. И. Субетто качество образования как системную характеристику, включающую в себя, с одной стороны, соответствие целей и результатов, а с другой стороны, удовлетворенность субъектов образования своими образовательными результатами, процессом и условиями получения образования, можно утверждать, что в условиях персонифицированной образовательной среды каждый из ее компонентов имеет значение для достижения качества. Каждый из тех основных компонентов среды, определенных в концепции В. А. Ясвина, соответствуют структурным компонентам качества образования. Качество условий, в которых проходит образовательный процесс, можно соотнести с пространственно-предметным компонентом среды, которому соответствуют такие характеристики, как широта, интенсивность, эмоциональность, активность. *Качество процесса* связано с комплексом применяемых образовательных технологий и соответствует технологическому компоненту среды, которых характеризуется мобильностью, структурированностью, безопасностью, устойчивостью. Поскольку для изучения персонификации нам важны результаты образования, значимые в первую очередь для самих обучающихся, определяющих цели и способы их до-

стижения в условиях образовательной среды, то *качество результатов* может рассматриваться во взаимосвязи с социальным компонентом среды, связанным с осознаваемостью, обобщенностью, доминантностью и когерентностью.

Также мы отмечаем безусловный и чрезвычайно ценный потенциал образовательных стратегий в вопросе персонификации образовательной среды. В ходе нашего исследования мы рассматриваем три образовательные стратегии: самоопределение, событийность и сопровождение. Стратегия *самоопределения* призвана помочь в осуществлении проектирования и выбора индивидуального образовательного маршрута, формировании субъектного опыта и готовности нести ответственность за образовательный результат. Стратегия *событийности* предполагает осуществление событий, значимых для личности обучающихся и сопровождающихся их эмоциональным откликом. Стратегия *сопровождения* нацеливает на оказание помощи обучающемуся в осознании личных мотивов и целей образования, в формировании персональных критериев образовательного выбора, в построении индивидуального образовательного маршрута. Таким образом, взаимосвязь показателей качества образования, компонентов образовательной среды и стратегий, призванных персонифицировать каждый из компонентов, можем представить в таблице.

Взаимосвязь компонентов качества образования, компонентов образовательной среды и стратегий персонификации

Качество образования	Компоненты образовательной среды	Стратегии персонификации образовательной среды
Качество условий	Пространственно-предметный	Событийность
Качество процесса	Технологический	Сопровождение
Качество результата	Социальный	Самоопределение

Обратимся к описанию процедур диагностики персонификации образовательной среды. В основе процедуры диагностики лежит идея декомпозиции параметров образовательной среды в соответствии с предложенными стратегиями персонификации. Диагностика предполагает анкетирование учеников и учителей с использованием модифицированного инструментария экспертизы образовательной среды по В. А. Ясвину. Для анкетирования были отобраны 36 вопросов классической экспертизы образовательной среды по В. А. Ясвину. Отобранные вопросы были распределены в соответствии с компонентами среды и отражают содержательные показатели каждого из компонентов. Так, социальный компонент подразумевает характеристики параметров осознаваемости, обобщенности, доминантности и когерентности образовательной среды. В логике нашего исследования эти характеристики, определяя социальный компонент образовательной среды, соотносятся со стратегией самоопределения и влияют на качество результата образовательного процесса. Параметры широты, интенсивности, эмоциональности и активности отнесены к характеристикам пространственно-предметного компонента образовательной среды и соответствуют событийности как стратегии персонификации. Реализация стратегии сопровождения процесса персонификации определялась по проявлениям мобильности, структурированности, безопасности и устойчивости образовательной среды, что, в свою очередь, определяет содержание технологического компонента образовательной среды.

Анкетирование проводится среди двух групп респондентов – учеников и учителей. Логика анализа проведенного исследования избрана следующая:

1) определение значительного «удельного веса» среднеарифметических «положительных» (ответы, свидетельствующие о персонификации образовательной среды)

и «отрицательных» (ответы, свидетельствующие об отсутствии персонификации образовательной среды) ответов в анкетах педагогов и школьников по каждому из заявленных параметров;

2) выявление совпадения/несовпадения ответов в оценке педагогами и обучающимися персонификации образовательной среды образовательной организации по заявленным стратегиям;

3) детальный анализ показателей, имеющих наибольшие «разрывы».

В соответствии с принятой нами компонентной структурой образовательной среды как условия персонификации образовательного процесса в школе диагностическая модель включает пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты. В связи с этим принцип комплексности процедур диагностики предполагает выбор методов эмпирического исследования относительно каждого компонента модели образовательной среды, выявляющих *удовлетворенность* обучающегося и родителей результатами персонификации образовательного процесса. В этой логике основными методами эмпирического исследования являются индивидуальная беседа и анкетирование, построенные на трех блоках вопросов, соответствующих компонентам среды и предполагающих формулировки как вопросов, доступные пониманию обучающихся, так и вопросов, выявляющих отношение родителей к условиям и результатам образования в соответствии с образовательным запросом семьи школьника.

Определение персонификации *пространственно-предметного* компонента основано на анкетировании, включающем следующий блок вопросов: комфорт ученика в физическом пространстве школы; гигиеническое состояние школьных помещений; оценка дизайна школьного пространства; функциональность и безопасность зонирования школьных помещений и пришкольной территории; достаточность и качество дидактических материалов и оборудования; доступность образовательных и информационных ресурсов.

Диагностика, ориентированная на выявление удовлетворенности контактами с *социальным* окружением школьника, предполагает использование методов наблюдения и беседы, ориентированных на определение психологического климата школьного коллектива и характера взаимодействия школьника с другими субъектами образования. Беседа и анкетирование включают вопросы о психологическом комфорте обучающегося, о доверительности отношений с учителями, о наличии друзей и референтной группы, об отношениях с администрацией, о возникающих проблемах во взаимодействии с окружающими и помощи в их решении со стороны педагогов, о характере контактов с учителями, классным руководителем, школьным психологом, тьютором, педагогом дополнительного образования, социальным педагогом.

Выявление эффективности организации *технологического* компонента персонифицированной образовательной среды с позиции школьника и его семьи предполагает ответы на следующие вопросы: возможность выбора дисциплин, курсов, формата учебных занятий; удобство расписания занятий; удовлетворенность содержанием внеурочной деятельности; возможность получения дополнительного образования; возможности для реализации исследовательских и творческих проектов; возможность и формы реализации самоконтроля и самоанализа достижений; временные затраты на выполнение домашних заданий; соотношение индивидуальных и групповых занятий; соотношение онлайн- и офлайн-занятий; напряженность образовательного процесса; удобство режима и результативность индивидуальных консультаций; поддержка школьника педагогическими работниками в решении проблемных ситуаций.

Комплексный характер диагностики персонификации образовательной среды наряду с использованием в качестве направлений исследования трех компонентов среды предполагает метод изучения и анализа школьной документации и работ обучающегося, фиксирующих качество индивидуальных образовательных результатов школьника. К числу таких материалов относятся индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, результаты Всероссийской проверочной работы, итоги основного государственного экзамена, результаты единого государственного экзамена, портфолио школьника, проектные работы, результаты участия в олимпиадах и конкурсах, сертифицированные достижения в сфере дополнительного и неформального образования и др.

Обобщение массива данных, полученных в ходе диагностических процедур и аналитической работы с документами и материалами об образовательных результатах и достижениях обучающихся, ориентирует на разработку теоретической схемы их систематизации и поиск методов, позволяющих представить текущее состояние персонификации образовательной среды и наметить направления ее изменений. Перспективным в данном случае видится применение метода сценирования и метода фокус-групп.

Сценирование как метод обобщения результатов диагностики персонификации образовательной среды школы в ее взаимосвязи с качеством образования направлено на осмысление существенных характеристик среды, направлений ее развития, которые оказывают значимое влияние на субъектов образования, усиливают средовые факторы и имеющиеся возможности и в конечном итоге определяют качество образования.

Процесс *сценирования* выстраивается как работа экспертов по определению положения исследуемой образовательной среды конкретного образовательного учреждения в одном из четырех пространств, образуемых пересечением осей координат «качество образования» и «уровень субъектности обучающихся». Субъектность в данном случае рассматривается как основной результат персонификации и в крайних точках показывает наличие/отсутствие интересов и возможностей среды для предоставления обучающимся осознанного выбора в учебной и внеучебной деятельности. Ось «качество образования» также имеет две полярные точки: «высокое»/«низкое» качество образования, и определить положение образовательной среды на данной оси можно исходя из объективных формализованных результатов оценки качества школьного образования и неформальных учебных достижений, которые внутри школы субъективно воспринимаются как значимые, но при этом могут и не находить объективного подтверждения. Варианты сочетания этих значимых для персонификации образовательной среды как условия достижения качества образования характеристик позволят определить тип образовательной среды, покажут проблемы, риски и возможные направления изменений, в которых нуждается тот или иной компонент образовательной среды. В процессе исследования нами были определены и описаны четыре типа сценариев персонификации образовательной среды: оптимальный, дефицитарный и два субъектно-дефицитарных (с позиции учителя и с позиции ученика).

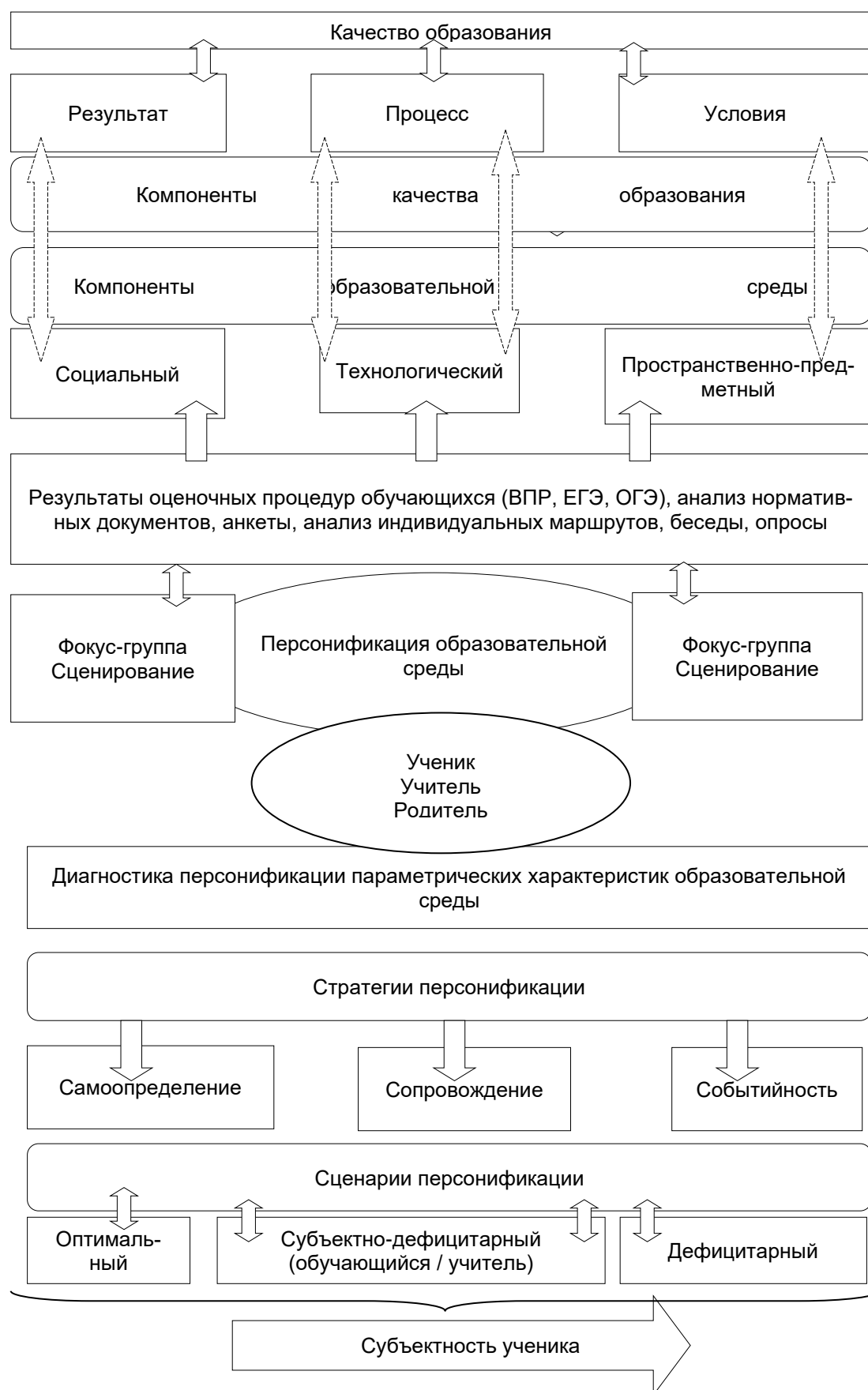
Отличительной особенностью метода фокус-групп является нацеленность на поиск новых граней исследуемого явления, в ходе группового обсуждения, как правило, происходит переоценка и переосмысление сформировавшейся ранее позиции по поводу разных аспектов персонификации образовательной среды. Участниками фокус-групп могут быть представители однородного школьного сообщества (например, только педагогические работники), но более продуктивным представляется подход, при кото-

ром в фокус-групповом обсуждении принимают участие представители разных сообществ одной и той же образовательной среды (и педагоги, и родители, и обучающиеся). Этот метод особенно полезен для выявления разрыва между тем, как участники понимают ту или иную ситуацию, проблему, особенность образовательной среды и что делают (или не делают) для ее решения. Исходя из необходимости сделать диагностику персонификации образовательной среды значимым инструментом ее изменений в целях обеспечения качества, сам факт участия в работе фокус-группы может служить хорошей основой для успеха решения любой проблемы, так как участники будут чувствовать причастность к выработке совместного решения по поводу дальнейших действий. Сценарий проведения фокус-группы может строиться в следующей логике: введение в проблему, групповой анализ результатов и диагностических материалов об уровне персонификации образовательной среды и качестве образования, погружение, настрой на работу, групповая дискуссия по вопросам, объединенным в несколько смысловых блоков, в зависимости от выявленных в ходе сбора диагностических материалов проблем, имеющихся достижений и рисков, снижающих уровень удовлетворенности субъектов качеством образовательного результата, индивидуальная оценка результатов обсуждения (устно и письменно организованная рефлексия), общее резюме модератора о результатах работы группы. Разработанные в рамках фокус-группы решения могут быть положены в основу проектов развития персонифицированной образовательной среды, стратегий обеспечения качества образования и т. д.

Описанные идеи диагностики персонификации образовательной среды легли в основу модели ее диагностики (см. рисунок).

Процесс персонификации, отвечающий современным тенденциям дифференциации, индивидуализации, вариативности и нелинейности образовательного процесса, вместе с тем предполагает определенные риски, связанные как с проектированием и реализацией условий персонификации (образовательной среды), так и с качеством образовательных результатов обучающегося. В связи с этим в процессе диагностики и проектирования образовательной среды необходимо учитывать влияние негативных факторов и возможных рисков, снижающих уровень удовлетворенности субъектов качеством образовательного результата.

В современной научно-педагогической литературе ввиду выбора различных подходов, оснований и контекстов не представлена единая классификация образовательных рисков. Представляется, что средовой подход и соответствующая модель образовательной среды может быть одним из оснований классификации образовательных рисков в условиях персонификации. Риски *пространственно-предметного* компонента среды заключаются, на наш взгляд, в недостаточности и несовременности материально-технического обеспечения образовательного процесса в связи с персональным запросом обучающегося. Возможные риски в пространстве *социального* компонента могут быть связаны с психологической атмосферой школьного сообщества, отсутствием референтности окружения школьника, личностно-профессиональными деформациями педагогических работников школы. *Технологические* риски персонифицированной образовательной среды определяются недостаточной результативностью применения дидактических, воспитательных и управленческих технологий, и прежде всего квалификацией педагогического коллектива в применении технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях персонификации образования.



Модель диагностики персонализации образовательной среды

Логика средового подхода, ориентированного на процесс персонификации образования, также предполагает рассмотрение *личностных* рисков обучающегося, к которым относятся: физический, интеллектуальный и психологический дискомфорт, снижение мотивации учебной деятельности, изменение ценностных ориентиров, имиджевые риски, неудовлетворенность условиями и результатами образовательного процесса, риски профессионального самоопределения, индивидуальные проблемы возрастных кризисов и др.

Безусловно, проблема изучения рисков персонификации образовательной среды школы заслуживает особого внимания и представляет перспективное направление для продолжения исследования. Вместе с тем осознание и возможная минимизация этих рисков, принятие ответственности за полученный образовательный результат – задача всех непосредственных участников персонифицированного образовательного процесса.

Заключение / Conclusion

Таким образом, образование, сталкиваясь с проблемой организации обучения и предоставления равных возможностей учащимся с различными потребностями, ищет пути не только персонификации образования, но и диагностики [31]. Теоретическое основание предложенной в статье модели диагностики персонификации образовательной среды построено на соотнесении структуры образовательной среды (пространственно-предметный, технологический и социальный компоненты), компонентов качества образования (качество условий, качество процесса, качество результата), стратегий персонификации (событийности, самоопределения, сопровождения) и сценариев персонификации (оптимального, дефицитарного, субъектно-дефицитарного). Совокупность эмпирических методов модели включает: диагностику параметрических характеристик образовательной среды школы в соответствии со стратегиями событийности, самоопределения и сопровождения (анкетирование обучающихся и учителей); опросные методы, методики изучения удовлетворенности качеством образования (обучающийся, родитель); наблюдение, анализ школьной документации, анализ сертифицированных индивидуальных достижений обучающегося, монографические характеристики; метод фокус-группы, ориентированный на исследование оптимального, дефицитарного, субъектно-дефицитарного сценариев и проектирование оптимального сценария персонификации образовательной среды школы в соответствии с выявленными проблемными зонами и образовательными рисками.

Продолжение и перспективы исследования проблемы персонификации образовательной среды школы предполагают апробацию предложенной диагностической модели в формате стажировочной площадки «Персонификация образовательной среды школы: стратегии, сценарии, влияние на качество образования» на базе Омского государственного педагогического университета.

Ссылки на источники / References

1. Макарова Н. С., Феттер И. В. Методологические основания персонификации образовательной среды школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 6. – С. 580–587.
2. Хохлова С. В. Мониторинг школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003. – 24 с.
3. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение: экспертно-проектный практикум. – М.: МПГУ, 2020. – 142 с.
4. Рубцов В. В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. – М.: ПИ РАО, 2007. – 288 с.

5. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая рос. конф. по экологической психологии. – М., 2000. – С. 172–176.
6. Орлов В. А., Лебедева В. П. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 20–26.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – С. 71–84.
8. Гура В. В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды // Известия ТРТУ. – 2006. – № 2. – С. 118–122.
9. Роберт И. В. Характеристики информационно образовательной среды и информационно образовательного пространства // Мир психологии. – 2019. – № 2(98). – С. 110–120.
10. Безруких М. М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие ее созданию // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 2(31). – С. 10–16.
11. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающее образовательное пространство // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 72–74.
12. Баева И. А., Гаязова Л. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – Т. 4. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n3/55542
13. Хуторской А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – М.: Рособразование, 2005. – С. 132–134.
14. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – № 1. – С. 21–27.
15. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 43–49.
16. Макарова Н. С., Феттер И. В. Персонификация общего образования в контексте средового подхода // Горизонты образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2022. – С. 128–131.
17. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 172–187.
18. Лопанова Е. В., Савина Н. В. Соотношение понятий «персонализация», «персонификация» и «кастомизация образования» // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 181–184.
19. Макарова Н. С., Феттер И. В. Методологические основания персонификации образовательной среды школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 6. – С. 583.
20. Bray B., Mc Claskey K. (n.d.). Personalization vs differentiation and individualization. – P. 2. – URL: <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf>
21. Shemshack A., Spector J. M. A systematic literature review of personalized learning terms // Smart Learn. Environ. – 2020. – 7. – 33. – URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-020-00140-9#citeas>
22. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
23. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: РПА, 1998. – 352 с.
24. Субетто А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.
25. Абульханова-Славская К. А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. – М.; Ставрополь, 2007. – С. 3–45.
26. Derks L. Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and Psychotherapy. – Crown House Publishing LLC, 2005. – 408 p.
27. Диких Э. Р. Стратегия самоопределения в развитии субъектности школьников // Горизонты образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 20–21 апреля 2023 года / отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2023. – С. 401–402. EDN RQLCWZ.
28. Тагунова И. А. Риски современного образования в контексте концепций зарубежных ученых // Педагогика. – 2020. – № 6. – С. 113.
29. Клиницкий А. И., Филиппов Е. А. Риски персонифицированного обучения // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 161.
30. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

31. Dumont H., Ready D. D. On the promise of personalized learning for educational equity // *Science of Learning*. – 2023. DOI: 10.1038/s41539-023-00174-x

1. Makarova, N. S., & Fetter, I. V. (2022). "Metodologicheskie osnovaniya personifikatsii obrazovatel'noj sredy shkoly" [Methodological grounds for personifying the educational environment of a school], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 7, № 6, pp. 580–587 (in Russian).
2. Hohlova, S. V. (2003). *Monitoring shkol'nogo obrazovaniya* [School education monitoring]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk, RGB, Moscow, 24 p. (in Russian).
3. Yasvin, V. A. (2020). *Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenie: ekspertno-proektnyy praktikum* [School environmental studies and pedagogical environment creation: expert-design praxis], MPGU, Moscow, 142 p. (in Russian).
4. Rubcov, V. V. (2007). *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psicheskogo razvitiya uchashchihsya* [The educational environment of the school as a factor in the mental development of students], PI RAO, Moscow, 288 p. (in Russian).
5. Slobodchikov, V. I. (2000). "O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayushchego obrazovaniya" [On the idea of the educational environment in the concept of developmental education], *Vtoraya ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii*, Moscow, pp. 172–176 (in Russian).
6. Orlov, V. A., & Lebedeva, V. P. (2000). "Psikhodidakticheskie aspekty proektirovaniya obrazovatel'noj sredy" [Psychological and didactic aspects of designing educational environment], *Standarty i monitoring v obrazovanii*, № 4, pp. 20–26 (in Russian).
7. Panov, V. I. (2007). *Psikhodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika* [Psychological didactics of educational systems: theory and practice], Piter, St. Petersburg, pp. 71–84 (in Russian).
8. Gura, V. V. (2006). "Sistemnyy podhod pri pedagogicheskom proektirovanii mediaobrazovatel'noj sredy" [Systematic approach to pedagogical design of media educational environment], *Izvestiya TRTU*, № 2, pp. 118–122 (in Russian).
9. Robert, I. V. (2019). "Harakteristiki informacionno obrazovatel'noj sredy i informacionno obrazovatel'nogo prostanstva" [Characteristics of the information-educational environment and information-educational space], *Mir psikhologii*, № 2(98), pp. 110–120 (in Russian).
10. Bezrukih, M. M. (2012). "Zdorov'esberegayushchaya obrazovatel'naya sreda i faktory, prepyatstvuyushchie ee sozdaniyu" [Healthy educational environment and factors hindering its creation], *Chelovek i obrazovanie. Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh RAO*, № 2(31), pp. 10–16 (in Russian).
11. Dzyatkovskaya, E. N. (2002). "Zdorov'esberegayushchee obrazovatel'noe prostranstvo" [Health-saving educational space], *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, № 3, pp. 72–74 (in Russian).
12. Baeva, I. A., & Gayazova, L. A. (2012). "Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy shkoly i ee psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie" [Psychological safety of the school educational environment and its psychological and pedagogical support], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, t. 4, № 3. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n3/55542 (in Russian).
13. Hutorskoj, A. V. (2005). "Model' obrazovatel'noj sredy v distancionnom evristicheskom obuchenii" [Model of the educational environment in distance heuristic learning], *Obrazovatel'naya sreda segodnya i zavtra: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf.*, Rosobrazovanie, Moscow, pp. 132–134 (in Russian).
14. Manujlov, Yu. S. (2008). "Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii" [Conceptual foundations of the environmental approach to education], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*, t. 14. Seriya: "Pedagogika. Psikhologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika", № 1, pp. 21–27 (in Russian).
15. Aksenova, A. Yu., & Primchuk, N. V. (2020). "Sushchnostnye harakteristiki personifikatsii obucheniya: sredovyy podhod" [Essential characteristics of personalization of learning: environmental approach], *Chelovek i obrazovanie*, № 4 (65), pp. 43–49 (in Russian).
16. Makarova, N. S., & Fetter, I. V. (2022). "Personifikatsiya obshchego obrazovaniya v kontekste sredovogo podhoda" [Personification of general education in the context of the environmental approach], *Gori-zonty obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Omsk, pp. 128–131 (in Russian).
17. Kargina, Z. A. (2015). "Individualizatsiya, personalizatsiya, personifikatsiya – vedushchie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: obzor sovremennykh nauchnykh issledovaniy" [Individualization, personalization, personification – leading trends in the development of education in the 21st century: a review of modern scientific research], *Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy*, 2(8), pp. 172–187 (in Russian).
18. Lopanova, E. V., & Savina, N. V. (2021). "Sootnoshenie ponyatiy "personalizatsiya", "personifikatsiya" i "kastomizatsiya obrazovaniya" [The relationship between the concepts of "personalization", "personification" and "customization of education"], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, № 72-4, pp. 181–184 (in Russian).

19. Makarova, N. S., & Fetter, I. V. (2022). "Metodologicheskie osnovaniya personifikatsii obrazovatel'noj sredy shkoly" [Methodological grounds for personifying the educational environment of a school], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 7, № 6, p. 583 (in Russian).
20. Bray, B., & Mc Claskey, K. (n.d.). *Personalization vs differentiation and individualization*, p. 2. Available at: <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf> (in English).
21. Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). "A systematic literature review of personalized learning terms", *Smart Learn. Environ*, 7, 33. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9><https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-020-00140-9#citeas> (in English).
22. Potashnik, M. M. (ed.) (2000). *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: praktiko-orientirovannaya monografiya i metod. posobie* [Managing the quality of education: practice-oriented monograph and methodological manual], Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, Moscow, 448 p. (in Russian).
23. Shishov, S. E., & Kal'nej, V. A. (1998). *Monitoring kachestva obrazovaniya v shkole* [Monitoring the quality of education at school], RPA, Moscow, 352 p. (in Russian).
24. Subetto, A. I. (2008). "Konceptual'no-teoreticheskie osnovy resheniya problemy kachestva obrazovaniya v Rossii" [Conceptual and theoretical foundations for solving the problem of education quality in Russia], *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, № 1, pp. 75–87 (in Russian).
25. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. (2007). *Ideal'nost' ili real'nost' sub"ekta* [Ideality or reality of the subject], *Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii*, Stavropol', Moscow, pp. 3–45 (in Russian).
26. Derks, L. (2005). *Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and Psychotherapy*, Crown House Publishing LLC, 408 p. (in English).
27. Dikih, E. R. (2023). "Strategiya samoopredeleniya v razviti sub"ektnosti shkol'nikov" [The strategy of self-determination in the development of school students subjectivity], *Gorizonty obrazovaniya: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Omsk, 20–21 aprelya 2023 goda*, Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Omsk, pp. 401–402. EDN RQLCWZ (in Russian).
28. Tagunova, I. A. (2020). "Riski sovremennogo obrazovaniya v kontekste koncepcij zarubezhnyh uchenykh" [Risks of modern education in the context of the concepts of foreign scientists], *Pedagogika*, № 6, p. 113 (in Russian).
29. Klinickij, A. I., & Filippov, E. A. (2022). "Riski personificirovannogo obucheniya" [The risks of personified learning], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, № 6, p. 161 (in Russian).
30. Yasvin, V. A. (2019). *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: examination, design, management], Narodnoe obrazovanie, Moscow, 448 p. (in Russian).
31. Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). "On the promise of personalized learning for educational equity", *Science of Learning*. DOI: 10.1038/s41539-023-00174-x (in English).

Вклад авторов

Contribution of the authors

И. В. Феттер – аннотация, обзор литературы (образовательная среда, образовательные риски), методологическая база исследования, результаты (модель диагностики, образовательные риски), заключение.

Н. С. Макарова – обзор литературы (персонификация, качество образования), результаты (связь качества образования с компонентами образовательной среды, сценирование, фокус-группа).

Э. Р. Диких – введение, результаты (диагностические методики, логика диагностики, сценарии персонификации, субъектность).

I.V. Fetter – abstract, literature review (educational environment, educational risks), methodological basis of the study, results (diagnostic model, educational risks), conclusion.

N. S. Makarova – literature review (personification, quality of education), results (relationship of the quality of education with the components of the educational environment, staging, focus group).

E. R. Dikikh – introduction, results (diagnostic techniques, diagnostic logic, personification scenarios, subjectivity).