



УДК 372

DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2026-3-47-57>В.В. Диденко¹, В.А. Стародубцев²¹ Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск, Россия² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Пространство развития педагога: модельное представление

Цель исследования. Обсуждение и принятие «Стратегии развития образования в РФ на период до 2036 года с перспективой до 2040 года» ставит задачу соответствующего личностно-профессионального развития работников всех уровней системы образования. В этой связи актуальным становится анализ содержания понятия «пространство развития педагога» и его категориального уточнения в рамках модельного представления по аналогии с математической трактовкой физического пространства. Обозначена неразрывная связь личностного развития действующего и будущего педагога с эмоциональным, социальным, культурным, интеллектуальным и профессиональным развитием его человеческого потенциала. Центром данного пространства поставлена личность педагога как автора его сотворения в общем образовательном контексте. Актуализируется необходимость формирования лонгитудных профессиональных и личностных целей развития в разработке образовательных программ институтов повышения квалификации работников образования и педагогических университетов.

Материалы и методы. Использованы научные публикации в области личностно-ориентированного, культурологического, компетентностного подходов в анализе процессов профессионального становления педагога. Применен метод сравнительного анализа содержания публикаций и метод аналогии в построении модели пространства развития педагога. В экспериментальной части работы использован метод опроса экспертов фокус-группы, членов диссертационных советов и учителей школы, проходивших курсы повышения квалификации. Результаты опросов сопоставлены с теорией развития мышления человека, предложенной Р. Киганом.

Результаты исследования. На основе сопоставления сходящихся результатов опроса экспертов фокус-группы и учителей с

положениями теории развития мышления человека показано, что феномен личностно-профессионального развития включает иерархию форм эмоционального, социального, культурного, интеллектуального и профессионального развития в условном (конфигурационном) пространстве, координатными осями (векторами) которого служат категории субъектности, компетентности и мастерства. Указанные формы возникают в процессе эволюции личности человека в системе образования так, что путь развития реализуется по нелинейной траектории с точками перегиба и выходом на плато достижения мастерства. Предложен образ конической спирали профессионального развития педагога, имманентно включающего эмоциональное, социальное, культурное и интеллектуальное развитие, фазы которого определяются совокупностью координат субъектности, компетентности и мастерства. Пространства развития педагога и учащегося пересекаются в образовательном контексте, образуя зону ближайшего развития по Л.С. Выготскому. В общем образовательном пространстве (цель — содержание — структура) педагог способен формировать персональную образовательную среду как области профессионально-личностного пространства развития.

Заключение. Сделан вывод, что предлагаемая пространственно-подобная модель реализует гностическую, коммуникативную, конструктивную и оценочно-рефлексивную функции развития личности, учитывает индивидуализацию траектории развития, личную вовлеченность и непосредственное участие в процессах (формах) развития, длительность, непрерывность процесса развития, охватывающего всю карьеру педагога.

Ключевые слова: развитие личности, профессиональное совершенствование, формы развития, модельное представление феномена, пространство развития педагога.

Vera V. Didenko¹, Vyacheslav A. Starodubtsev²¹ Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Tomsk, Russia² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Teacher's Development Space: Model Representation

The purpose of the study. The discussion and adoption of the “Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2036 with a perspective until 2040” sets the task of appropriate personal and professional development of employees at all levels of the education system. In this regard, the analysis of the content of the concept of “space of teacher’s development” and its categorical clarification within the framework of the model representation by analogy with the mathematical interpretation of physical space becomes relevant. The inextricable connection between the personal development of the current and future teacher with the emotional, social, cultural, intellectual and professional development of his human potential is indicated. The center of this space is the personality of the teacher as the author of his creation in the general educational context. The need for the formation of longitudinal professional and personal development goals in the development of educational programs of advanced training institutes for educators and pedagogical universities is actualized.

Materials and methods. Scientific publications in the field of personality-oriented, culturological, competence approaches in the analysis of the processes of professional formation of a teacher are used. The method of comparative analysis of the content of publications and the method of analogy in constructing a model of the teacher’s development space are applied. The experimental part of the paper used a survey method of experts in focus groups, members of dissertation councils and school teachers who had completed advanced training courses. The results of the surveys are compared with the theory of the development of the human thinking proposed by R. Keegan.

The results of the study. Based on the comparison of the converging results of the survey of focus group experts and teachers with the provisions of the theory of human thinking development, it is shown that the phenomenon of personal and professional development includes a hierarchy of forms of emotional, social, cultural, intellectual and professional development in a conditional

(configurational) space, the coordinate axes (vectors) of which are the categories of subjectivity, competence and skill. These forms arise in the process of evolution of a human personality in the education system in such a way that the path of development is realized along a nonlinear trajectory with inflection points and an exit to a plateau of achieving mastery. The image of a conical spiral of the teacher's professional development is proposed, immanently including emotional, social, cultural and intellectual development, the phases of which are determined by the totality of coordinates of subjectivity, competence and skill. The development spaces of the teacher and the student intersect in the educational context, forming the zone of proximal development according to L. Vygotsky. In the general educational space (goal – content – structure), the teacher

is able to form a personal educational environment as an area of professional and personal development space.

Conclusion. It is concluded that the proposed spatial-like model implements the gnostic, communicative, constructive and evaluative-reflective functions of personality development, takes into account the individualization of the development trajectory, personal involvement and direct participation in the processes (forms) of development, duration, continuity of the development process, covering the entire career of the teacher.

Keywords: personality development, professional improvement, forms of development, model representation of the phenomenon, space for the development of the teacher.

Введение

В настоящее время в педагогике, социологии, культурологии и в других гуманитарных областях знаний привычными стали такие сочетания понятий как «образовательный, информационный, личностный, человеческий» с терминами естественных наук: «потенциал, ресурс, пространство». В частности, в своё время обсуждалась проблема создания «единого информационно-образовательного пространства» [1–5]. В таких случаях применение категориально определённых естественнонаучных терминов имеет в гуманитарных областях метафорическое значение, обогащающее восприятие и анализ педагогических феноменов и событий. Одновременно с этим, происходит определённое «размытие» исходного значения терминов, они становятся менее определёнными, допускающими субъективное расширение трактовок терминов, не всегда оправданное.

Аналогичным образом, в образовании используют естественнонаучные методы моделирования и проектирования для поиска оптимальных путей решения возникающих в педагогике проблем развития личности и системы образования в целом [6–9]. Здесь эти методы основываются на педагогических подходах — личностно-ориентированном, системно-деятельностном, структурно-функциональном и др. Моделирование пони-

маются в педагогике как универсальная гносеологическая процедура и как приём представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения [6]. Модель служит опытным образцом или информационно-знаковым аналогом того или иного изучаемого объекта, выступающего в качестве оригинала [7]. При моделировании происходит мысленное разложение, расчленение (анализ) реальной системы-оригинала на элементы, так или иначе связанные между собой [8], используют идеальные положения, раскрывающие основные составляющие исследуемого процесса [9].

Обсуждение и принятие «Стратегии развития образования в РФ на период до 2036 года с перспективой до 2040 года» ставит задачу соответствующего личностно-профессионального развития работников всех уровней системы образования. В этой связи становится актуальной задача категориального уточнения понятия «пространство развития педагога» в рамках его модельного представления по аналогии с математической трактовкой физического пространства.

Целью работы является определение характеристик формы и содержания модельного представления пространства развития педагога с точки зрения личностно-ориентированного, деятельностного и акмеологического подходов и обращения к теории психоло-

гического развития личности человека.

Исходными материалами стали научные публикации в области компетентностного, культурологического и личностно-ориентированного подходов в педагогике, философских и других трактовок феномена пространства и его генезиса. В работе использованы также методы компаративного сравнения содержания понятия развития педагога.

Генезис ключевых понятий

Понятия пространства и времени неразрывно связаны в сознании человека как на научном уровне (в общей теории относительности А. Эйнштейна), так и на уровне бытия. Так, в обыденной жизни мы оцениваем расстояние между пунктами назначения по времени нахождения в пути, сообразуясь с доступными средствами передвижения. Мы формируем понятие пространства и времени интуитивным образом, осваивая их через механизмы восприятия окружающего нас мира. И. Кант считал пространство априорной формой внешнего чувственного созерцания. Иными словами, пространство является общим фактором всем переживаниям, возникающим благодаря органам чувств человека. Фома Аквинский говорил, что он знает, что такое время (и, добавим, пространство), пока не начинает думать о нём.

Для научного описания пространства необходимы мо-

дели представления его фундаментальных свойств в качественных и количественных мерах. В естественно-научном представлении физического пространства используют его математическое описание в модели Р. Декарта, основанной на трех базовых координатах X , Y , Z , обладающих единым эталоном изменений (численной шкалой). Качественные характеристики пространства отражены в названиях осей координат. В переводе с латинского языка абсцисса — отсечение, ордината — упорядочение, аппликата — приложение. Таким образом выделены имманентные характеристики феномена пространства на качественном уровне: выделение, упорядоченность, соорганизованность существующего в пространстве. В общей теории относительности математическая модель стала четырехмерным пространственно-временным континуумом, метрика которого меняется в зависимости от присутствия в пространстве массивных объектов (планет, звезд, чёрных дыр). При этом важно, что нет единой, универсальной точки расположения начала системы отсчёта пространства. Для практического использования модели необходимо выбрать условное тело отсчёта.

В теории микромира элементарных частиц пространственно-временной континуум рассматривается как многомерный, однако при переходе к пространственному масштабу, доступном чувствам человека, координаты микромира компактифицируются так, что размерность становится равной трём при скоростях движения тел намного меньших скорости света. Таким образом, на этом масштабе явлений физическое пространство является открытым.

В разработке пространственно-подобных моделей феноменов другой природы необходимо исходить, по наше-

му мнению, из имманентных свойств, выделенных выше. Чтобы быть моделью образовательного, информационного, коммуникационного и другого «пространства», модель должна иметь, прежде всего, качества выделенности, упорядоченности и согласованности. Говоря о пространстве развития педагога мы используем личностно-ориентированный подход и центрируем пространство развития на личности педагога. В качестве гипотезы принимаем положение, что масштаб личности влияет на пространство развития, аналогично влиянию массы на физическое пространство. Кроме того, в процессах общения с другими, в психологии вводят понятие физического и психологического личностного пространства индивида, которое в определённой мере является ограниченным для коммуникаций с другими, и его нарушение вызывает дискомфорт. В этой области «компактифицируются» те чувства, переживания, мысли, которыми мы не хотим делиться с другими. В целом, мы следуем положениям Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Объединённых Наций в 1972 г., что «человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [10].

Развитие человека трактуется в психологии и педагогике во временном контексте, как процесс и как результат деятельности человека. В работе Е.А. Климова развитие рассматривается как смена фаз оптации, адаптации, интернала, мастерства, авторитета, наставничества [11]. С.И. Осипова и М.Л. Коцюба выделяют функциональные компоненты профессионально-личностного развития: гностический, проектировочный, конструк-

тивный, коммуникативный и организаторский, рефлексивно-оценочный [12]. Н.В. Панова устанавливает этапы адаптации, компетентности, самореализации и стагнации [13]. Е.А. Марон и Л.В. Резанкина выделяют этапы вхождения в профессию, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности и профессиональной зрелости [14].

Исходя из этого, в нашей работе мы придерживаемся определения развития как процесса последовательной смены состояний субъекта, приводящих к появлению и закреплению новых качеств, свойств, функций, ценностей, целей и смыслов жизнедеятельности.

В каких «координатах» следует описывать специфическое пространство процесса развития? Психолог А.А. Тюков рассмотрел пространство развития человеческой сущности в координатах «личность — деятельность — сознание» [15]. Осями-векторами акме-пространства Л.В. Абдали и О.П. Малютина считают уровни биологического, личностного и социального развития [16]. В этом контексте за основу атрибуции осей координат мы приняли базовые характеристики педагога, выделенные И.И. Соколовой [17]: «быть» и «иметь», то есть, кем педагог должен быть и что он должен иметь (обладать). Базовыми критериями (координатами), которые обеспечивают выделенность, упорядоченность и согласованность пространства развития педагога были приняты категории субъектности, компетентности и профессионального мастерства. Считаем, что главное в профессии педагога быть субъектом своей деятельности, обладать высокой компетентностью, которая должна проявляться в его мастерстве. Три базовых критерия, три «координаты», определяющие пространство взаимодействия.

Субъектность во многом определяется исходной внутренней установкой Я-концепции личности, которая влияет на самоопределение личности, осознание своего места в мире. Важно то, как субъектность будет проявлена в профессиональной деятельности педагога. Компетентность определяет профессионально-аналитическую и прогностическую способности педагога, систему его профессиональной деятельности, управления образовательным процессом, демонстрирует навыки и умения, позволяющие эффективно действовать. Она зависит от полученного общего и профессионального образования (школа, колледж, университет). Мастерство достигается опытом профессиональной деятельности и самообразования, формируя способность педагога к преобразующей, творческой деятельности [18]. В отличие от координат математической модели пространства, между координатами пространства развития имеются прямые и обратные связи, в которых субъектность является аргументом развития компетентности и мастерства, но и развитие этих функций оказывает влияние на формирование субъектности педагога.

Результаты и обсуждение

В содержании выделенного пространства развития педагога сочетаются и взаимодействуют: культурное, эмоциональное, интеллектуальное, социальное и профессиональное развитие. Эти компоненты создают уникальность пространства развития для каждого отдельного педагога. Детального анализа соотношения данных форм развития человека в доступной нам литературе не было найдено, возможно потому, что теоретическое рассмотрение таких многофакторных процессов представляет значительные трудности.

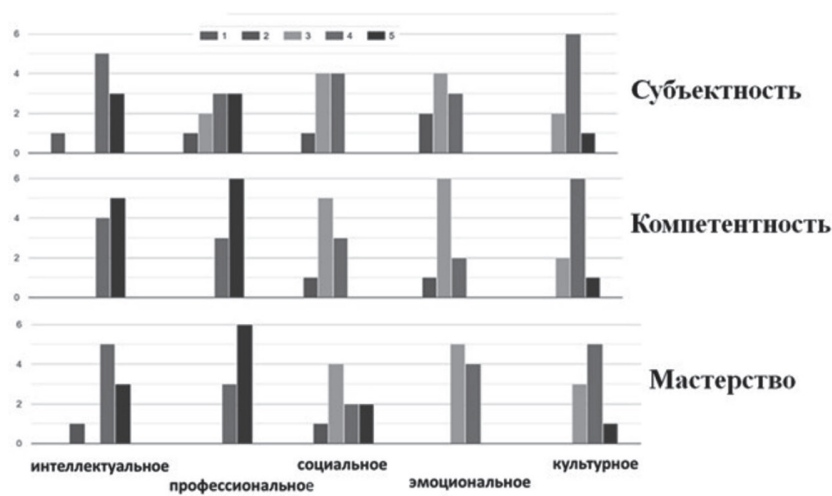


Рис. 1. Результаты опроса экспертов
Fig. 1. Results of the expert survey

В этом случае имеет смысл обратиться к мнению педагогов-экспертов, обладающих компетентностями, достаточными для оценки вкладов отдельных форм в общее, личностно-профессиональное развитие педагога без предъявления им исходных определений. Для выявления соотношения указанных показателей качеств педагога нами применен метод опроса фокус-группы экспертов. В этом методе, как правило, используется выборка от шести до двенадцати респондентов, с которыми проводят интервью или опросы с целью получения субъективной оценки тех или иных факторов, затрагивающих респондентов. Двенадцати респондентам из числа членов диссертационных советов Томского государственного педагогического и Томского государственного университетов

(доктора педагогических наук по специальностям 5.8.1 — общая педагогика, история педагогики и образования и 5.8.7 — методология и технология профессионального образования) было предложено оценить вклад культурного, эмоционального, интеллектуального, социального и профессионального развития в субъектность, компетентность и педагогическое мастерство преподавателя.

В опросе приняли участие девять экспертов, что отвечает методу по количеству участников. Результаты анкетирования представлены на рис. 1. Средние арифметические значения оценок экспертов представлены в таблице. На рис. 2 даны процентные соотношения частных сумм баллов (по трём колонкам таблицы) для значений всех форм развития по отношению к общему количе-

Таблица / Table

Усреднённые оценки качеств развития педагога экспертами
Average expert assessments of teacher development qualities

Критерий	Субъектность	Компетентность	Мастерство
	Средние значения оценок экспертов в баллах		
Эмоциональное	3,11	3,11	3,44
Социальное	3,33	3,22	3,55
Культурное	3,88	3,88	3,77
Интеллектуальное	4,0	3,44	4,11
Профессиональное	3,88	4,66	4,66

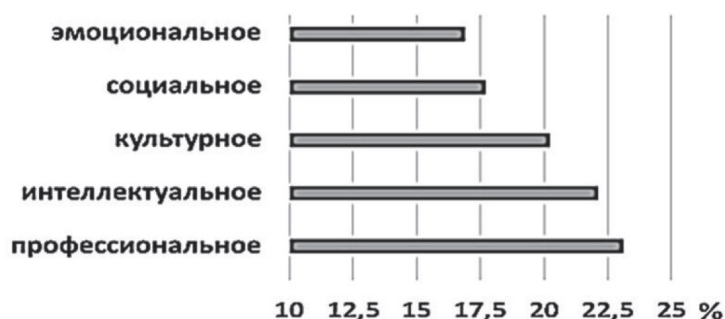


Рис. 2. Процентное соотношение различных форм развития (эксперты)

Fig. 2. Percentage of different forms of development (experts)

ству использованных респондентами баллов.

Приведённые в таблице результаты опроса экспертов фокус-группы позволяют констатировать своеобразную «лестницу» форм развития, более чётко проявленную по координате мастерства. По нашему мнению, верхние ступени развития, представленные в таблице, входят интегративно в нижеследующие. В целом, матрица показывает связь содержания пространства развития (совокупность форм развития) и его формы (выделенных координат).

Сложив средние значения разных форм развития по колонкам субъектности, компетентности и мастерства (по вертикали), мы получим оценку значимости координат по мнению экспертов: 18,2 баллов – 18,3 баллов – 19,5 баллов соответственно. Это свидетельствует о примерно одинаковой значимости выбранных осей пространства развития педагога. При этом относительно большее значе-

ние отдается координате педагогического мастерства.

С другой стороны, совокупность оценок каждой формы развития, просуммированная по трём координатам (по горизонтали), имеет смысл относительного вклада каждой формы в общий результат. В более наглядном виде это проявляется на рис. 2.

Как видно из данных рис. 2, нет равномерного распределения оценок форм развития на уровне 20%. Наименьшее значение имеет эмоциональное развитие, затем по возрастанию следуют социальное, культурное, интеллектуальное и в основании – профессиональное развитие педагога. Разница значений профессионального и эмоционального развития, отнесённая к уровню профессионального развития, составляет 27%.

Для сравнения полученных экспертных оценок с мнениями учителей средних школ города Томска, проведено анкетирование слушателей курсов повышения квалификации в

областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. В число респондентов (31 человек) вошли учителя, имеющие педагогический стаж до 5 лет – 5 человек, от 5 до 10 лет – 6 человек, более 10 лет – 20 человек. Результаты опроса приведены на рис. 3.

Можно констатировать общее согласие мнений экспертов и учителей в последовательности форм развития с отличием в том, что практикующие учителя дали более высокую оценку эмоциональному развитию, чем эксперты. По нашему мнению, это связано с тем фактом действительности, что в школе эмоции и разум участников не всегда имеют согласованный характер, что приводит к негативным инцидентам.

Поскольку аналогичных педагогических исследований не было найдено, был осуществлён поиск работ по теме психологических закономерностей развития человека. В частности, найдены работы Р. Кигана и его последователей, в которых эволюция сознания человека выражается в последовательности импульсивного мышления (Impulsive Mind), социального (Socialized Mind), инструментального (Instrumental Mind), самоавторизирующего (Self-authoring Mind), и самотрансформирующего (Self-transforming Mind) [19]. Сопоставление двух последовательностей показывает их близкое сходство, в котором мы относим интеллектуальное развитие к области самоавторизирующего мышления, а профессиональное развитие – к самотрансформирующему мышлению, поскольку именно в профессиональной деятельности педагог реализует трансформирующую активность во внешней среде и в себе самом. Сопоставление так же вносит фактор времени в определённую участниками опросов иерархию уровней развития педагога, поскольку в теории Р. Кигана определена

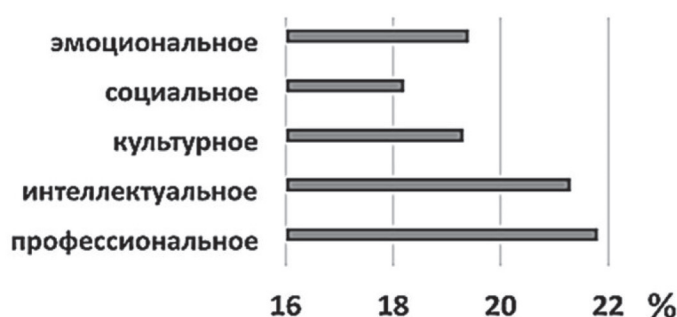


Рис. 3. Процентное соотношение различных форм развития (учителя)

Fig. 3. Percentage of different forms of development (teachers)

временная эволюция сознания человека, без отношения к его профессии. Очевидно, что границы между выделенными Р. Киганом стадиями развития мышления и между формами развития педагога являются условными, поэтому процесс развития следует представлять образом не «лестницы», а образом расширяющейся «спирали» развития педагога, в которой происходит формирование индивидуального пути развития педагога. При этом на различных этапах пути развития может проявляться доминирующая форма развития.

На основании приведённого сопоставления мы определяем пространство развития педагога как условный (конфигурационный) пространственно-временной континуум, координатными осями (рамками) которого являются субъектность, компетентность, мастерство, в содержании которого формы эмоционального, социального, культурного, интеллектуального и профессионального развития образуют иерархическую структуру. Совокупность взаимодействующих формы развития определяет уникальность каждого педагога.

Состояние (фаза) развития педагога будет определяться компонентами (координатами) сформированности его субъектности, компетентности и мастерства. В отличие от координат физического пространства, в данном случае шкалы по осям координат имеют раз-

личные индикаторы оценок/измерений, и пространство развития педагога имеет нелинейный характер. Нелинейный характер будет иметь и индивидуальный путь (траектория) развития в этом пространстве (рис. 4).

Первоначально траектория проходит ближе к плоскости «субъектность—компетентность» и только по мере накопления компетентности начинает подниматься вдоль координаты мастерства. Сами координатные оси не имеют ограничений, однако компетентность и мастерство имеют свои стадии насыщения, выхода на плато, в зависимости от человеческого потенциала конкретного работника образования. Точка перегиба траектории, в которой изменяется скорость изменения, может быть сопоставлена с моментом завершения обучения в вузе и переходу к практической деятельности учителя или преподавателя. В этом случае рост компетенции происходит в процессе неформального образования, самообразования и повышения квалификации [20]. Достижение плато мастерства обусловлено возрастными изменениями и профессиональным «выгоранием» педагога. В неблагоприятных для жизнедеятельности педагога условиях траектория может повернуть к началу координат.

В общем случае на траектории развития педагога можно выделить отдельные временные этапы, связанные с пе-

риодами обучения и профессиональной деятельности, и определить роль выделенных форм развития на этих этапах, периоды которых мы выделили достаточно условно, чётких границ этапы не имеют.

1. Начальный этап (первые 1–3 года работы)

Эмоциональное развитие: Преодоление страха и неуверенности перед аудиторией, адаптация к высокой эмоциональной нагрузке, поиск эмоционального баланса. **Формирование** эмоциональной устойчивости.

Социальное развитие: Построение первых отношений с коллегами, администрацией, родителями. Освоение своей социальной роли в коллективе.

Культурное развитие: происходит в рамках усвоения норм и традиций, миссии конкретной образовательной организации.

Интеллектуальное развитие: носит характер усвоения учебного материала, необходимого для преподавания, поиска ответов на конкретные практические вопросы.

Профессиональное развитие: Освоение базовых навыков – планирование урока, контроль дисциплины, проверка работ, освоение методик. Это этап «выживания» и адаптации к новой жизненной среде.

2. Этап становления (3–8 лет стажа)

Эмоциональное развитие: Развитие эмпатии, способности понимать эмоциональное состояние класса и отдельных учеников.

Социальное развитие: Укрепление авторитета, формирование собственного педагогического стиля общения с классом, выстраивание эффективных взаимоотношений с родителями, активное участие в жизни педагогического коллектива.

Культурное развитие: Осознание себя как части профессионального сообщества,

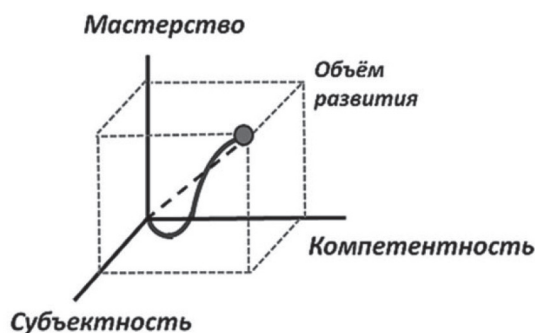


Рис. 4. Индивидуальная траектория развития педагога

Fig. 4. Individual trajectory of the teacher's development

участие в педагогических курсах, конференциях.

Интеллектуальное развитие: Глубокое осмысление своего опыта, переход от репродуктивного к творческому использованию методик. Интерес к педагогическим теориям, психологии обучения. Развитие процессов рефлексии.

Профессиональное развитие: Повышение квалификации, эксперименты с новыми технологиями, оттачивание мастерства.

3. Этап зрелости и консолидации (8–12 лет стажа)

Эмоциональное развитие: Гармонизация эмоциональной сферы, мудрость, способность к эмоциональной саморегуляции и поддержке других.

Социальное развитие: Лидерство в коллективе, влияние на школьную политику, создание профессиональных сообществ и социальных сетей.

Культурное развитие: Педагог осознает свою роль не просто как преподавателя предмета, а как носителя и транслятора культуры. Он формирует ценностные ориентиры у учеников, создает особую культурную среду в классе, осмысливает социальную миссию образования. Его влияние выходит за рамки урока.

Интеллектуальное развитие: Развитие педагогической философии, системное видение образовательного процесса, исследовательский подход к своей деятельности, наставничество, публикационная активность.

Профессиональное развитие: Достижение высокой эффективности труда, индивидуализация подходов, инновационная деятельность.

4. Этап мастерства и наставничества (10–20 лет стажа)

Все формы развития (эмоциональная, социальная, культурная, интеллектуальная, профессиональная) синергируются на этом этапе в подготовке нового поколения

учащихся, будущих и действующих педагогов (наставничество, методическая работа, создание собственных программ, методик и средств обучения). Происходит осмысление своего профессионального пути, его ценности и смысла.

В целом, процесс развития человека объективно связан не только с внутренней психологической средой, но и с внешним контекстом, который может активизировать процесс развития в благоприятном случае, но и препятствовать развитию. Таким образом, объем пространства индивидуального развития является открытой нелинейной средой, способной к синергии.

Пространство развития учащегося может быть представлено аналогичной моделью с заменой координатной оси мастерства педагога на координатную ось успешности обучения, имея в виду процессы обучения, воспитания и развития. Индикаторы шкал в этом случае будут другими, учитывающими универсальные компетенции ФГОС, в число которых входит компетенция самоорганизации и саморазвития (УК-6). Индивидуальная траектория обучения и воспитания учащегося в школе, колледже, вузе должна быть траекторией его непрерывного развития, и эта траектория находится (локализуется) в пространстве развития. При этом пространство развития учащегося в большей мере зависит от внешней образовательной среды, чем пространство развития педагога. Благодаря открытости и взаимодействию личностного пространства развития с контекстом образовательного пространства (координаты: цель-содержание-структура), и педагог, и учащийся могут формировать персональные образовательные среды, как составляющие пространства своего развития [21]. Отметим, что пространство развития педагога и об-

учаемого могут пересекаться, образуя зону ближайшего развития учащегося по Л.С. Выготскому. Образовательное пространство, в свою очередь, находится в пространстве информационном, с его атрибутивными, коммуникативными и семантическими координатами. Для роста объема пространства развития педагога и учащегося необходимо, чтобы пространства более высокого уровня были открытыми, создавали необходимые условия и поставляли информационные ресурсы для их личностно-профессионального развития. При этом восприятие, переживание, оценка личностной значимости информации будут существенным образом зависеть от этапа и фазы развития участников образовательного взаимодействия [22].

Заключение

Цель исследования состояла в определении формы, содержания и структуры пространства развития педагога. В качестве формы принято пространственное подобие физическому пространству в его математическом описании. В содержании показана иерархическая структура эмоционального, социального, культурного, интеллектуального и профессионального развития, обуславливающих профессиональное становление педагога и его путь к мастерству. С учётом непрерывного характера процессов и форм развития, принято, что в пространстве развития педагога реализуются возрастные (временные) периоды эмоционально-социальной адаптации, социально-культурного становления, культурно-интеллектуального осмысления своего места в обществе, профессиональной идентичности и интеграции в образовательное пространство. Личностные качества (субъектность, компетентность, мастерство) наполняют смыслом

профессиональные действия, а профессиональные умения и знания, в свою очередь, становятся инструментом реализации субъектности педагога. Представленная точка зрения согласуется с теорией Р. Кигана и «Теорией эмерджентных циклических уровней существования» К.У. Грейвза, в которой имеет место переход от чувств к отношениям, осознанию ответственности и стратегическому мышлению [23].

В модельном представлении личностное пространство развития педагога — это пространственно-временной континуум, осями (рамками) которого являются субъектность, компетентность, мастерство, и в структуре которого существует связанность (иерархия) эмоционального, социального, культурного, интеллектуального и профессионального развития (становления). Выделенные формы взаимосвязаны, поскольку педагог строит диалог и коммуникацию (социальное развитие), используя подходящие педагогические методики (профессиональное развитие) и исходя из своих ценностных выборов (культурное развитие). Он рефлексивен (интеллектуальное развитие), потому что осознает свои культурные приоритеты (культурное развитие) и эмоциональные реакции (эмоциональное развитие). Он управляет классом (социальное), потому что владеет саморегуляцией (эмоциональное) и может объяснить свои управленческие решения внутренней логикой (интеллектуальное).

Функциональные компоненты развития педагога реализуются в пространстве развития средствами:

- Гностический — интеллектуального и культурного развития;
- Проектировочный и организаторский — компетентностного;
- Рефлексивно-оценочный — субъектного и культурного;

— Самореализации и наставничества — мастерства и социального развития;

— Формирование индивидуального стиля и профессиональной зрелости — всего комплекса средств.

В этом плане рассмотренная модель объединяет понимание развития цитированных выше авторов. Предлагаемая модель учитывает:

- необходимость всестороннего и гармоничного личностного развития педагога;
- индивидуализацию траектории развития;
- личную вовлеченность и непосредственное участие в процессах (формах) развития;
- длительность, непрерывность процесса развития, охватывающего всю карьеру педагога.

Таким образом, представленная модель является педагогическим конструктом со специфической структурой и содержанием, включающим условия процесса, его этапы и результат последовательной эволюции мышления и практической деятельности педагога. Каждый педагог выбирает собственную стратегию профессионального роста, исходя из своих интересов, уровня подготовки, психологических особенностей и реальных потребностей. Поэтому, в конкретных случаях реальны вариации, связанные с гендерными, биологическими и иными различиями.

В данном контексте возникает проблема выбора базиса индикаторов, которые будут идентифицировать состояние (фазу) развития педагога в пространстве развития. Основой может быть «координатное» (критериальное) деление на три группы индикаторов. К субъектной группе индикаторов отнесём: самообразовательные, культурные, социальные инициативы; к профессиональным: методологические, управленческие,

инструментальные; мастерство проявляется в конкурсных, наукометрических индикаторах, в достижениях обучаемых.

Проведённое исследование позволяет наметить ориентиры для организации содержания программ повышения квалификации преподавателей в вузах и учителей в институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования. Достижение цели развития профессиональных компетенций должно учитывать необходимость сопутствующего роста компонентов интеллектуального, культурного, социального и эмоционального развития, без чего не будет реализован принцип холизма — целостности развития личности педагога. Набор слушателей и содержание программ и курсов повышения квалификации должны определяться с учётом выделенных этапов становления личностно-профессионального развития педагога и соответствующих им образовательным потребностям слушателей.

Акме-уровнем является профессиональное развитие педагога. Традиционные требования внешней среды к педагогу (учителю, преподавателю, тьютеру), такие как повышение квалификации, стажировки, участие в конференциях, участие в группах социальных профессиональных сетей, организация проектов, наставничество и волонтерство в пространстве развития могут сочетаться с неформальным и информальным образованием, ведением блога (сайта, твитера), использованием искусственного интеллекта, освоением метаметодик и метакомпетенций. Это объективно требует времени на самостоятельную планируемую деятельность за счёт снижения непрофессиональной бюрократической нагрузки на педагога и расширения его академической свободы.

Литература

1. «Концепция формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов» (одобрена решением Президента РФ от 23.11.1995 № Пр-1694) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://arch.infosoc.iis.ru/emag/1995/4/c11558946766a8b4c325762600271409/>.
2. Сеидов Ш.Г. Формирование единого информационного пространства региона // Региология. 2008. № 1.
3. Владимирова Л.П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно-образовательной среды // Открытое образование. 2013. № 5(100). С. 34–39.
4. Поддубская Т.А. Проблемы формирования единого информационного пространства в странах СНГ [Электрон. ресурс] // Грамота. 2015. № 8(50). Режим доступа: <https://e-cis.info/cooperation/3017/78671/>.
5. Юрасов И.А., Юдина В.А., Зябликова О.А. Единое информационное пространство России: опыт социологического исследования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2025. № 15(5). С. 17–31.
6. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.
7. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. С. 126–133.
8. Шимко З.И. Метод моделирования в современной педагогической науке и образовательной практике // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2006. № 2. С. 152–157.
9. Козырева О.А. Педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска // Вестник НВГУ. 2021. № 1(53). С. 88–94.
10. Декларация Конференции Организации Объединенных Наций по проблемам окружающей человека среды [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
12. Осипова С.И., Коцуба М.Л. Исследование содержания категории профессионально-личностного развития педагога // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 140–144.
13. Панова Н.В. Сущность личностно-профессионального развития педагога на различных этапах жизненного пути // Вестник ТГПУ. 2010. № 4. С. 5–11.
14. Марон Е.А., Резанкина Л.В. Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога // Человек и образование. 2018. № 2(55). С. 27–32.
15. Тюков А.А. Психология развития и педагогические новации // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 1. С. 86–94.
16. Абдалиева Л.В., Малютина О.П. Теоретико-методологические предпосылки изучения категории пространства в философии, психологии и акмеологии: логико-семантический анализ // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 4. С. 154–162.
17. Соколова И.И. Социально-профессиональный портрет учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 2. С. 3–15.
18. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 430 с.
19. Risley K. Leading One's Life Consciously and on Purpose: What Does Adult Development Theory Have to Do with It? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [https://krisrisley.com/2018/03/28/leading-ones-life-consciously-and-on-purpose-what-does-adult-development-theory-have-to-do-with-it/#:~:text=Kegan%2C%20a%20developmental%20psychologist%20and,5\)%20Self%2DTransforming%20Mind](https://krisrisley.com/2018/03/28/leading-ones-life-consciously-and-on-purpose-what-does-adult-development-theory-have-to-do-with-it/#:~:text=Kegan%2C%20a%20developmental%20psychologist%20and,5)%20Self%2DTransforming%20Mind).
20. Нерадовская О.Р., Стародубцев В.А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129.
21. Киселева А.А., Стародубцев В.А. Персональная образовательная сфера как агрегатор формального и неформального образования // Открытое образование. 2013. № 6. С. 53–60.
22. Стародубцев В.А. Информационно-деятельностный резонанс в образовательном процессе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2025. № 5(241). С. 153–162. DOI: 10.23951/1609-624X-2025-5-153-162.
23. Гусева О. Спиральная динамика: история развития [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://spiral-dynamics.pro/the_history_of_spiral_dynamics/?ysclid=mgfpjg04xj312804668.

References

1. «The Concept of Formation and Development of a Single Information Space of Russia and Corresponding State Information Resources» (approved by the Resolution of the President of the Russian Federation dated November 23, 1995, No. Pr-1694) [Internet]. Available from: <http://arch.infosoc.iis.ru/emag/1995/4/c11558946766a8b4c325762600271409/>. (In Russ.)
2. Seidov Sh.G. Formation of a Single Information Space of the Region. *Regionologiya = Regionalology*. 2008; 1. (In Russ.)
3. Vladimirova L.P. Problemy integratsii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya v usloviyakh yedino informatsionno-obrazovatel'noy sredy // *Otkrytoye obrazovaniye*. 2013. № 5(100). S. 34–39. (In Russ.)
4. Poddubskaya T.A. Problems of Integration of Formal and Informal Education in the Context of a Single Information and Educational Environment [Internet]. *Gramota = Gramota*. 2015; 8(50). Available from: <https://e-cis.info/cooperation/3017/78671/>. (In Russ.)
5. Yurasov I.A., Yudina V.A., Zyablikova O.A. Unified Information Space of Russia: A Sociological Study. *Gumanitarnyye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities. Bulletin of the Financial University*. 2025; 15(5): 17–31. (In Russ.)
6. Yadrovskaya M.V. Models in Pedagogy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2013; 366: 139–143. (In Russ.)
7. Pisarenko V.I. Modeling in Modern Pedagogy. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. 2019; 12: 126–133. (In Russ.)
8. Shimko Z.I. Modeling Method in Modern Pedagogical Science and Educational Practice. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova = Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*. 2006; 2: 152–157. (In Russ.)
9. Kozyreva O. A. Pedagogical Modeling as a Construct of Theorizing and Scientific Research. *Vestnik NVGU = Bulletin of NVSU*. 2021; 1(53): 88–94. (In Russ.)
10. Deklaratsiya Konferentsii Organizatsii Ob'yedinennykh Natsiy po problemam okruzhayushchey cheloveka sredy = Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment [Internet]. Available from: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declarathenv.shtml.
11. Klimov Ye. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of Professional Self-Determination. Moscow: Publishing Center «Academy»; 2010. 304 p. (In Russ.)
12. Osipova S. I., Kotsuba M. L. Study of the Content of the Category of Professional and Personal Development of a Teacher. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye = Modern Pedagogical Education*. 2022; 1: 140–144. (In Russ.)
13. Panova N. V. The Essence of Personal and Professional Development of a Teacher at Different Stages of Life. *Vestnik TGPU = Bulletin of TSPU*. 2010; 4: 5–11. (In Russ.)
14. Maron Ye. A., Rezankina L. V. Scientific Foundations and Approaches to Building Models of Professional and Personal Growth of a Teacher. *Chelovek i obrazovaniye = Man and Education*. 2018; 2(55): 27–32. (In Russ.)
15. Tyukov A. A. Developmental Psychology and Pedagogical Innovations. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2008; 1: 86–94. (In Russ.)
16. Abdalina L.V., Malyutina O.P. Theoretical and Methodological Prerequisites for Studying the Category of Space in Philosophy, Psychology, and Acmeology: A Logical and Semantic Analysis. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy = Socio-Economic Phenomena and Processes*. 2010; 4: 154–162. (In Russ.)
17. Sokolova I. I. Social and Professional Portrait of a Teacher. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of Herzen University*. 2010; 2: 3–15. (In Russ.)
18. Mitina L.M. Professional'no-lichnostnoye razvitiye pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: uchebnik dlya vuzov = Professional and Personal Development of a Teacher: Diagnostics, Technologies, Programs: A Textbook for Universities. Moscow: Yurait; 2025. 430 p. (In Russ.)
19. Risley K. Leading One's Life Consciously and on Purpose: What Does Adult Development Theory Have to Do with It? [Internet]. Available from: [https://krisrisley.com/2018/03/28/leading-ones-life-consciously-and-on-purpose-what-does-adult-development-theory-have-to-do-with-it/#:~:text=Kegan%2C%20a%20developmental%20psychologist%20and,5\)%20Self%2DTransforming%20Mind](https://krisrisley.com/2018/03/28/leading-ones-life-consciously-and-on-purpose-what-does-adult-development-theory-have-to-do-with-it/#:~:text=Kegan%2C%20a%20developmental%20psychologist%20and,5)%20Self%2DTransforming%20Mind).
20. Neradovskaya O.R., Starodubtsev V.A. Personal and Professional Portrait of a Future Teacher. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2024; 1: 117–129. (In Russ.)
21. Kiseleva A.A., Starodubtsev V.A. Personal educational sphere as an aggregator of formal and informal education. *Otkrytoye obrazovaniye = Open education*. 2013; 6: 53–60. (In Russ.)
22. Starodubtsev V.A. Information-activity resonance in the educational process. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TSPU Bulletin) = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University (TSPU Bulletin)*. 2025; 5(241): 153–162. DOI: 10.23951/1609-624X-2025-5-153-162. (In Russ.)
23. Guseva O. Spiral'naya dinamika: istoriya razvitiya = Spiral dynamics: history of development [Internet]. Available from: https://spiraldynamics.pro/the_history_of_spiral_dynamics/?ysclid=mgfpg04xj312804668. (In Russ.)

Сведения об авторах***Вера Валентиновна Диденко***

Проректор по образовательной и организационно-методической деятельности

Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск Россия

Эл. почта: v.v.didenko@bk.ru

Вячеслав Алексеевич Стародубцев

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образованием

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Эл. почта: starodubtsev_v_a@tspu.ru

Information about the authors***Vera V. Didenko***

*Vice-Rector for Educational, Organizational and Methodological Activities
Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers,
Tomsk, Russia*

E-mail: v.v.didenko@bk.ru

Vyacheslav A. Starodubtsev

*Dr Sci. (Pedagogical), Professor, Professor of the
Department of Pedagogy and Education
Management*

*Tomsk State Pedagogical University,
Tomsk, Russia*

E-mail: starodubtsev_v_a@tspu.ru