

**ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования
Институт развития образования
Кафедра педагогики и андрагогики**

**АНОО Центр дополнительного профессионального
образования «АНЭКС»**

Экстернат.РФ

Выпуск 14

**ПРАКТИКА И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ: ТРЕКИ, ТРЕНДЫ, ДРАЙВЕРЫ**



2021

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя	4
Андрагогика и футурология <i>Смольников В.Ю.</i>	5
Андрагогические аспекты профессионального и личностного развития педагога в условиях непрерывного образования <i>Кузина Н.Н.</i>	14
Родители и их восприятие современного образования в сверхкрупном городе <i>Шевелев А.Н.</i>	21
Технология педагогического дизайна для обучения взрослых <i>Даутова О.Б.</i>	28
Совместное педагогическое авторство как тренд современного образования <i>Ермолаева М.Г.</i>	33
Педагогический дизайн в высшем образовании <i>Жебровская О.О.</i>	40
Развитие профессиональной деятельности педагога в системе постдипломного образования <i>Щербова Т.В.</i>	46
Локдаун спровоцировал интерес людей к саморазвитию и подтвердил прогноз ученых <i>Владимирская О.Д.</i>	50
Саморазвитие педагога как ответ на вызовы времени <i>Звоненко А.Б.</i>	54
Повышение квалификации управленческих кадров образования в аспекте реализации идеи самоопределения в обучении <i>Монахова Л.Ю., Марон А.Е., Королева Е.А.</i>	57
Опытно-экспериментальная работа школ как тренд современного взаимодействия практики и теории образования <i>Шилова О.Н., Юркова Т.А.</i>	60
Образовательные формы корпоративного обучения в образовательных организациях <i>Владимирский К.П.</i>	65

Стажировка: в контексте тренда персонификации образования взрослых <i>Игнатьева Е.Ю.</i>	70
Метод палиндрома как инструмент развития навыков креативности и целедостижения в процессе профессионального обучения <i>Вильчур Н.Р.</i>	77
Кейс-диагностика как основа непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (опыт ЦНППМПР Красноярского края) <i>Дайнеко Я.М.</i>	81
Научно-методическое сопровождение процесса непрерывного профессионального развития педагога: сущность феномена и процессуальная модель <i>Ильина Н.Ф.</i>	87
Развитие культуры здоровья педагогов как важнейший компонент их профессионального развития <i>Вершинина Н.А., Петров Д.В.</i>	91
Повышение квалификации учителей обществознания. Чему учить учителя? <i>Гуськова А.Г.</i>	95
Метакогнитивные стратегии обучения взрослых как ресурс их личного и профессионального развития в цифровой среде <i>Смирнова Т.А.</i>	100
Образовательная коммуникация в виртуальном сообществе как компонент сетевой учебной стратегии <i>Семенова Н.И., Солодейников М.А.</i>	105

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

В журнале представлены материалы XIII научно-практической конференции с международным участием «Практика и теория образования взрослых: треки, тренды, драйверы». Конференция состоялась 22 октября 2021 года в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и была посвящена 90-летию со дня рождения Семена Григорьевича Вершловского (27.09.1931-10.10.2015).

Имя доктора педагогических наук, профессора Семёна Григорьевича Вершловского широко известно научно-педагогической общественности России и зарубежных стран. Многогранная и целеустремленная деятельность С.Г. Вершловского сформировала научно-педагогическую школу, основная проблематика которой – непрерывное образование взрослых на разных этапах жизнедеятельности, включая историко-теоретический анализ феномена непрерывного образования, характеристику ценности образования на разных этапах жизни человека, андрагогические аспекты позиции преподавателя и технологий образования взрослых, прогнозирование развития системы непрерывного образования.

За последнее десятилетие мир чрезвычайно изменился. Его важнейшими чертами стали нестабильность, неустойчивость, противоречивость. Анализ современной практики и тенденций развития образования взрослых в России также свидетельствует об усложнении ситуации, наличии разных полюсов и сценариев возможного развития. Поэтому особо остро стоит сегодня вопрос о необходимости согласования ориентиров на пути опережающего и интенсивного преобразования системы непрерывного образования взрослых.

На пленарном и секционных заседаниях конференции обсуждались пять содержательных направлений:

- 1) *«Новые понятия, категории, термины»*: насколько современный тезаурус педагогики и андрагогики выступает драйвером развития теории и практики образования взрослых?
- 2) *«Цифровое образование»*: охватывает ли цифровизация все аспекты инновационного развития непрерывного образования?
- 3) *«Уровни системы образования»*: какие тренды лежат в основе содержательного и технологического развития?
- 4) *«Субъекты образования взрослых»*: каковы основные треки субъектной активности различных групп обучающихся (старшеклассников, студентов, педагогов, родителей, бизнес-сообщества, лиц третьего возраста, мигрантов, специалистов различных сфер и других)?
- 5) *«Постдипломное педагогическое образование и не только»*: каковы возможности интеграции курсового обучения и проблемно-ориентированного сопровождения профессиональной деятельности на рабочем месте (педагогов, медиков, бизнесменов, руководителей, всех групп профессионалов)?

Материалы конференции могут быть интересны научно-педагогическому сообществу, профессорско-преподавательскому составу, специалистам системы постдипломного образования, аспирантам, методистам, руководителям образовательных организаций и органов управления образованием разного уровня.

*Составитель сборника Щербова Т.В.,
доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО*

АНДРАГОГИКА И ФУТУРОЛОГИЯ

*Смольников В.Ю., канд. пед. наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО*

Аннотация

В статье рассматривается соотношение взглядов футурологов и мнения педагога-андрагога на проблемы педагогики и андрагогики в будущем.

Ключевые слова

Педагогика, андрагогика, футурология, обучение, воспитание.

Resume

The article examines the correlation of the views of futurologists and the opinion of an andragogue teacher on the problems of pedagogy and andragogy in the future.

Key words

Pedagogy, andragogy, futurology, teaching, education.

Практически каждая научная отрасль в своё время испытывала изменения, связанные с того или иного рода техническими и технологическими прорывами. Можно говорить о значительной предопределённости развития научных отраслей от развития техники в общем понимании этого термина.

Педагогика, как одна из достаточно новых отраслей человеческого знания, оформленная как отрасль гуманитарного знания, также испытала подобную зависимость. Как пример можно привести высказывание Э. Тоффлера, который говорил о том, что «Народное образование было тем искусным механизмом, который индустриализация создала для подготовки необходимого для своих нужд взрослого контингента (выделено автором – В.С.). Поставленная задача была непомерно сложна. Как подготовить детей к новому миру – миру напряжённого однообразного труда в помещении среди дыма, шума, механизмов, к жизни в условиях скученности, коллективной дисциплины, миру, время в котором регламентируется не лунным или солнечным циклом, а фабричным гудком и часами. Решением стала такая система образования, которая уже своей структурой воспроизводила этот новый мир... Сама организация знания строилась, исходя из индустриальных посылок, – по принципу неизменных дисциплин. Дети строем переходили из одного помещения в другое и садились на отведённое каждому место. Звонки оповещали о наступлении перемены, отмечая тем самым изменения во времени. Таким образом, внутренний распорядок школьной жизни был зеркальным отражением индустриального общества, а тем самым и подготовительным этапом успешного в него вхождения» [1].

Подобное положение приводило к методологическим кризисам в педагогике, поиске новых форм и содержания этой научной дисциплины.

Андрагогика, как педагогическая наука, уже столкнулась или в ближайшее время может столкнётся с методологическим кризисом. Этот кризис связан с изменением формы и содержания образования взрослых, а также с человеческим фактором в условиях неопределённости и быстрых изменений в социальной жизни человека. Подобное положение приводит к общей обеспокоенности о судьбе педагогических наук. Как пример, приведем следующее высказывание: «Некоторая степень беспокойства о

будущем – узнаваемая черта обществ современного типа. К рубежу XX века оно превращается во вполне осязаемую тревогу о дне завтрашнем. Любопытно заметить, что именно в те моменты, когда мир начинает быстро меняться, особую актуальность приобретает тема образования. Видимо, люди не хотят отставать от прогресса. Так насколько ценным завтра окажется всё, чему мы учим сегодня? [2]

Течение времени и присущие ему изменения хорошо согласуются с высказанными ещё в 90-е годы прошлого века идеями И. Пригожина и И. Стенгерс о точках бифуркации в развитии систем. Андрагогика в свое время не откликнулась достаточно серьёзными исследованиями в этом направлении, сосредоточившись прежде всего на формализации понятийного аппарата и его закреплении в научной практике. Этот необходимый этап оказался не пройденным до конца и сейчас, что свидетельствует о дальнейшем развитии андрагогики как науки. Но возникает вопрос: насколько это направление соответствует быстро меняющейся ситуации в мире с точки зрения проблем образования? Мы видим, как практически мгновенно, если учитывать процесс изменений в историческом времени, произошло внедрение ЦИФРЫ в жизнь обучения человека. Здесь намеренно говорится об обучении, а не об образовании, чем грешат переводы из иностранных источников. Ведь влияние ЦИФРЫ на воспитание – необходимую составную часть образования – можно назвать случайным. Или намеренно исключенным из обсуждения, когда вопросы воспитания практически не рассматриваются в исследованиях, посвященных внедрению цифровых технологий в жизнь человека. Такое положение вещей становится понятным, если рассмотреть, от кого исходит подобная информация. Прежде всего, это технократы, специалисты в области информационных технологий, экономисты и даже психологи. Последнему не стоит удивляться, поскольку западная психология и взращенная на этой основе часть нашей психологической науки, уделяют максимальное влияние возможностью управления сознанием человека, совмещением его с искусственным интеллектом. При этом утрачивается гуманитарная составляющая и психологии, и педагогики, и андрагогики, что было основой раздумий многих педагогов, андрагогов и психологов прошлого и настоящего. Человек оказывается один на один с лавиной информации о пользе технологий, манипуляциями его сознанием с целью принятия навязываемой реальности, логически обоснованной, прежде всего, с экономической, социальной позиций. Но эти позиции, что интересно, обоснованы невероятным образом на опыте современности, проецируемом в будущее.

Все это тем не менее не снимает вопросов, стоящих перед андрагогикой в настоящее время. И качество ответов на эти вопросы решает уже сегодня, какой будет андрагогика завтрашнего дня, и будет ли она дальше развиваться, как наука об образовании взрослых. Для начала оставим за скобками проблему воспитания. Когда речь идет о взрослом человеке, вопрос воспитания уходит на второй план, так как андрагог имеет дело уже со сложившимся человеком, со своей системой ценностей и приоритетов. Несомненно, что даже в этих обстоятельствах процесс обучения сопряжен с воспитательными моментами. В определенное время образы воспитания выходят на первый план, если говорить о таких вещах, как воспитание интеллектуальной культуры или развитии творческих способностей. Здесь воспитание через общение, через передачу нравственно-этических норм от учителя к ученику (независимо от возраста участников диалога) всегда будет решающим.

Сначала поговорим о форме взаимодействия, организации обучения. Такая постановка вопроса кажется более правильной, учитывая мнение Р. Шумана, заявившего, что «когда станет ясной форма, тогда станет ясным и содержание». С учетом все ярче проявляющихся современных тенденций, происходит, и чем дальше, тем быстрее, отход от массовых, лекционных по форме, занятий. Этот отход не спасает и кажущееся панацеей применение игровых методик. Время становится решающим фактором в организации взаимодействия, поэтому переход на дистанционные формы стал реальностью уже сейчас. Он экономит время слушателя и преподавателя, создает максимально удобный для потребителя.

В 1970 году Тоффлер весьма точно предсказал важную проблему будущего – футурошок, то есть психологическую реакцию человека на слишком стремительные изменения в мире. Нервная система, перегруженная избытком информации, стимулов и стрессов, будет вынуждена защищаться, что приведёт к депрессии, тревожности и апатии. И действительно, в последние двадцать лет люди, имеющие доступ к сотням ресурсов, книг и учебных курсов, чаще всего жалуются на отсутствие или сбой мотивации. Эта проблема посложнее многих: как минимум, давно известно, что простыми советами в духе позитивной психологии она не решается [2].

Таким образом, встает проблема создания необходимой мотивации для учения. Причем такого учения, которое будет одновременно дискретным, то есть приуроченным к кратким временным отрезкам в связи с меняющимися требованиями и фундаментальным, основанным на константных величинах научного знания и постоянстве процесса. При этом внешняя мотивация не должна быть ориентирована только на преодоление очередного квалификационного рубежа и должна быть подкреплена другими факторами, в том числе финансовыми.

Внутренняя мотивация – куда более сложная проблема. Она может быть основана на страхе потери рабочего места в условиях конкурентной среды; стремлении к самосовершенствованию в рамках выбранной профессии или возможности выбора нового направления работы; достижения более высокой результативности труда; востребованности себя как специалиста в обществе профессионалов.

Практика, рассматриваемая с андрагогической точки зрения, показала, что в учительском сообществе часто возникает конфликтная ситуация, когда обучающий в своей работе старается поднять обучающегося на более высокий уровень понимания своей работы. Тот же, в свою очередь, желает получить готовый рецепт успешного будущего, затратив при этом минимум умственных усилий. В связи с этим, курсы, направленные на развитие не компетенций (понимаемых как утилитарное присвоение технологической цепочки), а на развитие человеческого и профессионально-творческого потенциала, должны оцениваться значительно выше и стоять дороже при рассмотрении поданных на замещение должностей документов, чем те, где осваиваются строго определенные навыки.

Это объясняется ещё и тем, что навыки устаревают, а интеллектуально-творческий потенциал позволяет развивать новые, более высокого уровня. Здесь возникает вопрос о принципах сертификации и снятия коррупционной составляющей, что вызывает определенные сложности.

Возможно, изменится роль статусных учреждений постдипломного образования. Наряду с научной деятельностью, кафедры могут принимать на себя роль временных коллективов, разрабатывающих совместные краткие обучающие курсы, направленные

ные на развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся в противовес индивидуально разработанным курсам каждого преподавателя. Усиливается роль социального фактора и социо-педагогического мониторинга для понимания требований учительства для решения существующих рабочих проблем. Должен проводиться постоянный мониторинг востребованности тем курсов, направленных в будущие возможности.

Сказанное выше будет иметь смысл в том случае, когда профессия учителя останется среди тех, которые будут необходимыми в будущем. На этот счет у футурологов существуют разные точки зрения. Одна из них базируется на эксперименте, когда студентам Технологического института Джорджии около полугода помогала Джилл Уотсон, оказавшаяся в итоге роботом. Студенты не заметили намека в фамилии и долго не верили в то, что любимого преподавателя нельзя встретить в столовой или библиотеке. Этот эксперимент подтверждает мнение Томаса Фрейя, известного американского футуролога, который уверен: через 12-15 лет учить нас будут не учителя, а роботы. И не в школах, а по интернету. Кроме того, к 2030 году за ненадобностью исчезнет приблизительно 2 миллиарда рабочих мест [3].

С другой стороны, приведем мнение ректора РАНХиГС В. Мау «Сейчас мы видим, что мир выходит в пространство очень дифференцированных структур. Вместо университета появляется структура, которая является одновременно и точкой образования студентов и взрослых, и точкой коммуникации тех людей, которым нужно общение с себе подобными. То есть можно пойти пообщаться в ресторан, в клуб, а можно в университет, где вы получите дополнительные знания [4].

Какая работа остается людям, по мнению футурологов и в чем будет роль андрагогики? Суди сами на основе приведенного ниже мнения одного из ведущих футурологов мира Митио Каку: «главным ресурсом экономики нового времени станет информация. Чтобы оценить и структурировать информацию, нужна аналитика, а чтобы применять – интеллект.

Больше всех от смены технологического уклада пострадают люди, работа которых сводится к повторению одних и тех же действий. Но это нормально – у нас же уже нет кузнецов или рабочих, которые собирают вагоны. Выиграют же те, кто владеют интеллектуальным капиталом: креативны, умеют придумывать новое, планировать, думать стратегически. Это будут главные ценности нового времени.

Работа будущего – это то, в чем людей не смогут заменить роботы, а они не способны делать три вещи.

Первое: они не могут заниматься низкоквалифицированным трудом – сортировать мусор, чинить туалеты, провести проводку в доме.

Второе: роботы не могут заменить профессии, где нужно взаимодействовать с людьми, – адвокатов, например.

Третье: роботы не смогут заменить людей, которые обладают художественными способностями, – тех, кто может написать роман, выступить на телевидении, открыть научный закон. Последние, интеллектуальные капиталисты, – главная категория профессий будущего.

У художников появится новый вид искусства: они будут придумывать художественные формы, которые искусственный интеллект (ИИ) будет скачивать из их мозга, а потом их можно будет распечатать на том же 3D-принтере. Так же будут работать дизайнеры, архитекторы, ученые.

В ближайшие двадцать пять лет интернет и мозг будут соединены. Мы станем способны обмениваться по сети эмоциями, чувствами, воспоминаниями.

Чтобы добиться реального успеха, нужно развивать те способности, которые недоступны роботам: креативность, воображение, инициативу, лидерские качества. Общество постепенно переходит от товарной экономики к интеллектуально-творческой. Не зря Тони Блэр любит говорить, что Англия получает больше доходов от рок-н-ролла, чем от своих шахт. Гораздо больше шансов на успех у тех стран, которые смогут сбалансировать товарные рынки и когнитивно-креативный потенциал. Нации, которые верят только в сельское хозяйство, долго не протянут, они обречены на бедность» [5].

Обратим внимание на то, что профессия учителя в данном контексте даже не рассматривается.

Вместе с тем определенные движения в направлении существования профессии андрагога прослеживаются в следующем высказывании М. Каку: «Безусловно, мы станем более автономными, будем брать большую ответственность за свою жизнь, соответственно, не понадобятся какие-либо «контролирующие органы». Люди станут образовывать сами себя, причём реально осознавая, какие именно знания им нужны. А если необходима консультация, они получают ее, например, у «умной» стены. Очень скоро такие устройства, основанные на технологиях искусственного интеллекта, будут располагаться повсеместно: в квартирах, офисах, на улицах. Достаточно будет приблизиться к стене и сказать: «Я хочу поговорить с профессором биологии». И тут же на стене появится ученый, который может дать вам всю нужную информацию. Такая система будет применима не только в области образования, но и в других сферах: медицине, юриспруденции, дизайне, психологии и пр. Конечно, реальные специалисты, например хирурги, будут нужны, но простые проблемы можно будет решить виртуально. Что касается учителей, то они «живьем» уж точно не понадобятся». С точки зрения андрагогики здесь коренным образом меняется форма преподавания, а содержание приближено к сиюминутным потребностям вопрошающего [5].

Вместе с тем, футуролог приводит и прямо противоположное мнение, говоря о том, что люди еще не перестроились, не научились работать без наставника по принципу «только ты и монитор компьютера», у них нет высокой мотивации. Кроме того, по мнению Т. Фрейя, боты не заменят традиционную школу (вот так сразу – точно). Ученый видит бота-преподавателя, скорее, еще одним помощником ученика, в дополнение к школьному педагогу, персональным наставником. Например, в выходные бот вполне сможет подтянуть ребенка по математике, оказать помощь при выполнении домашних заданий и т.п.

Обзор опубликованных материалов позволил сделать некоторые предварительные критические выводы. К ним следует отнести такую парадоксальную ситуацию, как основание прогноза будущего состояния образования (взрослых в том числе) на существующих ныне рыночных отношениях, клиентоориентированности, росте конкуренции. То есть многие футурологи, говоря, об образовании будущего переносят в него существующие социальные и экономические отношения. Можно говорить о том, что нынешним аршином меряются полотна будущего – справедливо ли это? Кроме того, многие улучшения прогнозируются не за счёт внутренней работы человека над собой, а за счёт внешних воздействий, стимулирующих человека. Технические новинки помогают человеку, снимая часть интеллектуальной работы, делая её алгорит-

мичной, что может привести к потере части необходимой подготовительной работы к осознанию проблемы и дальнейшего решения поставленных ею задач.

Говоря об устремленности в будущее, по-разному оценивают опору на фундаментальные (метапредметные) знания и навыки, позволяющие применять их в разных областях деятельности.

Выше говорилось о возможном методологическом кризисе андрагогики. Почему он возможен? Для подтверждения такого хода событий рассмотрим некоторые принципы современной андрагогики. Соотнесение их с футурологическими прогнозами показывает, что:

- 1) Принцип «процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах» (по М. Ноулзу) входит в противоречие с резкой индивидуализацией процесса обучения.
- 2) Принцип «взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения» (по М. Ноулзу) противоречит мнениям футурологов, говорящих о том, что «Мир меняется слишком быстро, и знания старших теряют свою актуальность еще до того, как начнет подрастать следующее поколение. (Юваль Ной Харари. Как воспитывать современного ребенка, чтобы он был готов к вызовам будущего). Вместе с тем возникает вопрос: из этого пассажа следует, что не нужно передавать свой опыт и свои знания? Но этот опыт, эти знания связаны прочно с ценностями: моральными и этическими. Не означает ли такая формулировка отказа от общечеловеческих ценностей? И как воспитывать ребенка, когда опыт взрослого ему не нужен, а свой ещё не приобретен? Как работать со взрослой аудиторией, по возрасту несколько младше тебя, с пониманием, что ты ей не нужен по факту более раннего рождения?
- 3) Принципам корректировки устаревшего опыта и личностных установок, рефлексивности, использованию имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков в качестве базы обучения (по В.А. Дресвянникову) противостоит такое мнение футуролога: «Следующее поколение не должно верить даже внутреннему голосу. По мнению Харари, уже сейчас маркетологам стало гораздо проще манипулировать нашим сознанием – с помощью технологий. А к 2050 году отличить собственные установки от навязанных извне будет крайне проблематично. Поэтому важно учить детей критическому мышлению. Причем чем раньше, тем лучше. «Если же вы хотите сохранить хотя бы частичный контроль над своей жизнью и будущим мира, вы должны бежать быстрее алгоритмов, быстрее Amazon и государства и познать себя раньше, чем это сделают они. Поэтому не берите с собой лишнего багажа» [6].

Говоря о характеристике принципов профессионального самоопределения взрослых следует отметить (в контексте заочной дискуссии с футурологами), что наряду с остающимися и в будущем принципами самостоятельности, рефлексивности, развития образовательных потребностей, такие принципы, как опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт, кооперативность и, в какой-то мере, индивидуализация [7], могут быть не востребованы в будущем с точки зрения футурологов.

Чтение футурологических работ вызвало некоторое количество вопросов, ответы на которые не удалось получить. Приведем некоторые положения и реакцию на них автора. Для удобства чтения, футурологические тезисы выделены курсивом.

Так, Митио Каку пишет: «Бесконечный объем знаний будет доступен каждому».

Противоречие здесь видно невооруженным глазом: между доступностью и возможностью освоения этой доступности. Опять-таки, когда речь идет о новом развитии новых детей, возникающие вопросы могут получать ответы, пусть и с некоторой только степенью достоверности. Но когда речь идет о взрослых людях, которые призваны обучать детей, их прежде необходимо убедить в возможности доступа и принципам освоения материалов, нужных в будущем. Поскольку система образования носит всеобщий характер, таких людей, обладающих необходимым потенциалом для работы на будущее, должно быть много. Но практика показывает, что среди «индустриального поколения» учителей таких как раз единицы. Возникает трудно разрешимая проблема, очередное противоречие между необходимостью значительного количества учителей (тьюторов) и невозможностью найти или моментально подготовить таких личностей. Возникает разрыв как между количеством, так и между качеством подготовленных для такого рода деятельности людей. Если бы речь шла об индустриальном обществе, даже с его «уплотнившимся» временем, то проблема не стояла бы так остро. Сейчас же, во время все более убыстряющихся технологических перемен, острота проблемы увеличивается.

Во многом речь идет о том, сохранят ли педагогика и андрагогика свои научные позиции. Не станут ли они лишь небольшой частью психологии и социологии, ведь основные выделяемые компетенции прочно основаны именно на психологии и социологии. И рефреном вновь и вновь звучит тревожный вопрос: как и на чем будет основан процесс воспитания? Роботы не могут заменить человека там, где необходимо взаимодействие с людьми (см. выше). Процесс воспитания относится именно к такой области взаимодействия. Будут ли педагогика и андрагогика заниматься только этим направлением человеческой деятельности, или за ними на каких-то условиях сохранится педагогико-андрагогический смысл работы?

Кроме того, и педагогика, и андрагогика несут на себе отражение национального мировоззрения. Оно, в свою очередь, формировалось прежде всего под воздействием религиозных представлений. Означает ли переход к «супериндустриальному, постиндустриальному, цифровому» обществу отказ от индивидуальности национальных черт? Мы видим, что сейчас усиливаются выступления против «мультикультурной» общности за сохранение национальных традиций, уклада жизни. Сейчас эта проблема возникла в результате неконтролируемых миграционных процессов и уже приводит к возбуждению значительное количество населения стран, принимающих мигрантов.

Возвратимся к мнению Т. Фрейя о привлечении роботов для работы «учителем».

Если для населения стран западного христианства это возможность представляется менее фантастической, то для стран Востока это входит в противоречие с контекстно существующей важной роли Учителя в рамках эзотерической парадигмы образования.

Педагогический принцип «только личность воспитывает личность» превращается в «робот (бот) воспитывает робота (бота)»? Мы к этому стремимся?

Ранее говорилось о необходимости развития гармонично развитой личности. Сейчас говорят о необходимости целостности, интегральности личности. Мы уверены в том, что ИИ (искусственный интеллект) способен развивать такие качества личности на основе человеческих норм морали и этики?

В технологических системах завтрашнего дня – быстродействующих, маневренных и саморегулирующихся – на машины обрушится поток физических материалов,

а на людей – информационный поток, который обострит способность проникать в суть вещей. Машины будут все быстрее выполнять рутинные задания, а люди – решать интеллектуальные и творческие задачи. Здесь возникает следующий вопрос: а все ли люди способны на такую деятельность? Великий гуманист-педагог Я. Корчак писал: «Я могу внедрить традиции правды, порядка, трудолюбия, честности, искренности, но я не в силах изменить природу ребёнка... Я могу пробудить то, что дремлет в душе ребёнка, но я не могу ничего создать заново». Так вот, а у всех ли есть то интеллектуальное и творческое начало, которое можно пробудить? Все ли рождаются с похожим генетическим потенциалом и что делать, если он есть не у всех? Делить людей по «сортности», функционалу использования? Куда такой подход может привести, история уже показала, написав свои страницы большой кровью.

И применительно к андрагогике: каким образом научить человека, обращенного своим образованием к прошлому (в совершенном случае – к настоящему, по мнению футурологов) стать человеком будущего? Что станет с ним, когда его опыт, ценности перестают быть нужными в конъюнктурной борьбе?

Э. Тоффлер говорит о том, что технический веки изменил прошлые взгляды, потому что развивающейся промышленности нужен был человек нового типа. Ей требовались такие умения и навыки, каких ни сама по себе семья, ни церковь не в состоянии были обеспечить. Она же ускорила и переворот в системе ценностей. Более того, она потребовала от человека нового чувства времени.

Но, как много возникло в результате этого процесса моральных и этических вопросов, как много появилось философских, литературных, социологических, педагогических, наконец, размышлений о роли человека в начинающемся времени машин! Это если подробнее обратиться к проблеме изменения ценностей в связи с наступлением новой технической эры.

Скорее всего, время заставит изменить эту структуру (педагогики и андрагогики в техническую эру) на нечто более мобильное, креативное, опирающееся на другие структурные единицы. В то же время, возникает вопрос: если обучение возможно в достаточно короткие сроки перевести в другую структуру, то возможно ли это же сделать с воспитанием? При этом учитывая мнения многих исследователей о необходимом приоритете воспитания для человека нового времени, независимо от возраста обучающегося.

«Вывраться из схоластической системы, превращающей прошлое в самоцель, – можно лишь сделав знание прошлого средством понимания настоящего» (Джон Дьюи).

Следовательно, настоящее необходимо сделать средством понимания будущего, для развития идей Тоффлера. Здесь возникает следующий вопрос: как это сделать, если большая часть общества ещё не слишком хорошо понимает, какие идеи питают настоящее, что в нем «хорошо и что такое плохо» и какие философские идеи будут определять движение к будущему? В истории существовали моменты, когда технологические прорывы почему-то тормозились и не получали широкого общественного призвания. Позже это оценивалось как негативное влияние реакционной власти, тормозящей прогресс. Но не может ли быть этому другое объяснение, связанное с пониманием неготовности человека принять и осознать созданное техническое новшество. Достаточно вспомнить реакцию ученых на создание атомного оружия, когда ради равновесия сил секреты передавались другой стороне бескорыстно.

Э. Тоффлер пишет о том, что «во избежание шока будущего мы должны сейчас сформировать супериндустриальную систему образования. А для этого мы должны искать свои цели и методы в будущем, а не в прошлом».

Здесь, по мнению автора, возникают определённые сложности. При формировании новой системы образования мы исключаем старое знание о человеке и его потребностях (если следовать мыслям футурологов) и должны целиком и полностью довериться прогнозам и предположениям некоей группы людей, чьи цели и задачи далеко не известны, как неизвестна та программа их деятельности с точки зрения независимости высказываемого мнения от властвующих политических и экономических структур.

При этом наши представления о будущем образования (педагогике и андрагогике) опираются на мнения в основном технократов, рассматривающих картину будущего с точки зрения технологических прорывов и материального благополучия. Духовная жизнь остается в стороне от мыслей футурологов.

В этом случае можно обратиться к опыту устойчивой во времени организации – религии, которая, говоря об окончании жизни каждым индивидуумом, предлагает ему определенные варианты нетелесного будущего. От футурологов прошлого и настоящего времени ответа на эти вопросы получить не удалось.

Вообще, тема обучения – отнюдь не безобидная и не сверхгуманистическая. Напротив: чем больше людей некритично воспринимает обучение как некую безусловную ценность, тем больше шансов дойти до крайне неприятных репрессивных явлений. Многие уже воспринимают лень как дефект и болезнь... Сюда же можно отнести формальные и потому порой безумные требования постоянно повышать квалификацию – без учета того, чем вы, собственно, занимаетесь [2].

На этом парадоксальном, на первый взгляд, высказывании хотелось бы закончить разговор о проблемах современной андрагогике как части педагогических наук.

Источники:

1. <https://gtmarket.ru/library/basis/4797/4816> Э. Тоффлер: Шок будущего. Часть VI. Стратегии выживания. Глава 18. Образование в будущем времени.
2. <https://www.mirf.ru/science/obrazovanie-buduschego/> Иван Кудряшов. Образование будущего: идеи фантастов и учёных
3. <https://futurist.ru/articles/823/razgadaty-kod-obrazovaniya-budushchego-soveti-ot-tomasa-freya> А. Коган. Разгадать код образования будущего. Советы от футуролога Томаса Фрея.
4. https://philologist.livejournal.com/11431549.html?utm_source=3userpost
5. <https://philologist.livejournal.com/11004333.html>
6. <https://vc.ru/books/54868-21-urok-dlya-21-veka-klyuchevye-idei-novoy-knigi-yuvalya-noya-harari>

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кузина Н.Н., канд. пед. наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО*

Аннотация

В статье рассматриваются андрагогические аспекты профессионального и личностного развития педагога в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова

Профессиональное и личностное развитие педагога, непрерывное образование, андрагогические аспекты профессионального и личностного развития педагога.

Abstract

The article examines the andragogical aspects of the professional and personal development of a teacher in the context of lifelong education

Keywords

Professional and personal development of a teacher, lifelong education, andragogical aspects of professional and personal development of a teacher

Современного педагога невозможно представить себе в рамках своей профессии без непрерывного развития, совершенствования профессиональных компетенций и личностных качеств. Сегодня это обстоятельство усиливается в связи с тем, что российское образование характеризуется системными изменениями, которые затрагивают все уровни образования – от дошкольного до высшего образования. В последние два года началась реализация национального проекта «Образование», который направлен на достижение двух ключевых задач: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности.

Достижение такого высокого качества образования связывается прежде всего с созданием условий для повышения уровня профессионализма педагогов. На это направлен Федеральный проект «Учитель будущего». Реализация этого проекта предусматривает оценку уровня сформированности компетенций педагогов, создание системы непрерывного профессионального образования, сопровождение и поддержку молодых педагогов, создание сети центров аттестации и повышения квалификации. Рост профессионализма педагогов рассматривается в национальном проекте «Образование» как залог повышения качества образования в целом.

Действительно, педагог всегда был и будет, по крайней мере, в обозримом будущем, центральной фигурой, главным субъектом преобразований. Какие бы нововведения и модернизации образования не запускались – в конечном итоге их продуктивность и эффективность зависит от того, насколько будут включены в них педагоги, от того, насколько большинство из них будет разделять идеи изменений, насколько они будут понятным им и приняты ими. В конечном итоге то каким будет образование, зависит от того, насколько современный учительский корпус способен к постоянному

профессиональному и личностному развитию, чутко улавливая движения социокультурной среды и пытаясь отзываться на ее вызовы, совершенствуя себя и свою профессиональную деятельность. Залог тому – качества внутри педагога как категория нравственная, требующая развития его самосознания и постоянного профессионального роста.

Профессиональное и личностное развитие современного педагога рассматривается как динамический интегративный процесс, связанный с изменениями личностных и профессиональных характеристик, обеспечивающий новый уровень потребностей, готовности и возможности саморазвития и самореализации.

Профессионально-личностное развитие педагога можно рассматривать и как процесс и результат взаимодействия личности, государства и общественных организаций с целью преобразования внутренней детерминанты; развитие профессиональных знаний, умений, навыков; совершенствование способности обучаться в течение всей профессиональной деятельности для решения новых задач, обусловленных вызовами времени.

Вектор профессионального и личностного развития современного педагога задается различными нормативными требованиями, документами, основными из них являются Закон «Об образовании в РФ», ФГОСы всех уровней образования, Профессиональный стандарт «Педагог» как система требований к компетентности учителя, Национальный проект (программа) «Развитие образования» до 2024 года, Федеральный проект «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» и др.

Суть этих требований сводится к тому, чтобы учитель становился активным субъектом профессионального и личностного развития, то есть у него должна быть сформирована мотивация к непрерывному профессиональному образованию и саморазвитию, он должен своевременно распознавать и преодолевать профессиональные затруднения, проявлять творческую активность, профессионально образовываться и самообразовываться, осваивать новые компетенции и непрерывно саморазвиваться. Одной из ведущих профессиональных компетенций педагога является умение проектировать свою собственную профессиональную деятельность и профессиональное развитие (С.Г. Вершловский, Е.С. Заир-Бек, Н.А. Масюкова, В.М. Монахов, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина и др.).

В современных условиях профессиональное и личностное развитие педагогов как взрослых реализуется в системе непрерывного образования в единстве формального, неформального и информального образования.

Формальное образование предполагает систематическое прохождение педагогом профессиональных программ повышения квалификации, с обязательным получением документа установленного образца.

Неформальное образование реализуется, например, по основному месту работы в форме наставничества, обмена опытом, посещения семинаров, тренингов, на основе взаимодействия с коллегами посредством сети Интернет, обменивающихся практическими знаниями в ситуации реального сотрудничества, совместно решающих общие проблемы и развивающие свои компетенции без получения соответствующего документа.

Информальное образование обозначается как индивидуальная познавательная деятельность, основной формой которой является самообразование.

Использование этих форм непрерывного образования педагогом позволяет сохранить установку на непрерывное самообразование и саморазвитие на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Формирование системы непрерывного профессионального роста в рамках национального проекта «Образование» непосредственно связано с созданием системы эффективного методического сопровождения, с модернизацией различных способов методической поддержки педагогов, что представлено в Методических рекомендациях по реализации мероприятий по созданию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Министерства просвещения РФ от 4 февраля 2021 года (№ Р-33). В рекомендациях особая роль отводится региональным Центрам непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, организации индивидуальных образовательных маршрутов на основе диагностики профессиональных дефицитов.

Формирование национальной системы профессионального роста педагогов предполагает изучение и диагностику уровня подготовки учителей, выявление типичных затруднений, разработку оптимальных моделей методической работы в школе по реализации их образовательных потребностей и запросов, опыт, апробацию, а также организацию экспертной работы по направлению новых видов деятельности педагога, обобщение и распространение опыта лучшей педагогической работы. Реализация поддержки непрерывного профессионального развития педагогов на уровне образовательного учреждения предполагает совершенствование системы научно-методической работы на основе создания локальных нормативных положений, учитывающих требования федеральных и региональных документов.

Таким образом, в условиях усиления требований к качеству общего образования повышаются требования к уровню развития профессионализма педагога, к его способности непрерывно обучаться на протяжении всего профессионального и жизненного пути, создаются условия для этого в учреждениях дополнительного профессионального образования и самих образовательных организациях.

Для реализации этих требований важно:

- 1) Создание единого открытого образовательного пространства, находясь в котором педагог может выбирать собственный путь развития, определять содержание, формы, варианты становления своего профессионализма.
- 2) Разработка идей и механизмов непрерывного образования ориентированного на развитие профессионализма, на постоянное удовлетворение запросов педагога, создание условий для проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, позволяющей ему выбрать оптимальные сроки для реализации образовательных подпрограмм, содержания и форм обучения.
- 3) Реализация андрагогических идей в обучении педагогов, учет и активизация мотивов их профессионального развития, предложение соответствующего запросам педагогов содержания, корректировка его, определение степени заинтересованности педагогов в собственном профессиональном развитии и по необходимости подключение механизмов стимулирования.

Вместе с тем следует отметить, что ориентация педагогов на саморазвитие и образование в реальной жизненной ситуации зависит от многих факторов: от внутренней мотивации, ценностей, личностных качеств, профессионализма, условий, в которых находится педагог.

Так, например, исследование стремления педагогов к саморазвитию и самообразованию – слушателей курсов повышения квалификации кафедры педагогики и ан-

драгогики СПб АППО в 2020-2021 позволили выделить три группы педагогов: у 25 % опрошенных учителей был отмечен высокий уровень стремления к саморазвитию, у 40 % опрошенных педагогов стремление к саморазвитию выражено в средней степени; у 35 % педагогов отмечен низкий уровень стремления к саморазвитию.

У первой группы педагогов как взрослых обучающихся выражено внутренне побуждение, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, к познанию, сознательность и ответственность, высокая познавательная активность. Они четко формулируют свои потребности в профессиональном и личностном развитии, определяют профессиональные проблемы и пути и средства их преодоления. У них выражено стремление к непрерывному профессиональному образованию в разнообразных формах. Они избирательны и требовательны по отношению к формальному образованию, четко формулируют свои запросы и стремятся получить на них отклик. Большую часть времени заняты неформальным и информальным образованием.

40 % педагогов со средней степенью стремления к саморазвитию осознают необходимость непрерывного самосовершенствования и самообразования, но на практике у них отсутствует сложившаяся система деятельности. Как правило, педагоги ориентированы в большей степени на формальное образование, на повышение квалификации по интересующей их проблематике. У ряда педагогов возникают трудности в самоанализе профессиональной деятельности, выделении конкретных проблем и определении направлений и способов профессионального развития. Но они активны в процессе образовательной деятельности на курсах повышения квалификации, нацелены на эффективное взаимодействие с преподавателем и друг другом. При эффективном андрагогическом сопровождении проявляют активность и определяют для себя вектор дальнейшего развития.

У 35 % педагогов отмечен низкий уровень стремления к саморазвитию. В большинстве своем это педагоги, которых администрация направила на курсы повышения квалификации перед прохождением очередной аттестации, которые нуждаются не только в обновлении своих компетенций, но и в активизации мотивации на саморазвитие, в организации дальнейшего сопровождения профессионального и личностного развития в образовательной организации, на «рабочем месте».

Таким образом, 40 % педагогов нуждаются в некотором побуждении извне своей активности, вектора профессионального и личностного развития, а 35 % – в оказании помощи в профессиональном и личностном развитии.

О необходимости системной работы с педагогами по активизации профессионального и личностного развития, развитию их субъектной позиции как в учреждении дополнительного профессионального образования, так и в образовательной организации свидетельствуют данные социально-педагогического исследования «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра», проведенного кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО в 2018 году.

Необходимость повышать свой профессиональный уровень не вызывает сомнения у большинства педагогов, при этом стабильно высокие позиции занимают курсы повышения квалификации и самообразование. Чтобы повысить свой профессиональный уровень, педагоги готовы:

- 80,2 % – посещать курсы повышения квалификации;
- 72,3 % – заниматься самообразованием;
- 49,9 % – учиться дистанционно;

- 33,6 % – учиться во внутрифирменном обучении;
- 27,3 % – включиться в исследовательскую работу;
- 20,4 % – включаться в сетевые профессиональные сообщества.

Обращает на себя внимание тот факт, что почти половина опрошенных педагогов – 41,7 % – самообразование понимают не как системное, а как спонтанное, эпизодическое освоение какой-либо значимой информации, 34,3 % педагогов реализуют планы самообразования в течение года, 15,6 % реализуют более обширную программу самообразования сроком более года. 8,4 % педагогов затруднились в выборе своего профессионального развития и образования [4].

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что в организации работы по профессиональному и личностному развитию педагогов нужна система работы с опорой на андрагогическую теорию и практику.

С.Г. Вершловский, анализируя возможности андрагогической модели обучения взрослых, отмечал, что андрагогические аспекты непрерывного обучения педагогов как взрослых связаны с тем, что:

- 1) Цели обучения у каждого педагога индивидуальны. Они обусловлены жизненным и профессиональным опытом. Практические цели определяются самим обучающимся педагогом.
- 2) Осознание ответственности за процесс и результат обучения осуществляется педагогом.
- 3) Преобладание мотивации как потребности решить конкретную проблему, стремление применить полученные знания на практике.
- 4) Высокая потребность в социальных контактах, профессиональном общении и самоутверждении, а также в компенсации неудовлетворенных потребностей («снятие фрустрации»).
- 5) Взрослый является субъектом обучения. Активность и самостоятельность педагога проявляется в использовании наряду со знаниями, противоречивой и несистематизированной информации для формирования собственных представлений о мире.
- 6) Эффективное взаимодействие обучающихся преподавателей и обучающихся педагогов.
- 7) Результатом является самооценка важности полученных знаний в соответствии с возможностью применения их на практике, переосмыслением взглядов и представлений, появление новых смыслов в деятельности, потребность в дальнейшем профессиональном образовании [3, с. 107-109].

С.Г. Вершловский подчеркивал, что специфика образования педагогов связана с их особенностями как взрослых учащихся:

- личностной зрелостью обучаемых, осознанным выбором ими содержания и форм получаемого образования, осознанием ими проблем, недостаточности и некачественности ранее полученного образования;
- возможной лучшей обучаемостью более мотивированных взрослых слушателей;
- их социальной зрелостью, гражданской позицией, коммуникативностью, профессиональной компетентностью, жизненным и профессиональным опытом;
- их ориентацией на быстрое применение получаемых знаний;
- их не всегда проявляемой явно потребностью в индивидуальной оценке и подтверждении (корректировке) уже сложившейся профессиональной самооценки;
- возможной индивидуальной широтой образовательного запроса взрослых;

- пониманием ими карьерных и личностных перспектив своего образовательного самосовершенствования;
- потребностью взрослых не только в новых профессиональных знаниях, но и в неформальном общении внутри привычного, понимающего проблематику профессионального сообщества [1, 3].

Андрагогически организованный процесс образования взрослых должен базироваться на следующих принципах:

- самостоятельности, инициативы, равноправия и максимального соучастия слушателей в образовательном процессе;
- кооперативности, работы в группе, команде;
- опоры и актуализации личностного и профессионального опыта слушателей;
- индивидуализации, подстройки образовательного процесса под запросы конкретного слушателя;
- контекстности обучения через гармонизацию выявленных индивидуальных потребностей слушателя и социально-профессиональных задач его профессиональной деятельности;
- актуальности, проблемности, системности и практической ориентированности осваиваемого в образовательном процессе содержания;
- элективности и вариативности, возможности выбора слушателями индивидуально более важных элементов учебного процесса, возможной корректировке по запросам слушателей;
- рефлексивности, то есть постоянному осмыслению слушателями своих действий и результатов в ходе учебы, выработки новых образовательных потребностей, организации обратной связи с преподавателями [1, 2, 3].

В обучении и сопровождении профессионального и личностного развития педагога преподавателем, методистом, наставником важна опора на следующие принципы работы [2]:

- равноправия;
- тьюторства или индивидуального сопровождения;
- фасилитаторства или консультирования;
- модерирования или работы по согласованию позиции в группе;
- андрагогического оптимизма или настройки обучающихся педагогов на саморазвитие;
- организации достижения педагогами адекватной профессиональной самооценки и своего профессионального опыта;
- доступного и доходчивого изложения, его достаточной экспрессивности и адекватности данной группе;
- организации обратной связи;
- способности к работе с долгосрочными и краткосрочными вариативными учебными программами;
- способности прогнозировать риски и проблемные ситуации в процессе обучения.

В условиях непрерывного образования педагогов актуализируются вопросы, связанные с принципами андрагогического отбора форм образования взрослых:

- сочетание в этих формах содержания, обязательной практической деятельности и оценки, и самооценки результативности;
- использование активных и интерактивных форм (игры, дискуссии, тренинги, ситуативный анализ);

- преобладание интенсивных форм (лекция-собеседование в группе, беседы, семинары, дискуссии, деловые и ролевые игры, практикумы, проекты) над экстенсивными (потоковые лекции без обратной связи об усвоении, конференции, тематические вечера, встречи со специалистами);
- использование дистанционных (самостоятельный поиск и обработка информации педагогами, их самоконтроль и выбор уровня прохождения обучения без отрыва от профессиональной деятельности) и индивидуализированных (стажировка) форм;
- модульная структура содержания программ, включающая диагностику, базовое и вариативное содержание по запросам слушателей, неоднократное в разных формах закрепление материала, теоретическое и практическое самообразование, итоговые занятия в виде презентации практических результатов полученных знаний;
- информационная насыщенность за счет использования самостоятельной работы, иллюстрирующих мультимедийных средств, раздаточных материалов;
- сочетание необходимых этапов (первичное информирование – проблемное обсуждение – пути практического применения);
- обязательность блока мотивации (своеобразная идеология с ответом на вопрос «зачем нам надо это знание», смысловые доминанты и этические нормативы профессиональной деятельности, которой в западных системах повышения квалификации отводится до 70 % учебного времени) – личностная позиция в профессии, профессиональная мобилизация, ответственность за качество профессиональной деятельности, значение новаторства и неизменность ядра профессиональных традиций;
- возможность линейного и концентрического (углубляющего) построения содержания учебных программ (для взрослых вторые предпочтительней, так как позволяют дифференцировать потребности слушателей).

В идеале андрагогически обоснованные формы учебного процесса в образовании взрослых должны обеспечиваться соблюдением трех ведущих принципов:

- 1) Обязательность диагностики потребностей и удовлетворенности, учет мнения, необходимость мотивации и создания у слушателей чувства успешности (обратная связь).
- 2) Вариативность содержания и форм (модули содержания, максимальная широта приемов).
- 3) Оптимальность сочетания образования и самообразования, теоретического и практического.

Таким образом, в организации работы по профессиональному и личностному развитию педагога в условиях непрерывного образования важными являются андрагогические аспекты, которые учитывают теоретические и практические проблемы воспитания и образования педагога как взрослого человека в течение всей его жизни. Реализация этих аспектов способствует созданию условий для непрерывного образования педагогов, особой мотивирующей учителя среды, когда учитель анализирует новые ценности и требования образования, потребности учеников и их родителей, «проблемные места» в учебно-воспитательном процессе и его результат, реальные возможности образовательного учреждения; исследует собственные профессиональные и личностные способности, профессиональные достижения и затруднения или

дефициты, варианты самоизменения собственной деятельности; определяется в выборе стратегии профессионального и личностного саморазвития, в формах и методах обучения и самообразования и др.

Источники:

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования / под ред. С.Г. Вершловского, С.Г. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2011.
2. Андрагогическая компетентность педагога: практические аспекты: монография / под науч. ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева – СПб: СПбАППО, 2013.
3. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография / С.Г. Вершловский. – СПб: СПбАППО, 2008. – С.107-109.
4. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / Под ред. А.Н. Шевелева. – СПб: СПбАППО, 2018. – С.222-223.

РОДИТЕЛИ И ИХ ВОСПРИЯТИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕРХКРУПНОМ ГОРОДЕ

*Шевелев А.Н., д-р пед. наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогике и андрагогике СПб АППО*

Аннотация

В статье рассматривается отношение современных российских родителей к школе, определяемое общим изменением культуры современного детства, социальной статусной дифференциацией современных российских семей, культурным капиталом семей из разных статусных групп, неравенством доступности качественного образования, а также возрастанием значения различных видов альтернативного образования как образовательного маршрута и пространства.

Ключевые слова

Родители, детский досуг, урбанизация, культурный капитал семьи, дополнительное образование детей, дифференциация российских семей, альтернативное образование.

Abstract

The article examines the attitude of modern Russian parents to school, determined by the general change in the culture of modern childhood, the social status differentiation of modern Russian families, the cultural capital of families from different status groups, the inequality of access to quality education, as well as the increasing importance of various types of alternative education as an educational route and space.

Key words

Parents, children's leisure, urbanization, cultural capital of the family, additional education of children, differentiation of Russian families, alternative education

Социализация современной молодежи проходит путь от семейного микромира через мезомир формальных и неформальных пространств детского сада и школы (с ее особой образовательной средой, включающей и ученическую субкультуру), своего двора и квартала и экзомир взрослых социализирующих институтов получения профессионального образования, включения в производственные коллективы, армию – к макромиру страны в целом с ее традициями, реальными ресурсами и социальными перспективами.

Образование как приращение в человеке культуры, развитие личных способностей, приобретение социального опыта и индивидуальное включение в социальную структуру опосредовано той образовательной средой, которая исторически сложилась и предоставляется каждому как пространство возможностей, которые человек может осознанно или неосознанно, индивидуально или в группе, организованно или неформально использовать. Итак, социум предоставляет имеющиеся в зависимости от страны, региона, эпохи возможности, а индивид может воспользоваться ими по мере своей готовности. Для превращения социокультурного пространства в развивающее (образовательное) имеются возрастные и социальные барьеры, преодоление которых обеспечивается поддержкой индивида различными социальными общностями, участником которых он является. И первой такой значимой общностью выступает семья, родители.

Имеющиеся у современной школы возможности для личностного развития ребенка являются лишь одним из факторов, обеспечивающих достижение образовательного результата, который, к тому же, по-разному понимается государством, педагогической наукой и учителями, родителями и самими детьми. Усилий только школы в достижении образовательных результатов явно недостаточно без усилий со стороны родителей и ребенка. Школа лишь предоставляет шансы и возможности, воспользоваться же этим потенциалом сегодня зависит прежде всего от родителей. Резко по сравнению с советским периодом, изменился вклад семьи в детское образование, когда патерналистские надежды на государственную школу остаются уделом только части современных семей, а остальные все более осознают ответственность за образование своих детей. «На протяжении 20 века общество добивалось равенства доступа в школу, в конце века речь уже шла о доступе к качественному образованию... как индикатору равенства. Сегодня основным источником образовательного неравенства становится пространство образовательных и досуговых возможностей, то есть образовательное пространство» [1]. Сегодня полем для союза учителей и родителей являются совместные усилия для удержания ребенка в рамках существующего образовательного пространства, которое должно быстро меняться в связи с изменением современного детства как культурно-исторического феномена.

За последние десятилетия кардинально изменился детский досуг, который переместился из сферы уличной детской субкультуры как относительно закрытого для взрослых пространства детской социализации, в пространство виртуальное, внешне более спокойное, но, при этом, не менее потаенное для взрослых, что показывает вневременную необходимость таких пространств и субкультур для детского становления. Детский досуг сегодня стал «присмотровым», более контролируемым родителями (где, когда, с кем находится их ребенок), более «послушным» со стороны детей, маршруты изучения социальной среды которыми за пределами привычного ареала детского обитания (дом – школа) не выходят дальше торговых центров и кафе, что

резко снижает готовность современного ребенка к самостоятельному и ответственному социальному поведению [2].

Основным трендом (культурным триггером) социальной истории России в 20 веке стала урбанизация, существенно поменявшая феномен детства. Ребенок как занятая в крестьянском производстве и потому лишенная самостоятельного досуга социальная единица, по мере роста городов получил собственное социализирующее досуговое пространство, превратившее городское детство в особую улично-дворовую детскую субкультуру, ныне исчезающую и трансформирующуюся в субкультуру виртуального сетевого общения и социализации. Но урбанизация принесла и сложившееся еще в СССР неравенство образовательных возможностей для семей (ограниченное максимально в малых городах и максимально возможное в городах сверхкрупных). Даже в столицах, например, в Петербурге, заметно неравенство образовательных возможностей для жителей центральных, промышленно-спальных и пригородных районов, когда максимальной образовательной насыщенностью обладает городской центр, удаленный территориально и по временным затратам для детей из семей городских окраин. Отношение родителей к школе напрямую связано с проблемой насыщенности и территориальной доступности качественного образования городских районов (74 % населения современной России проживают именно в городах – малых, средних, региональных столицах, сверхкрупных городах, у каждого из которых исторически складывалась собственная система образовательного районирования) [3].

Именно культурный капитал семьи способен частично компенсировать такое территориальное неравенство доступного и качественного образования. Состав семьи, образованность и профессия родителей, семейный стиль досуга, складывающиеся в семье отношения, представления родителей о будущем ребенка становятся сегодня важным фактором, влияющим на усилия, которые родители готовы приложить для получения их ребенком достойного в их представлении образования, что и объединяется интегративным понятием «культурный капитал семьи» [4].

Сегодня максимально возрастает роль дополнительного образования детей относительно школьного образования. Вовлеченность в него ребенка прямо коррелирует с его учебной школьной успешностью, позволяя развивать некогнитивные навыки и установки (пресловутые 4 К – креативность, критическое мышление, коммуникация и коллаборация, – а также социальную компетентность и другие виды функциональной грамотности в ее современном понимании). Именно дополнительное образование более квалифицированно работает с метапредметными компетенциями, задачей, с которой по-прежнему не справляется традиционная знаниевая школа учебы. В упрощенном виде, школьное образование сегодня понимается большинством родителей как гарантированный государством, но явно недостаточный для реализации жизненных планов их ребенка образовательный минимум, а дополнительное образование выступает пространством и возможностью осуществления индивидуальных образовательных и социальных планов семьи.

Образовательное пространство «представляет совокупность институционализованных и неинституционализованных видов детской деятельности, наращивающих уровень образования ребенка», которые сегодня явно далеко выходят за пределы школьного образовательного пространства, конкурируют с ним, переставая играть только дополняющую роль [5]. Это также сказывается на отношении родителей к

школе и ее учителям. Внеклассная работа, которая в СССР имела вспомогательный педагогически характер относительно работы учителя в классе, сегодня получила существенное дополнение в виде внеурочной деятельности, своеобразного буфера, уравнивающего основное и дополнительное школьное образование. Основанная на выборе ребенка, безоценочная, проектная, игровая интерактивная его деятельность вступает в объективное противоречие со строгими канонами классического урока и плавно перетекает в сферу дополнительного образования (внешкольной активности ребенка), куда включаются и его организованные досуговые занятия по интересам (спорт, искусство, техническое творчество), и дополнительные учебные занятия (репетиторство, курсы, дистанционное обучение), и свободный неорганизованный, но развивающий детский досуг. Не случайно, в западных системах образования дополнительному детскому образованию уделяется все большее внимание, в нем работают лицензированные специалисты, в его развитие вкладываются значительные государственные субсидии. В России именно дополнительное образование воспринимается как приоритетная сфера внимания родителей, в то время как школа (основное образование, урочная деятельность) – как приоритет государства.

Чем определяется изменение отношения родителей к школе сегодня? Полная формальная доступность школьного образования в современной России противоречит доступности именно качественного и разнообразного, связанного с разными образовательными потребностями семей и их детей, школьного образования. За XX век все страны прошли путь обеспечения своего населения унифицированным и потому массовым школьным образованием, которое с начала XXI века перестало удовлетворять социальные потребности изменившегося общества.

Растущее разнообразие образования, увеличение образовательных предложений создает сегодня для родителей проблему осознанного и педагогически профессионального выбора образовательных маршрутов для детей, что актуализирует фактор культурного капитала семьи как интегрированного показателя ее готовности такой выбор осуществлять.

Растет интерес части родительского сообщества к альтернативным предложениям в сфере школьного и дополнительного образования (экстернату, семейному образованию, смешанному обучению, досуговому образованию, причем, не только в его организованных, но и в неформальных и информальных аспектах). Возникает параллельное государственной системе школьного образования образовательное пространство, зачастую в виде неформального и информального образования, которое не только компенсирует недостаток возможностей образования школьного, но и составляет ему более качественную альтернативу, нацеленную на решение индивидуальных, а не государственных социально-педагогических задач.

Социальная дифференциация современных российских семей пролегает не только по имущественному, но и по социокультурному критерию, позволяет говорить о том, что именно семьи среднего класса (не самые обеспеченные, но хорошо образованные и профессионально успешные как специалисты родители) наиболее заинтересованы в получении их детьми качественного образования, готовы его максимально ценить и использовать для социального жизненного продвижения своих детей. Именно эта группа в наибольшей степени может расцениваться как потенциальная группа «союзников» для школьных учителей, но именно эта группа является и самой педагогически подготовленной для предъявления школе максимальных требований.

Таким образом, изменения в субкультуре современного детства, в том числе и в ученической субкультуре как части современной уникальной школьной среды, культурный капитал семьи как готовность и желание родителей вкладываться (не только материально) в образование своих детей и сложившаяся исторически социокультурная среда городов, которая может при определенных педагогических усилиях превращаться в образовательное (развивающее ребенка) пространство составляют три ведущие тенденции, влияющие на взаимодействие современных родителей и учителей.

Для все большей части родителей растущее значение приобретает именно дополнительное образование как внешкольная индивидуально развивающая активность их ребенка, а не только его школьные учебные успехи. Развитое сегодня репетиторство для школьников представляет не просто вынужденную для родителей необходимость, не просто альтернативный школе образовательный маршрут, но и своеобразную реакцию на снижение в их глазах авторитета школьного образования. Современные исследования убедительно показывают, что максимальная вовлеченность детей в разные виды дополнительного (прежде всего, внешкольного) образования зависит от образованности родителей и места их проживания в крупных городах (доля не вовлеченных в него возрастает с 4 % в них к 15-20 % в малых городах и на селе) [6]. Имеет место зависимость активности вовлечения ребенка в дополнительное образование вне школы и от его возраста: пик занятий в кружках и секциях развивающей направленности приходится на начальный и основной школьный возраст, в старшей школе начинают превалировать учебные занятия с репетиторами, которые в целом по стране востребованы более 50 % старшеклассников. По мере взросления ребенка возрастает и востребованность родителями именно платных занятий, которые в родительском восприятии воспринимаются как более качественные в сравнении с бесплатными вне школы и в ней. Наименее популярны у родителей крупных городов платные занятия в школе. В начальной школе наличие дополнительных образовательных возможностей, предоставляемых школой, родителями наоборот приветствуется, в силу трудности дальних образовательных перемещений ребенка в течение дня и потому, что «...в начальной школе родители еще не устали от интенсивного присутствия школы в их жизни, они готовы поддерживать позитивное отношение детей к школе, но позже они обнаруживают альтернативы вне школы» [7].

Итак, отношение родителей к школе определяется желаниями и возможностями семьи, составляя спектр разнообразных образовательных семейных стратегий, которые обобщенно можно разделить на естественные и культивирующие. Первая исходит из предоставления родителями ребенку дополнительных образовательных возможностей в зависимости от его интересов и часто становится главным аргументом при прекращении ребенком таких занятий (что делать, если он/она не хочет заниматься). Вторая стратегия предусматривает более осознанную и внимательную со стороны родителей позицию (далеко не всегда авторитарную) в этом вопросе, предоставление ребенку других образовательных альтернатив при поддержании общей его обязательной включенности в дополнительное образование. По данным ряда исследований, такая стратегия коррелирует с показателями профессионального статуса родителей, уровня обеспеченности семей, их полнотой и рабочей занятостью родителей, числом детей в семье и образованием родителей [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. Например, ученые все более обращают внимание на «фактор матери», когда неработающая, но образованная мать сосредотачивается на образовании своих детей, в то время как муж

семью обеспечивает. Такие корреляции относительно отношения родителей к дополнительному образованию могут быть распространены и на их отношение к образованию школьному. Интенсивная вовлеченность детей в дополнительное образование интерпретируется исследователями как своеобразный и обязательный маркер успешности (норму) для семей высокой и средней статусности, наряду со страхованием ребенка от рисков молодежной асоциальности (пресловутая занятость ребенка) и как необходимый элемент его личностного развития. Интересно, что часть современных родителей все чаще начинает противопоставлять возможности дополнительного образования как свободного детского развития образованию школьному, которое выступает неудобным, но государственно обязательным ограничителем дополнительного образования (невозможно заниматься в кружках и секциях из-за школьной перегрузки).

Подведем итог. Отношение современных российских родителей к школе в первом, наиболее общем приближении определяется пятью основными факторами:

- 1) Общим изменением культуры современного детства, обусловленным урбанистическими процессами и информатизацией общества, виртуализацией и социальной инфантилизацией молодежной субкультуры в целом, когда родители ощущают неспособность современной школы подстроиться и педагогически эффективно решать эти проблемы.
- 2) Социальной статусной дифференциацией современных российских семей, которая определяется уровнем их обеспеченности и родом профессиональных занятий родителей и представляет сочетание небольшой группы семей высокого социального статуса, имеющей практически неограниченные образовательные возможности и двумя большими группами семей со средним и низким уровнем обеспеченности и недостаточными образовательными возможностями, усугубляемыми привязкой к социокультурной среде по месту проживания.
- 3) Культурным капиталом семей из разных статусных групп, опосредованным уровнем образования родителей, семейным стилем отношений и разной ценностью образования в родительских представлениях, что воспроизводит естественную (попустительскую) и культивирующую (осознанную) семейные образовательные стратегии.
- 4) Неравенством доступности качественного образования, все более сосредоточенного в сверхкрупных городах (что вызывает усиление стягивающих в них население внутренние миграции), неравенства, сочетающего в себе как территориальные, так и имущественные социальные барьеры, затрудняющие доступ к качественному школьному образованию, что болезненно воспринимается родителями и влияет на их негативное отношение к школе.
- 5) Возрастание значения различных видов альтернативного образования как образовательного маршрута и пространства, способного удовлетворять индивидуальные образовательные потребности семей в отличие от унифицирующего и массового варианта школьного образования, приоритетно реализующего только образовательный заказ государства.

Источники:

1. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М. Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с. – С. 15.

2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. Питер. 2008. 304 с. – С. 31, 78-79, 184.
3. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С.168 – 190; Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17-24.
4. Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257-277.
5. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М. Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с. – С. 17.
6. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168-190.
7. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М. Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с. – С. 146.
8. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. № 4 (41). С. 102-114;
9. Апрельская О.В. Мифы и страхи о семейном образовании // XII науч.-практич. конф. «Подросток в мегаполисе: среда возможностей». Москва, РАНХиГС, НП СРДП «Перекресток Плюс», 17-19 апреля 2018;
10. Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопрос образования. 2017. № 3. С. 83-109;
11. Гаврилова Т.А., Швец Ф.А. Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 13-21;
12. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 68-90;
13. Константиновский Д.Д. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М. ЦСП, 2008. 552 с.;
14. Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании // Мир России. 2016. Т. 24. № 4. С. 115-135.
15. Мерцалова Т.А., Гошин М.Е. Родители и школа: чужаки или партнеры // Директор школы. 2018. Т.227. № 4. С. 95-105.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Даутова О.Б., д-р пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО*

Аннотация

В статье раскрыта базовая модель педагогического дизайна ADDIE, показаны этапы технологии педагогического дизайна для обучения взрослых, дано определение технологии педагогического дизайна для обучения взрослых.

Ключевые слова

Педагогический дизайн, технологии педагогического дизайна для обучения взрослых.

Annotation

The article reveals the basic model of pedagogical design ADDIE, shows the stages of the technology of pedagogical design for teaching adults, gives a definition of the technology of pedagogical design for teaching adults.

Key words

Pedagogical design, pedagogical design technologies for teaching adults.

Сегодня идет поиск новых стратегий и средств обучения обучающегося взрослого. Большим потенциалом обладает педагогический дизайн, так как для него характерно: систематичность (имеется определенный логический порядок этапов), системность (этапы включают изучение всей необходимой информации), научность (опора на исследования психологов, педагогов, философов и социологов), цикличность (в течение проекта цикл анализа, дизайна, разработки, внедрения и оценки повторяется несколько раз) и эмпиричность (этап сбора и анализа информации включается в процесс обучения, что позволяет дизайнерам принимать соответствующие релевантные решения) [3, с. 6]. Педагогический дизайн предлагает взглянуть на процесс обучения как на целостную систему, преодолеть проблему мозаичности и незавершенности обучения.

Существуют различные модели педагогического дизайна, которые условно можно разделить на линейные (модель ADDIE, модель Дика и Кэри, модель Герлаха и Кэри и др.), овалыные (модель Кемпа), спиральные, иерархические (каскадные) и модели быстрого прототипирования. Модель ADDIE, разработанная еще в 1970-е годы, выступает базовой, поэтому рассмотрим ее более подробно. ADDIE расшифровывается как Analyze (анализ), Design (дизайн), Develop (разработка), Implement (осуществление) и Evaluate (оценка). Существует несколько вариаций модели ADDIE, но в общем виде она состоит из пяти циклов: анализ, дизайн, разработка, осуществление и оценка, которые представляют собой динамические и гибкие рекомендации по эффективному обучению [2].

Анализ включает в себя:

- уточнение педагогической проблемы;
- формирование целей и задач обучения;
- согласование объема учебной программы; длительности обучения;

- формулирование требований к администрированию программы обучения;
- расчет возможных рисков;
- определение критериев отбора преподавателей и целевой группы;
- определение рабочих задач;
- оценку затрат на дизайн программы.

Результатом этой процедуры выступает: анализ учебных потребностей.

Дизайн включает в себя:

- перевод целей учебной программы в финальные учебные результаты;
- определение структуры и последовательности программы;
- определение длительности и графика обучения;
- решение о формате программы и способе обучения;
- конкретизацию вида и условий оценки участников;
- определение методики оценки программы; методов сбора данных и видов отчетности;
- формулирование способов переноса результатов обучения на практику и требований к рабочей среде;
- определение требований по проведению и администрированию программы.

Результатом этой процедуры является высококачественный дизайн программы обучения.

Разработка программы включает в себя:

- создание карты событий;
- написание содержания и проект иллюстраций;
- разработку пособий; рабочих материалов и руководств для педагогов и учащихся;
- разработку планов занятий;
- разработку процедуры оценки учащихся и программы;
- проведение пилотной программы в тестовом режиме;
- корректировку затрат на создание программы.

Результатом этого этапа выступают продукты деятельности преподавателя: информационные материалы, руководства, пособия и др., ресурсы, инструменты оценивания.

Реализация программы, ее осуществление включает в себя:

- информирование заинтересованных лиц о программе;
- производство программных материалов и пособий;
- установку технологической инфраструктуры;
- установку рабочих пособий;
- подготовку преподавателей;
- организацию учебного пространства и размещение учащихся;
- обучение;
- оценку;
- обратную связь.

Результат: данные оценки участников, заполненные формы участия в обучении, заполненные формы обратной связи.

Оценка состоит из формативной оценки (присутствует на каждом этапе обучения) и суммативной (тесты для оценивания по отдельным критериям). Оценка как процедура требует:

- сбора данных для оценки программы;
- анализ реализации программы обучения;
- анализ выполнения проекта (затраты; график; объем);
- отчет о результатах программы и проекта.

Результатом этого этапа может быть либо отчет о выполнении программы обучения, либо отчет о выполнении проекта, другое.

В 2015 году в лаборатории методологии и прогностики развития педагогического образования была разработана авторская модель педагогического дизайна *3D-ID (three dimensional instructional design)*, которая, к сожалению, не была опубликована в печати и не получила распространение [3]. В данной статье мы хотим представить технологию обучения взрослых, разработанную на основе этой модели (авторы О.Б. Даутова, И.А. Такушевич). Технология была апробирована и внедрена на базе сетевой исследовательской лаборатории педагогов-новаторов «Учим по ФГОС» в процесс подготовки педагогов к введению и реализации требований ФГОС основной школы при ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга.

Под технологией педагогического дизайна для обучения взрослых понимается технология продолженного образования, основанная на сочетании формального, неформального и информального образования за счет реализации целостного подхода к конструированию и реализации образовательной программы обучающихся взрослых на основе диагностики, отбора учебного материала и инструментов, доступных для передачи знаний и формирования мотивации профессионального и личностного развития в открытой информационно-образовательной и/или цифровой среде. Мы делаем акцент на важности дизайна – асинхронного проектирования курса как со стороны преподавателя, так и со стороны самого взрослого обучающегося.

Рассмотрим этапы технологии и их содержательное наполнение.

Этап I. Проектировочный

1) *Проектирование и диагностика*. Прежде всего, необходимо поставить цель обучения, затем начинается этап разработки курса. Одновременно отбираются темы и производится первичная диагностика обучающихся взрослых.

Преподаватель разрабатывает материал и схему учебного процесса, учитывая возрастные и индивидуальные особенностей обучающихся, психологию усвоения знаний; он также выбирает тьюторов, консультантов, сопровождающих программу, анализирует возможные риски.

2) *Планирование и «упаковка»*. Создается тематический план (темы, отвечающие целям программы обучения), распределяются временные и материальные ресурсы. Разрабатывается и оформляется содержательный компонент программ. Преподаватель отвечает на вопрос, как сделать информацию привлекательной: тщательно подбираются иллюстрации, шрифты, учитываются законы расположения материала для лучшего восприятия и запоминания. Эффективность обучения, согласно многим исследованиям, в значительной степени зависит от способа подачи материала.

Считается, что каждый человек имеет склонность (или отдает предпочтение) одной репрезентативной системе. Однако, если учитывать тот факт, что восприятие неоднородно, то мы полагаем, что для более эффективного обучения должно быть задействовано как можно больше каналов восприятия информации (см. таблицу 1).

Таблица 1. «Репрезентативные системы и их использование в обучении»

Репрезентативная система	Восприятие информации	Пример
Визуальная	Доминирование визуального канала и зрительных образов.	Иллюстрации, видео, графики, таблицы, сочетания цветов и формы.
Аудиальная	Значение имеют образы, основанные на слуховых впечатлениях.	Песни, видео, речь, лекции.
Кинестетическая	Внешняя кинестетика (К _е) включает тактильные ощущения (прикосновения, температуру, влажность). Внутренняя кинестетика (К _и) – вспоминаемые чувства, эмоции и внутренние ощущения баланса и осознание состояния тела (проприоцептивные ощущения).	Свет, запахи, температура, («атмосфера» комнаты), а также внутренние ощущения на занятии («климат» занятия); перемещения по аудитории, активные действия обучающегося в процессе решения образовательной задачи.
Дигитальная	Аналитическое восприятие информации (логически думающая личность в процессе непосредственного восприятия).	Внутренний диалог, смысл, содержание, важность и функциональность информации, текстов.

- 3) *Конструирование познавательной деятельности взрослого обучающегося.* Целью является разработка таких заданий, чтобы побудить обучающихся к мыслительной деятельности, проявлению творчества, выражению собственных мыслей и рефлексии. Это активные формы проведения занятий: диалог, проблемная ситуация или презентации с последующим обсуждением, «круглый стол», диспут, игра, экскурсия, мозговой штурм и т.д.
- 4) *Выбор инструментов и средств оценивания прогресса обучения взрослого обучающегося.* Разрабатываются тесты, анкеты, кейсы, проблемные задачи, контрольные работы и т.д. – в зависимости от цели курса.
- 5) *Проектирование средств предъявления тематики содержания обучения, учебного материала.* От преподавателя требуется проектирование и конструирование педагогически целесообразных для данной аудитории средств. Это может быть обзор тем в виде интеллект-карты или графа, может быть комплекс ситуаций или задач, которые необходимо будет решить при изучении данного курса, что-либо другое.

Этап II. Обучающий

- 1) *Этап личного проектирования взрослым обучающимся своей деятельности,* понимание того, что ему предстоит изучать, в какой форме, какие задачи будут решены и какие результаты необходимо получить. Это этап проектирования личных образовательных/учебных задач, выбора темпа изучения. Хорошо, если уже на этом этапе будет составлен план изучения курса или план самостоятельной работы.

Данный процесс происходит одновременно с шагом № 1.5 предыдущего этапа («Предъявление материала»).

- 2) *Работа с новой информацией* (принятие, понимание, преобразование, создание нового знания). Взрослый обучающийся не просто осваивает новое содержание, критически его осмысливает, но и «проживает» учебный материал (через обращение

к имеющемуся профессиональному опыту), преобразует его и по возможности создает новое знание. То есть мы говорим о том, что с новой информацией работа может проходить на трех уровнях.

- 3) *Образовательная коммуникация.* Этот этап интериоризации информации и экстериоризации знаний, предполагает продуктивное взаимодействие и обмен информацией, здесь важна постановка вопросов и обнаружение зон своего непонимания. Очень часто обучающиеся именно на этом этапе при обсуждении чужих точек зрения, новых значений, контекстов выходят на уровень понимания и даже озарений. Данная ступень представляет непосредственно само занятие, однако, учитывающее специфику взрослого обучающегося, его опыт.
- 4) *Рефлексия и обратная связь.* Специальные задания типа эссе, обсуждения, направленные на самонаблюдение, «всматривание» в себя позволяют обучающимся взрослым обнаружить собственную позицию и зафиксировать новое полученное знание.

Как и постановка целей, она является ключевым компонентом педагогического дизайна. Данный пункт предполагает пересмотр и переоценку программы по результатам обучения первых ее участников (отзывы, анализ, пожелания и пр.). После этого преподаватель либо дорабатывает материал (возвращается на первый этап), либо начинает заниматься разработкой новых программ и пособий. Обучающийся же переходит к самообразованию.

Этап III. Этап неформального и информального образования

- 1) *Интеграция.* Актуализация и ассимиляция или интеграция новых знаний в структуру профессиональной деятельности. Для обучающегося взрослого очень важно интегрировать новое знание и получить на основе этого определенный результат (оптимальный и эффективный). На этом этапе осуществляется самостоятельный поиск и конструирование нового знания для решения профессиональных задач. Этот этап предполагает уже выход на творчество, на определенный уровень самореализации в профессии.
- 2) *Пост-коммуникация.* Новые объекты деятельности становятся новой потребностью и происходит экстериоризация знаний, коммуникация с внешним миром, с профессиональным сообществом. Возникает потребность поделиться своими новыми находками, передать эстафету.
- 3) *Самообразование.* Потребность в познании нового реализуется за счет самообразования. С достижением необходимого уровня образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые рождают мотивы, цели и в конечном итоге – дальнейшую самообразовательную деятельность обучающегося взрослого.

Таким образом, в процессе реализации технологии педагогического дизайна для обучения взрослых определен ее педагогический потенциал:

- развитие мотивации обучающегося взрослого для личностного и профессионального развития, развитие мотивов роста, связанных со стремлением актуализировать личностный потенциал (стремление к познанию, социальному взаимодействию, самопознанию и самооценке с помощью других людей, самоутверждению);
- удовлетворение профессиональных запросов обучающихся взрослых, создание заинтересованности в саморазвитии и в раскрытии своего потенциала и возможности выхода на самообразование;

- развитие профессиональных компетенций обучающихся взрослых;
- формирование и развитие профессиональных сообществ обучающихся взрослых.

Источники:

1. Отчет «О ходе и результатах выполнения фундаментальных научных исследований в 2015 году» в рамках Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы (в части Российской академии образования). Номер гос.регистрации: 0120.1 353815, 2015.
2. Такушевич И.А. Педагогический дизайн как оптимизация процесса учения взрослых / И.А. Такушевич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 176-184. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_7_19.
3. Principles of Adult Learning & Instructional Systems Design. (The National Highway Institute (NHI), Instructor Development Course) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 30.08.2021: <<https://www.nhi.fhwa.dot.gov/downloads/freebies/172/PR%20Pre-course%20Reading%20Assignment.pdf>>. – Язык англ.

СОВМЕСТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ АВТОРСТВО КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ермолаева М.Г., канд. пед. наук,
доцент, профессор кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО*

Аннотация

В статье представлены размышления о таком новом тренде постдипломного педагогического образования, как совместное педагогическое авторство; анализируются принципиальные условия, которые важно обеспечить в образовании взрослых для поддержки участников в становлении и развитии их авторской позиции, авторской самореализации в профессиональном деле.

Ключевые слова

Автор, авторская позиция, педагогическое авторство, коллаборация, парадигма соавторства.

Abstract

The article presents reflections on such a new trend in postgraduate pedagogical education as joint pedagogical authorship; analyzes the fundamental conditions that are important to provide in adult education to support participants in the formation and development of their author's position, author's self-realization in the professional field.

Keywords

Author, author's position, pedagogical authorship, collaboration, co-authorship paradigm.

В условиях растущей неопределенности нашего мира, связанной с ситуацией быстрых изменений, все чаще возникают затруднения с ориентировкой в реалиях этого

мира, общепринятых нормах и человека в самом себе. Подобная дезориентация взрослых людей в современном мире отражается и на детях, которые, не имея собственных ориентиров, ждут их от взрослых. Но и сами взрослые уже не уверены в правильности своих, все быстрее устаревающих способов взаимодействия с миром и самим собой. В такое время повышается ценность индивидуального, авторского поиска решений жизненно важных задач в условиях неопределенности (В.А. Петровский). Возрастает значимость освоения существующих в культуре средств и выработка на их основе «собственных» средств ориентировки в меняющихся событиях (В.Т. Кудрявцев), то есть всего, что позволяет делать собственный выбор и принимать решения, основанные на нем.

Ориентация на авторство – одно из основных устремлений и педагогов, наиболее адекватно отражающее современные тенденции развития общества. Рост личной инициативы и ответственности человека за свои действия, а также потребность в творчестве, в самоутверждении – это наиболее значимые ценности, регулирующие личностно-профессионально поведение человека в современном мире и образовании, ориентированном на гуманизацию и демократизацию. Педагогическое авторство, прежде всего, предполагает наличие у учителя субъектно-авторской позиции. Не раз уже было отмечено, что такая позиция учителя в современных условиях – один из главных ресурсов повышения качества образования (Н.М. Борытко, Е.А. Ямбург, М.М. Поташник).

С другой стороны, ключевым условием жизни и педагогических коллективов становится сегодня режим поиска. Это условие, при котором намечаются линии развития образовательного учреждения, проявляется его будущее, выстраиваются желаемые перспективы. Как показывает практика, многие школы ищут свою самобытную, авторскую линию в построении образовательного пространства. В этой связи можно отметить появление нового понятия, выступающего определенным драйвером развития практики внутрикорпоративного образования – коллаборация. Слово, пришедшее из французского языка, в дословном переводе означающее сотрудничество. Коллаборация – как совместная деятельность в какой-то сфере двух и больше людей, компаний, организаций, чтобы достичь общей цели. В процессе коллаборации люди, или представители организаций обмениваются своими знаниями, опытом, полезной информацией, обучаются, чтобы в конечном итоге достичь согласия, договориться. Коллаборация – это о том, как «перейти от соперничества к сотрудничеству», к объединению усилий для достижения определенных результатов каждым участником. Значимость такой совместности, такого педагогического соавторства усиливается в связи с тем, что существует надобность построить новое, целостное педагогическое пространство жизнедеятельности всех участников образовательного процесса, где самореализация каждого поддерживалась бы на основе продуктивной деятельности, инициативы, сотрудничества, самоопределения.

Известно, что автор – это тот, кто участвует в формировании замысла и в деятельности по его реализации, то есть авторская позиция всегда идентифицируется с *замыслом*. В замысле должно быть столько авторской энергии, которая способна вызвать у внешних участников активное к нему отношение, побудить их воображение стать соучастником замысла, оказаться «зараженным» им. Здесь есть свои «правила игры», «чувство меры», «сверхзадача»... Свой драйв, «творческая заразительность», которая проявляется в уникальном, специфическом, неповторимом взгляде на собы-

тия, эффектным выразительном средстве, трюке, приеме... Наиболее ценится способность автора (коллектива авторов) объединять ранее воспринятые факты и впечатления с новыми, находя при этом порой неожиданные взаимосвязи между ними. Это помогает не только углубить понимание того или иного воспринимаемого явления, но и открывать новые грани изучаемого. То есть движение авторской мысли всегда направлено на постижение истины.

Автор – это человек, по собственной воле организующий пространство смыслов в созданном им продукте, претендующий на оригинальность мысли, обладающий неповторимой индивидуальностью, стремящийся к самоосуществлению. Автор открыто проявляет особенности своего авторского самосознания, выступает от собственного «Я», свободен, но ответственен в проявлении творческой индивидуальности, особенностей индивидуального стиля, сугубо личностного мировосприятия. Таким образом, в качестве составных частей авторства и авторской позиции рассматриваются замысел, целеполагание, свобода выбора целей, действий и их интерпретации.

Авторская позиция – это особое видение, которое, по сути, есть у каждого, но важно уметь его представить: «что сказать» и «как сказать». Это всегда ответственное и осознанное отношение автора к реализации личностных ресурсов и творческого потенциала в контексте профессиональной деятельности. Определяющими для авторской позиции являются качества компетентность, оперативность, точность, актуальность, умение анализировать.

На путь педагогического авторства встает учитель, чье ценностное отношение к педагогической действительности по тем или иным причинам разрастается, усиливается, занимает доминирующее положение в его внутреннем мире, все более определяет вектор его личностной самореализации. Как ценностная установка учителя в его профессиональной педагогической деятельности, авторская позиция – это определяющее условие формирования авторской предпозиции учащегося как совокупности его отношений к действиям и результату, а также установок на самостоятельную инициативную деятельность, в которой он может проявить наилучшим образом своё «Я».

Каковы же сегодня основные треки субъектной, авторской активности отдельных учителей или инициативных групп? Мы не раз спрашивали в учебных аудиториях на наших курсах, автором чего может быть учитель или группа учителей. Вот некоторые варианты ответов.

Учителя могут стать авторами:

- концепции преподавания предмета, отдельной темы, интерпретаций фактов и текстов;
- воспитательной системы, соавторами взаимодействия с учащимися, их родителями;
- законов, правил, уклада жизни ученического коллектива (иногда в соавторстве с детьми);
- программы, курса, проекта, урока, мастерской, игры, мастер-класса;
- приема, метода, методики, формы воспитательной работы;
- оценок и экспертных заключений работы учащихся;
- дидактического, наглядного материала для учеников и коллег;
- методического пособия для учащихся или коллег;
- рекомендаций для родителей;
- отчетных документов;

- эмоциональной атмосферы занятия, психологического микроклимата ученического коллектива (если педагог – классный руководитель);
- стратегии и программы самообразования и саморазвития самого учителя;
- портфолио, статьи, книги, обобщающих опыт, рефлексии;
- педагогического исследования;
- дизайна пространства класса (кабинета);
- коллекции, библиотеки, фонотеки, видеотеки, медиатеки, слова, речи;
- своего имиджа.

В обобщенном виде это можно представить так (см. таблицу):

Варианты авторских педагогических разработок		
<u>Концепция</u>	<u>Система</u>	<u>Модель</u>
<ul style="list-style-type: none"> • учебного заведения (УЗ); • деятельности педагогического или ученического коллектива; • учебного курса. 	<ul style="list-style-type: none"> • образования школы; • воспитательной работы; • учебной работы; • управления УЗ; • мониторинга. 	<ul style="list-style-type: none"> • школы; • управления школой; • учебного процесса; • урока.
<u>Программа</u>	<u>Педагогическая технология</u>	<u>Методика воспитательной работы</u>
<ul style="list-style-type: none"> • образовательная школы; • развития учебного заведения; • учебного курса. 	<ul style="list-style-type: none"> • школы; • нескольких учебных курсов; • эксперимента; • преподавания учебного курса; • воспитательной работы школы. 	<ul style="list-style-type: none"> • школы; • преподавания курса; • преподавания темы, раздела учебного курса; • проведения урока; • проведения внутришкольного события; • проведения классного часа, праздника.
<u>Сценарий</u>	<u>Проект</u>	<u>Инструментарий</u>
<ul style="list-style-type: none"> • учебного занятия; • воспитательного события; • тренинга. 	<ul style="list-style-type: none"> • программы развития школы; • воспитательных мероприятий; • воспитательного события; • урока. 	<ul style="list-style-type: none"> • диагностический: пакет диагностических средств (тестов, контрольных работ, вопросников, материалов для интервью); • педагогический: пакет дидактических приемов, методических приемов, воспитательных приемов.

Однако в современной профессиональной деятельности учителей сочетаются тенденции к усилению ее стандартизации, информационной поддержке, диагностичности целей и результатов. Современному учителю, ежедневно встречающему обилие психолого-педагогических идей, не всегда удается осознать свою концептуальную принадлежность, определить в рамках какой концепции образования действует он и его коллеги.

Современная социокультурная обстановка дает пример открытой образовательной ситуации, правда, во многом неопределенной, и соответственно актуализирующей субъектность, авторство всех своих участников, а значит, и их особый эмоциональный настрой как залог эффективных перемен в себе, в школе, в обществе.

Поэтому сегодня в тренде, а значит, актуален новый формат отношений «учитель – андрагог». Андрагог, который в процессе образовательного взаимодействия может помочь учителям – партнерам по такому взаимодействию – производить свои собственные знания, личные комментарии к этим знаниям, а не повторять чьи-то выводы; рассматривать содержание как текст, «ожидающий» нового автора для своей интерпретации. Особенно ярко авторство интерпретаций может и должно проследиваться в гуманитарных темах, где противоположное мнение иногда служит не отрицанием, а органичным дополнением к всестороннему восприятию явления. Когда интересно не только авторитетное мнение, но и какой-то новый, свежий взгляд на предмет, неожиданное суждение, которое можно рассматривать как старт для образовательной компетенции участника и инновационной компетенции учителя.

Интерпретация как способ гуманитаризации знаний – важнейший методологический принцип образования взрослых. Интерпретация знаний, предусмотренных образовательными программами (как программами, реализуемыми в формальном образовании, так и индивидуальными программами), обеспечивает придание знаниям личностных смыслов, способствует расширению горизонта видения современных проблем, ориентирует на их решение в контексте их социальной значимости. Этот принцип дает возможность выстроить проблемно-ориентированное сопровождение профессиональной деятельности на рабочем месте, он помогает выйти на совместное авторство, на диалог, на прояснение истины, которая «не находится ни в одном отдельно взятом сознании».

Интерпретация – как общая методология заинтересованного личностного включения человека в процесс решения любых задач, освоения и присвоения знаний, в настоящее время активно вводится в теорию и практику образования. Введение в образование такой познавательной процедуры, как интерпретация, безусловно, согласуется со стратегией личностно ориентированного образования, так как в процессе интерпретации взрослый человек сам определяет, какое именно знание окажется значимым именно для него, какое незнание он сочтет необходимым устранить для успешного решения в практике ситуации, аналогичной интерпретируемой.

Конечно, как отмечал в свое время П. Рикер, «интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов... Интерпретация – это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровня значений, заключенных в буквальном значении». Только, предлагая человеку для выбора множественность смыслов явления, объекта, деятельности, образование может содействовать и развитию, и самореализации индивидуальности, ищущей свои жизненные смыслы, выстраивающей свой жизненный путь.

В постдипломном педагогическом образовании, создающим возможность для коллаборации, ориентированном на совместное авторство участников процесса (в отличие от традиционных форм повышения квалификации) учителя потому и могут стать авторами – субъектами деятельности (прежде всего – учебной, хотя и не только ее), что с высокой степенью самостоятельности могут наблюдать за становлением своего нового знания под руководством преподавателя-андрагога, а не довольствоваться объяснениями и иллюстрациями ведущего занятия, воспринимая их как истину в последней инстанции. Учителя, как участники событийных встреч в рамках учебных курсов, могут инициировать полилоги и дискуссии с преподавателем и участни-

ками встречи, свободно включаться в коллективное обсуждение проблем. В таком формате обучения они могут пристально анализировать основания чужих и своих собственных действий (при этом сомнению и критике могут подвергаться и позиция андрагога, если находят ее недостаточно обоснованной). Они учатся сами адекватно контролировать и оценивать успешность выполнения своей учебной деятельности, а не просто ожидать преподавательского контроля или оценок, рассматривать ошибки как «лишний повод» для рефлексии и, следовательно, как потенциальные точки роста новой мысли. Есть реальная возможность учиться на своих и, что особенно важно, на чужих ошибках.

В этой связи необходимо говорить о принятии новой модели содержания образования как процесса, а не объекта изучения. При этом сам процесс должен допускать авторство своих участников и представлять собой самоорганизующуюся систему со всеми вытекающими из этого последствиями.

Уточняя суть нового тренда, мы говорим о парадигме соавторства как одном из актуальных вариантов организации обучения в постдипломном педагогическом образовании. Фундаментальной характеристикой участника такой совместности выступает его авторская позиция как свойство «основоположности», которое проявляется в способности человека «полагать себя в основу» своего мира и самого себя. В данной парадигме происходит работа с сущностными характеристиками участника (смыслы, цели, эмоционально-ценностные основания деятельности). Основной задачей становится развитие способности быть автором. Занятия, проводимые в парадигме соавторства, центрированы не на ведущем и не на участниках как таковых, а на процессе их диалогового взаимодействия. Процесс обучения (учебные курсы) обретает событийную природу.

Само обучение строится как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
- содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
- личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-смыслового согласия и единства).

Поиск смысла осуществляется не только на уровне мировоззренческого самоопределения, но и при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие каждому участнику образовательного процесса реализовать себя, узнать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступить в контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности.

Поэтому, говоря о принципах андрагогики, мы утверждаем: всякое занятие, всякая встреча начинается с установления эмоционально-смыслового контакта преподавателя с участниками занятия. Без установления такого контакта люди не окажутся вместе, они так и будут порознь, даже находясь в одном физическом пространстве. Формы организации индивидуальной или совместной мыслительной деятельности педагогов в условиях системы постдипломного образования своей сверхзадачей определяют именно вызов *рефлексии* по поводу себя как профессионала, постановку и решение «задач на смысл», «задач на ценность», когда педагог сможет раскрыть цен-

ностно-смысловые составляющие своего профессионального сознания. Сама рефлексивная деятельность может осуществляться учителем на уровне внутриличностного диалога, наедине с собой. Тогда это останется фактом его личной биографии (он останется автором для себя). А может происходить в общении (устном, а лучше письменном) с другими, что является важным условием формирования подлинной рефлексивной профессионально-личностной позиции. Это способствует более глубокому и всестороннему осознанию общечеловеческого смысла педагогической профессии. Профессиональная рефлексивная позиция выступает как многомерное по своей природе образование, дающее возможность осознавать себя участником, организатором педагогического общения, социальным посредником, интерпретатором социально-педагогических явлений.

Потребность осмыслить и отрефлексировать в контексте научно-педагогических знаний и ценностей современного образования свои собственные профессиональные позиции и достижения – начальный этап в формировании направленности учителя на самостоятельную интерпретацию профессиональной информации. Чем шире круг проблем, осознаваемых педагогом в социокультурном контексте как предмет педагогического общения, тем более отчетливой становится его ценностно-смысловая позиция в сфере образовательного межличностного общения, тем выше его профессиональный статус в социально-педагогической среде, и тем большее удовлетворение он может получить от педагогической профессии.

В целом, становление авторской позиции учителя и как развитие темы – совместное педагогическое авторство – это сложный процесс, который протекает успешно, если для него созданы определенные условия. Группы академических методов, отражающие преимущественно мыслительный план действий, необходимо дополнить моделями реального, продуктивного участия – проектно-проблемной, исследовательской, диалоговой и игровой деятельности. Эти модели обладают возможностью обнаружить компоненты, связанные с личным опытом обучающегося, сделать взаимодействие интерактивным, оказать помощь в вопросах самооценки обучающегося, в решении его внутренних, в том числе смысловых конфликтов, обеспечивают процессы смыслообразования.

Система постдипломного педагогического образования может (и должна) стать местом, где будут созданы условия для ценностно-смыслового проживания идеи авторства учителями, реализации ими собственной авторской позиции. Тогда можно надеяться, что и свою профессиональную деятельность на местах они смогут преобразовать за счет расширения палитры приемов и технологий, актуализирующих авторскую, самостоятельную работу учащихся, формирующих практически навыки самообучения, опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, опыт самоорганизации и становление структур ценностных ориентаций.

Источники:

1. Абакумо И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону, 2003.
2. Баркер Дж. Парадигмы мышления: как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
3. Ермолаева М.Г. Авторская позиция учителя как условие реализации личностно значимого образования. – СПб.: СПб АППО, Академический вестник, № 2 (39), 2013.

4. Ермолаева М.Г. Основные подходы к организации процесса обучения в постдипломном педагогическом образовании. – СПб.: СПб АППО, Академический вестник, №2 (20), 2017.
5. Образование взрослых: цели и ценности / РАО ИОВ; ред. Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская, Т.В. Шадрина. – СПб.: ИОВ РАО, 2002.
6. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. – М., 1995.
7. Сиденко А.С. Авторская учебная программа и типы педагогических разработок. – М.: Муниципальное образование: инновации и эксперимент, № 5, 2008.
8. Фуко М. Что такое автор? // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. / пер. с франц. – М.: Касталь, 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

*Жебровская О.О., канд. пед. наук,
доцент, методист онлайн-школы Фоксфорд
(«Нетология-Групп»), Санкт-Петербург*

Аннотация

В условиях цифровой трансформации образования каждый учитель сталкивается с необходимостью создания образовательных продуктов, образовательных решений. Их диапазон чрезвычайно широк: от текстов заданий и презентаций до сложных электронных ресурсов, в том числе тестовых, онлайн-курсов. Это больше, чем дидактика, методика и информационные технологии, это требует от преподавателя определенного уровня методологической и методической подготовки и знания основ педагогического дизайна. В статье представлены подходы к современному теоретическому и практическому пониманию педагогического дизайна и роли педагогического дизайнера.

Ключевые слова

Цифровая трансформация образования, педагогический дизайн, педагогический дизайнер.

Abstract

In the conditions of digital transformation of education, every teacher is faced with the need to create educational products, educational solutions. Their range is extremely wide: from the texts of tasks and presentations to complex electronic resources, including test, online courses. This is more than didactics, methods and information technologies, it requires a certain level of methodological and methodological training from the teacher and knowledge of the basics of pedagogical design. The article presents approaches to the modern theoretical and practical understanding of pedagogical design and the role of a pedagogical designer.

Keywords

Digital transformation of education, pedagogical design, pedagogical designer.

В 1998 году Дэвид Меррилл, профессор образовательных технологий Университета штата Юта, выдвинул тезис о том, что информация сама по себе еще не обучение

(«Information is not instruction»). К сожалению, мы часто об этом забываем, стремясь передать нашим ученикам все и сразу. Это не работает, сложившаяся дидактика не справляется с задачей, методических решений тоже не хватает. На помощь учителю приходит педагогический дизайн (даже если учитель об этом не догадывается). Педагогический дизайн – это процесс, научное направление, результат деятельности и профессия, которая уже сложилась и очень востребована.

Педагогическим дизайном (instructional design, learning experience design) называют систематизированный подход к созданию новых образовательных решений с использованием когнитивной психологии, педагогики (андрагогики), эргономики и других наук, изучающих особенности человеческого восприятия и познания, принципы обеспечения эффективности обучения. Цель педагогического дизайна – планирование и создание ситуаций, которые расширяют возможности обучения. Чаще понятие «педагогический дизайн» используется в отношении онлайн-обучения, дистанционных курсов. Но сегодня педагогический дизайн определяют как замысел, композицию, проект, описание, решение любого образовательного продукта. Существуют разные подходы к понятию педагогического дизайна, можно выделить два основных:

- 1) Это все, что производит педагог для обеспечения своей успешной работы (то есть, результата ученика).
- 2) Это специализированная продукция, связанная только с цифровой трансформацией. Полагаем, что сегодня эти два подхода все больше сближаются, так как цифровая трансформация образования – это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося. А к цифровой среде в 2020 году оказался причастен каждый из педагогов.

А.Ю. Уваров, основатель направления педагогического дизайна в России, дает следующее определение педагогического дизайна: «Систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [5]. К.Г. Кречетников считает педагогический дизайн сводом правил, позволяющих создавать эффективные педагогические условия или учебные материалы [2].

Педагогический дизайн – относительно молодая область науки и практики, крайне актуальная сегодня. Считается, что она появилась в зарубежном образовании, в конце XX века. Сегодня почти в каждой школе США работает свой или приглашенный педагогический дизайнер. Актуальность подтверждается повышением частоты упоминаний в педагогических текстах, увеличением количества публикаций как зарубежных, так и отечественных, практической целесообразностью: педагогический дизайн позволяет найти новые решения как в отборе содержания, так и в проектировании образовательных технологий и информационного сопровождения образовательных курсов. Созданы несколько десятков учебников по педагогическому дизайну: Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Boston, MA: Pearson; Smith, P.L., & Ragan, T.J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons; Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K., & Keller, J.M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth / Thomson Learning и другие, разработаны отечественные учебники: Лисицына Л.С. Педагоги-

ческий дизайн электронных курсов. – СПб: Университет ИТМО, (2018), Патаракин Е. Педагогический дизайн совместной сетевой деятельности. – М.: ЛитРес, (2018) и т.д.). Педагогический дизайн набирает силу и популярность.

Педагогический дизайн – это не только красивые презентации и дистанционные курсы. Это ответ на вопрос, что же нужно сделать учителю, чтобы ученик был успешен в обучении. И дело не в том, что мы думали об этом всегда, не в педагогической моде, не в стремлении «впустить в школу еще больше цифры». А в здравом смысле, которым, безусловно, обладает каждый учитель. В понимании основ теории обучения (психология обучения), общей теории систем, теории коммуникации [3]. В безусловной грамотности и чувстве стиля (что иногда вызывает сомнения, если знакомишься с учительскими публикациями и презентациями). В отличной дидактической и методической подготовке, которая, увы, стала все больше становиться раритетной. Достаточно ли просто хорошо учить, чтобы можно было забыть о педагогическом дизайне? Сегодня уже нет. Должен ли каждый учитель быть отличным педагогическим дизайнером? Тоже нет, но должен обладать определенными навыками дизайнера. Международной ассоциацией по развитию информационных технологий в образовании ISTE разработаны пять образовательных стандартов, в том числе, стандарт педагога [6]. Для российской системы образования они могут стать справочным материалом, возможно, в дальнейшем их роль изменится. Они позволяют рассматривать технологии не как средство, оптимизирующее трансляцию учебного содержания учащимся, а способ помочь учителю создать персонализированную развивающую среду и открыть новые возможности для ученика. В стандарте педагога представлена идея педагогического дизайна как компетентностная модель: «педагоги разрабатывают учебно-методические материалы, отвечающие вызовам и задачам реального мира, конструируют образовательную среду и учебные события, которые допускают вариативность и позволяют выстраивать индивидуальные образовательные маршруты.

Педагоги:

- используют цифровые технологии для создания учебно-методических материалов и адаптации существующего опыта к собственным задачам, индивидуальным образовательным запросам и потребностям обучающихся;
- разрабатывают согласующиеся с действующими образовательными стандартами учебные активности, которые ставят перед обучающимися реальные жизненные задачи, используют цифровые инструменты и ресурсы для стимулирования познавательной активности и более глубокого обращения к предмету;
- знают и применяют принципы «педагогического дизайна» при создании и развитии инновационной цифровой образовательной среды для поддержки образовательного процесса».

Знания в области педагогического дизайна необходимы любому педагогу, так как позволяют ему решать следующие задачи [1]:

- проводить оценку потребностей в обучении;
- выбирать подходящий подход к обучению;
- разрабатывать рабочую программу в определенном формате (очном, дистанционном, смешанном), выбирая методы обучения и образовательные технологии;
- создавать учебно-методические материалы;
- взаимодействовать со участниками образовательных отношений;
- оценивать эффективность результатов обучения.

Существуют разные модели педагогического дизайна. Ю. Павлов называет 14 моделей [3], в справочнике СберУниверситета [4] рассматриваются 4 основные модели. Наиболее понятными и близкими учителю, на наш взгляд, являются модель обратного дизайна и модель Дика и Кэри (модель системного подхода), которая основана на связи между образовательным контентом, контекстом, учебным поведением и методикой обучения. Модель обратного дизайна (*backward design, understanding by design*) предполагает разработку курса от результата, то есть «с конца»: результат – как можно оценить его достижение – формы обучения и содержание. Этот подход позволяет нам внятно и рационально использовать материалы образовательных стандартов.



Рис. 1. Модель обратного дизайна



Рис. 2. Модель Дика и Кэри (Dick and Carey Model)

Ю. Павлов определяет основания педагогического дизайна – они вполне дидактичны, их знание поможет любому учителю. В 1956 году Бенджамин Блум с коллегами издает «Таксономию образовательных задач» (“Taxonomy of educational objectives”). В 1962 году Роберт Мэйгер публикует книгу «Как писать обучающие задачи» (“Preparing instructional objectives”), а в 1965 году появляется работа Роберта Ганье «Условия обучения» (“The conditions of learning”) [3]. Все эти три источника

«работают» на понимание учителем того, как выглядит процесс обучения со стороны ученика и помогают понять основные механизмы продвижения знаний. Безусловно, названные авторы заслуживают более подробного рассмотрения их работ, но в настоящей статье ограничимся только обращением к идеям Р. Ганье. Он сделал вывод о том, что если все девять событий присутствуют на занятии, то обучение будет максимально эффективным, но это не алгоритм, а некая дизайнерская модель занятия, которая, как нам кажется, максимально понятна педагогу.



Рис. 3. Этапы обучения по Р. Ганье

Педагогический дизайнер – специалист, который разрабатывает методологию и способы реализации образовательных решений, обеспечивает комплексную разработку и систематизированный процесс создания образовательного контента для проведения очного и дистанционного обучения. Результатом работы педагогического дизайнера является система обучения, обеспечивающая эффективный и комфортный образовательный процесс.

Пока в отечественном образовании этот специалист является редкостью, основной акцент на его подготовке сделан на информационные технологии и работу в цифровой образовательной среде. Тем не менее, на сайтах работодателей существуют вакансии педагогического дизайнера, хотя, зачастую, они предполагают методическую работу. Наблюдается динамика возрастающего спроса на педагогических дизайнеров. Наибольшее число предложений поступает, как ни странно, не от образовательных организаций, а от крупных коммерческих организаций, нуждающихся в качественном и эффективном обучении персонала. Образовательные организации, в том числе, онлайн-школы и иные структуры привлекают педагогических дизайнеров для реализации своих образовательных проектов. Пример – СберУниверситет [4]. На странице справочника представлены основные идеи педагогического дизайна, его модели, стратегии выбора модели, компетенции педагогического дизайнера.

Педагогический дизайн, как новую отрасль педагогической теории и практики, предлагают включать в качестве отдельных курсов и спецкурсов в подготовку преподавателей высшей школы, педагогических работников общего образования [5]. В НИУ

ВШЭ разработана программа учебной дисциплины «Педагогический дизайн», подобные курсы существуют в других организациях высшего профессионального образования (например, в Томском государственном университете). Автором настоящей публикации была проведена серия семинаров и вебинар о концептуальных основах и практических возможностях педагогического дизайна для педагогических работников. Элементы педагогического дизайна были включены в программы «Педагогика» и «Педагогика высшей школы». Назрела необходимость включения курса педагогического дизайна и в программы обучения педагогов. Это позволит повысить качество обучения, эффективность педагогической деятельности.

Источники:

1. Абызова Е.В., Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Теоретические основы педагогики, [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnyye-kategorii> (дата обращения: 23.08.2021).
2. Кречетников К.Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.htm> (дата обращения: 23.08.2021).
3. Павлов Ю. IDD&E: ESSENTIALS Справочные материалы по педагогическому дизайну. M.S. Instructional Design, Development, and Evaluation (Syracuse University), 2017: [Электронный ресурс]. URL: <https://yuripavlov.ru/syracuse/idd-e-essentials-chast-8-magistratura-po-peddizaynu-v-sirakuzskom-universitete/> (дата обращения: 23.08.2021).
4. СберУНИВЕРСИТЕТ, словарь терминов: [Электронный ресурс]. URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/910/> (дата обращения: 23.08.2021).
5. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн. //Информатика: Прил. к газ. «Первое сентября» – 2003. – 8-15 авг. (№ 30). С. 2-31.
6. ISTE Standards for Students, Educators, Computer Scientists, Technology Coaches and Administrators by ISTE® (International Society for Technology in Education), [iste.org](https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/PDFs/ISTE%20Standards%202017%20RUS%20web%20version.pdf). All rights reserved. [Электронный ресурс]. URL: <https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/PDFs/ISTE%20Standards%202017%20RUS%20web%20version.pdf> (дата обращения: 23.08.2021).

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Щербова Т.В., канд. пед. наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО*

Аннотация

В статье рассматриваются компоненты педагогической деятельности с учетом нового осмысления профессионального развития педагога.

Ключевые слова

Постдипломное образование, компоненты педагогической деятельности, педагогические способности.

Abstract

The article considers the components of pedagogical activity taking into account a new understanding of the professional development of a teacher.

Keywords

Postgraduate education, components of pedagogical activity, pedagogical abilities.

В период глобальных социальных и экономических изменений, когда знания устаревают подчас быстрее, чем успевают их освоить, ключевой, приоритетной становится ориентация системы образования на компетентностный подход, ориентация в образовательном процессе не на знания, а на умения, создание условий для «самопроектирования» педагога в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями в обществе и системе образования. Новое звучание обретает понятие «готовности специалиста к профессиональной деятельности», складывающееся из компетентностей и подразумевающее не только знания и умения, необходимые для осуществления педагогической деятельности, но и умения осуществлять самостоятельную собственную учебную деятельность на протяжении всей жизни. Для реализации этого делаются попытки разработки андрагогической модели профессиональных компетенций педагога и условий их развития в системе постдипломного образования, при этом главный акцент делается на личностные смыслы и творчество, эмоциональный отклик и работу в команде.

Общий рефрен всех обсуждений состоит в том, что потеря смыслов профессиональной деятельности ведет к потерям энергии в профессии. Задача системы постдипломного педагогического образования – не предоставление информации, а толчок к творчеству слушателя, который к этому подготовлен методологически и технологически и на всех этапах получает соответствующие поддержку и сопровождение.

Итак, главным становится формирование профессиональных компетенций и необходимость заново осмыслить современный тезаурус педагогики и андрагогики, который может выступать драйвером развития теории и практики образования взрослых. И, в связи с этим, особо актуальным является возвращение к уже известным теориям и практикам развития профессиональной деятельности. Становится очевидно, что всё новое – это хорошо забытое старое.

Эффективность труда учителя неразрывно связана с искусством общения, с определенной педагогической культурой, с необходимым уровнем развития педаго-

гических способностей, а главное умением использовать все структурные компоненты педагогической деятельности.

Профессиональная структура деятельности учителя изменяется по мере овладения им педагогическим мастерством и формированием способностей. Изучение структуры педагогической деятельности предполагает выяснение того, какие области в ней на различных уровнях мастерства учителя являются ведущими, какие трудности должны преодолеваться в первую очередь, чтобы учитель мог сосредоточить свое внимание на центральных аспектах деятельности. Существуют различные уровни деятельности:

- 1) Когда мастерства нет, однако какие-то компоненты в деятельности учителя и его личности обуславливают возможность ее осуществления.
- 2) Когда про учителя говорят «хороший учитель», «почти мастер», но по каким-то признакам его не считают таковым.
- 3) Наконец, есть такой уровень деятельности, на основании которого учителя характеризуют как мастера своего дела.

Всякая специфическая, творческая деятельность (а педагогическая именно такой и является) требует от человека индивидуальных психических свойств, являющихся предпосылками ее успешности. Следовательно, наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. «Способности – это индивидуальные психические свойства личности, которые делают человека пригодным к определенной деятельности, так как от них зависит легкость приобретения знаний и умений в той или другой деятельности, но развиваются эти психические свойства в процессе самой этой деятельности» [1, с.133].

Одна из первых попыток определить содержание педагогических способностей принадлежит Н.Д. Левитову. Педагогическими способностями он называл ряд качеств, относящихся к разным сторонам личности учителя [2]:

- способность передавать свои знания кратко и интересно;
- самостоятельность и творческий склад мышления;
- способность понимать ученика, основанную на наблюдательности;
- организационные способности, необходимые как для обеспечения системы работы самого учителя, так и для создания учительского коллектива.

Чтобы выделить наиболее успешные предпосылки педагогической деятельности и определить содержание педагогических способностей, необходимо сделать предположение, что в них должна найти отражение структура педагогической деятельности.

В то время, когда с новой силой говорят о развитии способностей к тому или иному виду деятельности, хочется еще раз вспомнить точку зрения на это Н.В. Кузьминой. По мнению Н.В. Кузьминой [3] педагогические способности должны включать в себя следующие способности:

- 1) Конструктивную способность – способность проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и психологическим особенностям ребенка.
- 2) Организаторскую способность – способность включать учащихся в различные виды деятельности на уроке и вне его.
- 3) Коммуникативную способность – способность устанавливать взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса и перестраивать их в зависимости от заданных обстоятельств.

4) Проектировочную способность – это способность, связанная с выработкой стратегий взаимодействия, и отражается в конструировании, организации, коммуникации и анализе причин успехов и неудач при осуществлении деятельности.

Так или иначе данные способности проявляются в определенном виде деятельности и являются составляющими психологической структуры деятельности Н.В. Кузьминой [4]. Все компоненты взаимосвязаны и успешность педагогической деятельности зависит от того, насколько учитель правильно сможет применить их в своей работе. Одной из главных задач системы постдипломного образования представляется совершенствование всех компонентов педагогической деятельности, тем более что каждый из них может быть отдельным обучающим модулем.

Итак, в системе последовательности действий учителя, связанных с решением педагогических задач, есть определенная логика, этапность, компоненты, такие как: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный.

Гностический (исследовательский) компонент включает в себя умения, обеспечивающие изучение:

- содержания и способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;
- возрастных и индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Проектировочный компонент включает:

- формулирование системы стратегических задач и целей;
- планирование деятельности учащихся и своей собственной на длительный срок.

Конструктивный компонент включает умения в области формулирования тактических задач:

- отбора, создания планов, композиции учебного и воспитательного материала;
- планирование содержания будущей деятельности (уроков, внеклассных мероприятий);
- планирование системы и последовательности деятельности учащихся и своих собственных.

Организаторский компонент, который одновременно направлен на реализацию на практике проектов учителя и условием более целенаправленного и реального проектирования. Данная деятельность включает три аспекта:

- организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности);
- организация своего изложения (лингвистическое изложение учебного материала: рассказ, беседа и т.д.);
- организация деятельности учащихся (формы организации), их действий в данной системе, которая позволила бы учителю ближайшие и дальние цели своей деятельности.

Коммуникативный компонент, включающий в себя умения в области оперативного решения задач, устанавливающих педагогически целесообразные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса.

Однако проектировочный компонент в деятельности учителя представляется наиболее важным и интересным, так как на основе его составных строится все дальнейшее обучение и взаимодействие или, как сказано выше, «самопроектирование».

Проектировочный компонент – это своеобразная стратегия деятельности учителя, детальный всесторонний комплексный план, предназначенный для того, чтобы обеспечить осуществление нормальной деятельности всей образовательной организации и достижение ее целей. Уотерман Р. писал: «Стратегия необходима, поскольку будущее в основном непредсказуемо». На наш взгляд, образовательное планирование (прогнозирование) может происходить в 2-х плоскостях:

- технологической (построение самого процесса образования – где, как, чему учить);
- в сфере отношений наиболее оптимальных для нормального функционирования образовательной системы, каждого отдельного учителя, ученика (кто и кого учит).

И «технология», и «отношения» тесно связаны друг с другом, одно без другого существовать не может. Но, к сожалению, когда нарушается баланс между ними сама организация и люди, имеющие отношение к ней, не могут полноценно и эффективно работать.

Так, например, при проведении занятий с молодыми педагогами четко наблюдалось отсутствие практических навыков и умений в 2-х данных плоскостях. Для более опытных педагогов не составляет труда технологическая область деятельности. Занятия с последними показали, что достаточно часто за разработкой стратегии и тактики учебного процесса практически полностью отодвигается на задний план вопрос взаимоотношений. Многие из них ссылались на большой педагогический опыт, отработанную схему коммуникаций и отношений, принятия решений. Очевидно, независимо от наличия или отсутствия педагогического опыта проблема развития проектировочных и конструктивных способностей педагогов остается актуальной.

Одной из форм постдипломного образования наиболее актуальной и востребованной сегодня является внутрифирменное повышение квалификации. Обучение непосредственно в образовательном учреждении ориентировано на задачи школы, интересы и затруднения конкретных педагогов, способствует созданию профессиональных контактов, особой рефлексивной среды, содействующей развитию проектировочных и конструктивных компонентов педагогической деятельности.

На наш взгляд, прогнозирование – это так называемая стратегия поведения и действий педагога, а конструктивный компонент – это тактика, его конкретные действия в определенный промежуток времени, в конкретной ситуации. Насколько в деятельности педагога будут сочетаться эти два компонента (стратегия и тактика), настолько обучение и воспитание будет эффективно. Именно в системе постдипломного образования возможна отработка навыков и умений учителей в данных областях их деятельности. Постдипломное образование, как саморегуляция и рефлексия собственного опыта для педагога, непрерывный поиск смысла его деятельности, преследует главную цель: не обучить его, а помочь и поддержать в профессии.

Источники:

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст]: Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, – 1967. – 183 с.
2. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология [Текст]: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Проф. Н. Д. Левитов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, – 1964. – 478 с.

3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л: Изд-во Ленингр. гос. ин-та, – 1961. – 98 с.
4. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст]: (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н.В. Кухарев; Гомельский гос. ун-т. Кафедра педагогики и психологии. – Гомель: ГГУ, – 1976. – 57 с.

ЛОКДАУН СПРОВОЦИРОВАЛ ИНТЕРЕС ЛЮДЕЙ К САМОРАЗВИТИЮ И ПОДТВЕРДИЛ ПРОГНОЗ УЧЕНЫХ

*Владимирская О.Д., канд. пед. наук,
директор ЧОУ «Школа Экспресс»
Санкт-Петербурга и АНОО
«Центр ДПО "АНЭКС"»*

Аннотация

Статья посвящена развитию дополнительного образования в последние два года, обусловленному возросшим интересом людей не только к получению формального образования, но к расширению возможностей и готовности действовать в современных условиях, выбирая/меняя направления деятельности и возможность управлять своим развитием, предпочитая учебу, способствующую самопродвижению. Ключевую роль в этом процессе сыграли информационные технологии и вынужденное использование дистанционного обучения.

Ключевые слова

Смешанное образование, «гибкие навыки», самопродвижение, самопрезентация, локдаун.

Annotation

The development of further education in the last two years determined by increased interest of people not only in formal education, but also to expanding opportunities in modern conditions by choosing/changing course of action and managing their development, choosing studies that provides self-development. Information technologies and the forced use of distance learning played a key role in this process.

Key words

Blended-education, soft skills, self-promotion, self-presentation, lock down.

Главным локомотивом, двигателем развития образовательных систем во всем мире стал недавно случившийся, вынужденный удаленный режим учебы. Изменения затронули и нашу страну. Провести анализ изменений полномасштабно пока не представляется возможным, но некоторые позитивные изменения в локальных процессах уже можно зафиксировать. Позволим себе остановиться на изменениях, произошедших на рынке дополнительного образования, который в последнее время очень резко меняется, где бурно развивается интернет-сегмент. По данным исследования EdMarket.Digital¹ в 2020-2021 году интернет-сегмент в дополнительном профессиональном образовании вырос на 140 %. Попробуем обозначить причины этого роста.

¹ Вера Краснова, Анастасия Матвеева. Новая жизнь за партой. – Эксперт, № 25, 14 июня 2021 г.

- 1) Заметно возросло количество организаций, предлагающих программы дополнительного образования, теперь это не только образовательные организации.
- 2) Руководители МВИ фиксируют увеличение интереса не только к своим курсам в целом, и к их отдельным составляющим, таким как курсы маркетинга, языки программирования, модули по деловым компетенциям, искусственный интеллект. Эти курсы, являющиеся составляющими профессионального образования, в период пандемии осваивались многими «на всякий случай, для личных нужд» и могут рассматриваться как дополнительное образование. Онлайн-режим их освоения представляется как наиболее благоприятный: они не требуют ни непосредственного присутствия в аудитории, ни проведения серьёзного научного эксперимента. Такую работу удобно выполнить из дома.
- 3) Популяризация soft skills побуждает молодых людей активнее вписываться в работы, связанные с современными технологиями, желанием при смене работы показать «более достойное» резюме, в котором указаны дополнительные мягкие навыки, требующиеся для освоения не только новых интернет-профессий, но расширяющие спектр возможностей потенциальных претендентов на работу.
- 4) Онлайн-курсы, возникшие первоначально как прикладной формат, призванный быстро обучать конкретным навыкам, например, освоить компьютерные программы Word или Excel, все больше привлекают слушателей именно конкретностью поставленной задачи и практико-ориентированной направленностью, весьма расширили набор предложений.
- 5) В период локдауна, большое количество курсов повышения квалификации и даже профессиональной переподготовки перешли в онлайн. Мы можем говорить об этом уверенно на примере роста слушателей в сфере образования. Возможности выбрать то направление, которое сегодня не является для слушателя основным, получить профессиональные знания в смежных (или не смежных) областях, стали очень распространены.
- 6) Многие пытаются приобрести профессиональные навыки в тех областях, которые прежде считали своим хобби, и порой получение новых знаний и навыков перерастает в приобретение новой, желанной профессии.
- 7) Как продолжение предыдущей позиции можно фиксировать и рост сегмента рынка дополнительного профессионального образования, связанного с так называемыми креативными индустриями. Молодые люди ищут ниши в новых областях деятельности, которые приводят их в сферу дополнительного образования, возникшего на базе профессиональных платформ других специалистов. Молодые люди хотят стать архитекторами-урбанистами, деятелями fashion-индустрии, продвигать новые медиа, заниматься экологическими проектами.
- 8) Длительный вынужденный удаленный режим работы и жизни зимой 2020-2021 года вскрыл еще один интересный момент: он дал толчок к «поискам себя», к самопознанию. В Центре ДПО «АНЭКС» мы наблюдаем рост спроса на курсы дополнительного образования, связанные с духовным и личностным ростом: ЗОЖ, красота и уход за собой, разнообразные хобби, досуг.

Вебинары дополнительного образования стали востребованы, и предложения становятся все более разнообразными. Их особенностью является то, что они собирают аудиторию не узкопрофессиональную, а необычайно разнообразную и по профессиям, и по возрасту, и по стартовым возможностям. Объединяет эту аудиторию

неподдельный интерес к изучаемому предмету, желание получить практический результат, желание и возможность поделиться собственным опытом.

Рост популярности курсов дополнительного образования обусловлен их мобильностью, быстрым «подстраиванием» под аудиторию.

Сегодняшняя популярность многих курсов дополнительного образования можно объяснить прежде всего их разнообразием – и по содержанию, и по форме. Предлагается масса программ, не похожих друг на друга.

Претерпевают изменения и формы проведения занятий. Построенные по предварительной записи лекции («говорящая голова») теперь отходят на второй план. Они удобны в том случае, когда важно в любой момент включить/выключить вещание, но контакта с преподавателем они не дают. Такие курсы хороши только в определенных условиях. Более же популярный вариант – присутствие на экране лектора (коуча), к которому можно обратиться, готового во время занятий реагировать на аудиторию. И длинные курсы, и разовые вебинары с такой формой подачи становятся более востребованными. Слушатели отмечают, что эмоциональное взаимодействие с преподавателем оказывается ключевым при выборе формы получения знаний. Если же удастся с помощью платформы (BBB, WEBINAR.RU, WEBEX) организовать взаимодействие между слушателями, то успех учебной работы возрастает многократно.

Меняются и методы работы со слушателями. Популярными становятся не только модульные программы различного объема и глубины, использование современных интерактивных платформ. Появились такие формы проведения занятий, как «завтраки с профессионалом», «беседы с профессионалом» очно или дистанционно и т.д. В Центре ДПО «АНЭКС» за время вынужденной удаленной работы возникло несколько новых форм работы со слушателями. Во время проведения мероприятия из цикла «День с Легендой», посвященного российскому психологу Льву Семеновичу Выготскому², слушатели успели не только приобщиться к творчеству ученого, но принять участие в конкурсе фотографий, поучаствовать в танцевальной паузе.

Знаменательными были и ежегодные «Вершловские чтения: обращаясь к настоящему», проведенные Санкт-Петербургской Академией постдипломного педагогического образования и Центром ДПО «АНЭКС» в удаленном режиме в связи с карантином. Чтения прошли успешно, в образовательном веб-марафоне приняли участие около 100 педагогов из Санкт-Петербурга, Москвы и других регионов нашей страны³.

Вебинары как отдельные, так и объединенные в небольшой курс, стали популярны благодаря низкой стоимости и взаимной заинтересованности авторов и участников проекта в их качестве.

В первом номере альманаха «Человек и образование» за 2010 год опубликована статья С.Г. Вершловского «Система образования взрослых как объект прогнозирования». В статье раскрываются методологические основы прогнозирования развития системы образования взрослых в качестве условия существования общества и личности. Наше бурное время побуждает быстро реагировать на требования рынка, но и оглядываться на прогнозы тех ученых, которые пытались предвидеть, как будет развиваться сложная система образования взрослых на фоне мало предсказуемых общественно-демографических и других общественных процессов, является необходи-

2 <http://2020.aneks.center/index.php/projects/legenda/den-s-l-s-vygotskim>

3 https://vk.com/wall-39012795_2749?z=photo-39012795_457244202%2Falbum-39012795_00%2Frev

мым. В частности, в статье указывается на то, что образование для взрослых людей по существу является важнейшим гарантом повышения их компетентности, умения самостоятельно улучшать экономические, социальные, политические и культурные условия жизни. На основе анализа практики организации образования взрослых начала нулевых годов нашего века выделены три типа прогнозов:

- 1) Институциональный прогноз. В его основу было положено предвидение численности и направленности деятельности институтов образования.
- 2) Комплексный прогноз. Смысл подобного прогноза заключался в том, что образование взрослых рассматривалось как составная часть планов социального развития производственных коллективов.
- 3) Личностно-ориентированный прогноз. Прогноз этого типа все в большей степени связывался с определением перспективных путей жизненного и профессионального самоопределения индивида, предвидением способов разрешения возможных проблем. Отсюда дополнительные возможности формирования способности к самопроектированию, самопродвижению, особенно в сфере профессионального и социального самоопределения. Этот прогноз, его изучение в большой степени влияют на организацию системы дополнительного образования сегодня. Личностно-ориентированный подход при выборе целей, форм, методов, позволяет варьировать подходы, дает возможность регулирования содержания по интересам, в соответствии с индивидуальными запросами и способностями обучающегося.

Все эти позиции находят воплощение в системе смешанного образования с использованием дистанционной подготовки. Возможности ДПО позволяют экспериментировать, и импровизировать, создавая условия для дальнейшего развития всей системы в целом.

Последние изменения в системе дополнительного образования подтверждают правильность прогнозов сотрудников Института образования взрослых, их уверенность в том, что «человек-учащийся» стимулирует собственное развитие и более отзывчив к вызовам времени, устойчивее к социально-экономическим переменам. Поменялся формат обучения, что не было отражено в прогнозах, но суть, важность, смысл стремления взрослых в образование предсказаны точно.

Источники:

1. Краснова В, Матвеева А. Новая жизнь за партой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://expert.ru/expert/2021/25/spetsdoklad/33/>
2. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С.Г. Вершловский // Человек и образование (академический вестник Института образования взрослых РАО). – СПб: ИУО РАО СПб 2010, №1 (22), с.17.
3. Вершловский С.Г. Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – М.: ВШЭ – 1997, № 9. – С.11-15.
4. Бестужев-Лада В.И. Прогнозное обоснование социальных нововведений / В.И. Бестужев-Лада. – М.: Наука, 1993. – 232с.

САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Звоненко А.Б.,
аспирантка СПб АППО

Аннотация

В статье автор размышляет о вызовах времени современной системе образования и навыках саморазвития, необходимых современному педагогу.

Ключевые слова

Саморазвитие личности, профессиональная педагогическая деятельность, непрерывное образование.

Abstract

In this article, the author reflects on the challenges of the modern education system and the skills of self-development necessary for a modern teacher.

Keywords

Personal self-development, professional pedagogical activity, continuing education.

Невероятное увеличение объема циркулируемой информации, активное развитие глобальных информационных сетей, тотальная цифровизация привели, по мнению ректора Высшей школы экономики Ярослава Кузьмина, к цифровой революции, которая влечет за собой перестройку всей системы образования. Один из главных вызовов нашей системе образования – построение адаптивной образовательной системы, отвечающей изменениям среды, и создание условий для профессиональной самореализации педагогов. Возрастает важность технических, социальных, поведенческих, когнитивных навыков и умений для успешной профессиональной педагогической деятельности в цифровых средах и адаптации к меняющимся условиям. Педагог должен эффективно реагировать на основные вызовы, стоящие перед обществом, например, такие как цифровизация, неопределенность, глобализация.

Цифровизация, пандемия Covid-19 создали условия для высокой неопределенности, в том числе в области образования, назрела необходимость трансформации модели навыков современного педагога. Новая модель навыков включает, помимо профессиональных навыков и социальных компетенций, экзистенциальные навыки, которые можно универсально применять на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности (способность ставить цели и достигать их, самосознание/способность к саморефлексии, способность учиться, переучиваться), то есть навыки, способствующие успешному саморазвитию и самореализации [7]. Экзистенциальные навыки, или, как бы мы их охарактеризовали, навыки саморазвития, способствуют движению образовательного процесса в сторону развития личности:

- самостоятельно ставящей цели и находящей смыслы собственной деятельности;
- приобретающей знания и критически их осмысливая;
- саморефлексирующей, самооценивающей и саморегулирующей свое поведение и деятельность;
- способной самореализовываться в разных сферах жизни;
- направленной на непрерывное образование и самообразование.

На пути к новой модели образования необходимо, чтобы оно стало:

1. *Открытым* ко всем обучающимся: к людям разного возраста, желающим саморазвиваться и непрерывно образовываться.

2. *Гибким* по времени (от краткого курса обучения до длящегося годами), интенсивности (от очень высокой, как, например, ролевые игры, до низкой: медитации т.п.), стилям образования (кооперативные и конкурентные, когнитивные и эмоциональные, партисипативные и наблюдательные, практико- и теоретико-ориентированные, и т.д.).
3. Обеспечивающим *разнообразие* содержания, ресурсов, форм, образовательных продуктов и т.д. [7].
4. Обеспечивающим *нелинейность процесса обучения*, то есть позволили производить новые знания в процессе обучения, влиять на характеристики образования, проектировать индивидуальные образовательные траектории с возможностью самоконтроля, качественно количественного оценивания, самооценивания [2].
5. Позволяющим реализовывать учебно-познавательную деятельность как условие саморазвития обучающегося, то есть специально организованную, целенаправленную, регулируемую деятельность по овладению учебно-познавательными компетенциями, результатом которой является не только учебно-познавательный (проблемно-творческий) продукт, но и личностные изменения (новообразования), способствующие дальнейшему саморазвитию, непрерывному образованию и самообразованию [4, 5].

Главным содержанием принципа открытости образования является возможность реализации учеником собственного маршрута в обучении. В этой связи преобразовывается привычный тип взаимодействия между педагогом и обучающимся, меняются их роли. Обучающийся равный субъект образовательного процесса, самостоятельно проектирующий собственную учебно-познавательную деятельность, а педагог уже не транслятор знаний, а куратор (тьютор), который мотивирует ориентирует, помогает организовать, сопровождает проектирование учебно-познавательной деятельности как обучающихся, так и своей собственной. О.Б. Даутова, исследуя учебно-познавательную деятельность обучающихся, приходит к выводу о том, что статус педагога в условиях нелинейного процесса обучения меняется от передатчика информации к фасилитатору, содействующему образованию обучающегося, стимулируя и развивая его возможности. У учителя появляются совершенно необычные для традиционного понимания роли: организатора, проектировщика образовательной среды, педагогического дизайнера, специалиста в области цифровых технологий, учителя-навигатора и др. [1, 2].

Еще известный российский и советский педагог-экспериментатор С.Т. Шацкий подчеркивал, что педагогика рассматривает не только те факторы, которые влияют на обновление образования обучающегося, но и те, что имеет более важное значение, которые влияют на саморазвитие личности как обучающегося, так и педагога. В новой школе, как писал советский педагог, востребован учитель, умеющий не только вести преподавательскую деятельность, но способный осуществлять процедуры и владеющий методам исследования ребенка и создания развивающей среды, понимающий значений и смыслы учебно-познавательной деятельности, пропускающий через себя преподаваемый материал [8].

Для того чтобы идти в ногу со временем, быть исследователем, способствовать развитию личности ребенка, сопровождать проектирование его учебно-познавательной деятельности, важно, чтобы педагог постоянно саморазвивался в личностном и профессиональном плане, непрерывно образовывался, постоянно самосовершенствуясь. Требования, которым должен соответствовать педагог, это требования сегодня

нышнего дня. Но мы живем в стремительно меняющемся мире. Каковы будут вызовы будущего, можно только предположить. Возможно, педагогическая деятельность будет решать проблемы, с которыми человечеству еще только придется столкнуться. Самосовершенствующийся педагог – это своего рода универсал, который, по нашему мнению, будет в состоянии решить любую из поставленных проблем будущего или настоящего.

Источники:

1. Акулова О.В. Проблемы построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. 2005. № 3. С. 7–11.
2. Даутова О.Б. Модель учебно-познавательной деятельности школьника в условиях нелинейного процесса обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 52.
3. Даутова Ольга Борисовна Инновации в учебно-познавательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 30.08.2021).
4. Звоненко А.Б. Генезис понятия «учебно-познавательная деятельность» / А.Б. Звоненко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 2. – С. 162-167. – DOI 10.30853/ped210029.
5. Звоненко А.Б. Зависимость между регуляцией учебно-познавательной деятельностью и саморазвитием личности старшеклассника / А.Б. Звоненко // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6-2. – С. 79-82.
6. Звоненко А.Б. Характеристика компонентов саморазвивающей учебно-познавательной деятельности обучающихся / А.Б. Звоненко // Вестник педагогических наук. – 2021. – №6. – с. 208-211.
7. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia https://futuref.org/futureskills_ru
8. Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 31.08.2021).
9. Шацкий С.Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя / Сост.: В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. М., 1989.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

*Монахова Л.Ю., д-р пед. наук,
доцент, главный научный сотрудник
ФГБНУ «Институт управления
образованием РАО», Санкт-Петербург;
Марон А.Е., д-р пед. наук,
профессор, заведующий лабораторией
ФГБНУ «Институт управления
образованием РАО», Санкт-Петербург;
Королева Е.А., канд. пед. наук,
ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Институт управления
образованием РАО», Санкт-Петербург*

Аннотация

В статье актуализируются идеи хьютагогики как концепции самостоятельного обучения применительно к системе повышения квалификации управленческих кадров образования.

Ключевые слова

Менеджеры образования, модели повышения квалификации руководителей образовательных организаций, повышение квалификации, руководители образовательных организаций, хьютагогика.

Abstract

The article actualizes the ideas of hyutagogy as a concept of self-study in relation to the system of advanced training of management personnel in education.

Keywords

Educational managers, models of advanced training for heads of educational organizations, advanced training, heads of educational organizations, hyutagogy.

В настоящее время список разработанных и внедряемых в практику моделей повышения квалификации руководителей образовательных организаций достаточно обширен. Среди них традиционная, личностно ориентированная, профессионально ориентированная, проблемно-ориентированная, каскадная, накопительная, дифференцированная, внутрифирменная, кооперативная, обучения на рабочем месте, сетевая, распределенная и другие [7]. В основе большинства из перечисленных моделей лежат концептуальные положения педагогики и андрагогики.

Авторы, исследующие проблемы профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций, выделяют следующие основные характеристики, которыми необходимо обладать менеджеру образования: креативность и коммуникабельность при организации всех форм коммуникации при решении управленческих задач; адаптивность к быстро изменяющимся условиям социальной и техногенной среды обитания человека; стрессоустойчивость к проявлениям неопределенности в профессиональной сфере; мотивированность на непре-

рывное самообучение, самовоспитание, саморазвитие с ориентацией на формирование стратегического стиля мышления [8].

Авторы статьи предлагают в качестве методологической основы для построения модели повышения квалификации менеджеров образования, в рамках которой с успехом формируются перечисленные выше характеристики руководителей образовательных организаций, опираться на хьютагогику.

В зарубежной научной литературе образовательного характера идеи хьютагогики стали активно тиражироваться, начиная с 2000 года [5]. В трехуровневой иерархии учений об организации образовательного процесса различных категорий обучающихся, хьютагогика занимает высшую позицию (на первой позиции – педагогика, на второй – андрагогика).

В научный тезаурус анонсируемое понятие введено Стюартом Хасе (Stewart Hase) и Крисом Кеньоном (Chris Kenyon) (Эвтагогика (хьютагогика) – wikipedia.org) и трактуется как «учение о самообразовании, рассматривающее технологии и стратегии образования взрослых, в которых преподаватель (ментор) создает необходимые условия для применения методов поискового обучения, позволяющих модифицировать уже имеющиеся знания и создавать новые» [4. С. 29].

Рассматривая хьютагогику как науку о «самоопределении в обучении» Стюарт Хасе и Крис Кеньон заявляют, что ими разработана новая методология к организации образования взрослых людей, объясняющая каким образом надо самостоятельно обучаться в XXI веке.

В основу методологии они закладывают идеи:

- андрагогики как классической науки об образовании взрослых;
- педагогического конструктивизма, реализующего идею о том, что знания нельзя передать обучаемому в «готовом» виде, возможно лишь создать организационно-педагогические условия для успешного формирования собственного понимания изучаемых предметов или явлений [1];
- двойного цикла (петли) обучения, позволяющего пересмотреть сложившуюся систему убеждений и накопленный опыт практической деятельности с целью получения продуктивных решений возникающих проблем в изменившихся условиях социального или профессионального толков [2];
- развития способностей, когда способность рассматривается как уникальное сочетание качеств личности, обеспечивающих успешное освоение определенного вида деятельности, а развитие способностей – деятельность, которая осуществляется в условиях необходимой и достаточной трудности [6];
- теории и практики самоопределения, связываемого с тем, какой позиции в процессе жизнедеятельности придерживается индивид, какие цели ставит и какие средства применяет в конкретных профессиональных или личностных обстоятельствах [3].

Воплощение идей хьютагогики в практику повышения квалификации руководителей образовательных организаций позволит реализовать в жизнь концепт осознанной свободы в принятии управленческих решений исходя из миссии образовательной организации, профессионально-личностных планов менеджера и социальных ожиданий всех участников образовательного процесса.

Конструируемый авторами хьютагогический подход к повышению квалификации предполагает свободу выбора руководителем образовательной организации акту-

ального для него содержания, методов и форм обучения, которые ориентированы на повышение его самооффективности, на развитие необходимых способностей и качеств личности для эффективного осуществления управленческой деятельности в условиях неопределенности, формирование устойчивой мотивации к метапознанию на протяжении всего периода жизнедеятельности, а также к адекватной саморефлексии, проявляющейся в ответственности за принимаемые решения.

Опора на хьютагогический подход при построении модели самоопределяемого субъекта образования позволяет реализовать следующие принципы самоуправляемого обучения [9]:

- *персонифицированности*, когда каждый руководитель образовательной организации имеет возможность самостоятельного выбора собственного образовательного маршрута, актуального содержания и приемлемых форм обучения;
- *метакогнитивности*, позволяющей актуализировать внутреннюю мотивацию на трансформацию предыдущего опыта практической деятельности в новое знание, отражающее современные тенденции развития образования;
- *креативности и эвристичности*, ориентированных на развитие способностей отыскания нестандартных способов решения возникающих проблем в условиях неопределенности;
- *продуктивности*, позволяющий в результате обучения получать профессионально и личностно значимые продукты, которые позволяют прирастить знания, умения, способы деятельности в области принятия управленческих решений.

Резюмируя, отметим, что реализация методологии хьютагогики в моделях повышения квалификации может стать инновационной стратегией развития кадрового потенциала управленческих кадров образования.

Источники:

1. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivizm-obucheniye-i-prepodavanie> (дата обращения: 13.07.2021).
2. Грей Дейв. Лиминальное мышление: как перейти границы своих убеждений / Дейв Грей; перевод с английского Татьяны Землеруб. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 208.
3. Грицанов А. Личностное самоопределение / Грицанов А. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1279 с.
4. Задворная О.Л., Фадеева Е.И., Просяник Л.Д. Подходы к обучению управленческих кадров здравоохранения в системе дополнительного профессионального образования / Педагогика профессионального медицинского образования, № 2. 2018. С. 29.
5. Игнатович Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – №3. – с. 108-116.
6. Пути развития способностей — практика саморазвития / <https://spbliders.ru/semejnye-otnosheniya/formirovanie-sposobnostej-v-psihologii.html> (дата обращения: 13.07.2021).
7. Савинова Людмила Фёдоровна Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 3-4 (16). С. 5-12.

8. Санина Е.И., Рытова И.В. Педагогические условия профессиональной подготовки менеджеров инновационного образования // Вестник РМАТ. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-professionalnoy-podgotovki-menedzherov-innovatsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.07.2021).
9. Якушкина М.С., Казакова Е.И., Монахова Л.Ю., Марон А.Е. и др. Моделирование региональных систем повышения квалификации педагогических работников в условиях развития пространств непрерывного образования в Российской Федерации: коллективная монография / Под ред. Якушкиной М.С., Казаковой Е.И. – М. – СПб: ФГБНУ «ИУО РАО», 2020. – 320 с.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛ КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРАКТИКИ И ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Шилова О.Н., д-р пед. наук,
профессор, профессор кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО;
Юркова Т.А., канд. пед. наук,
заместитель директора по научно-
методической работе, учитель информатики
Второй Санкт-Петербургской гимназии*

Аннотация

Целью статьи является раскрытие и обоснование возможностей опытно-экспериментальной работы школ для развития взаимодействия практики и теории образования в контексте работы школьных педагогических команд. Обосновано значение деятельности педагогических команд для развития образовательной организации и приведены примеры. Сделан вывод о необходимости использования научных подходов в проектировании ОЭР и педагогической интерпретации результатов работы педагогических команд.

Ключевые слова

Опытно-экспериментальная работа, взаимодействие практики и теории, педагогическая команда.

Abstrac

The article target is to reveal and substantiate the schools experimental work possibilities for the interaction between educational practice and pedagogical theory development in the context of school teaching teams activity. The activity teaching teams significance for the development of educational organization is substantiated and examples are given.

The conclusion about the necessary to use scientific approaches in the experimental work design and pedagogical interpretation of the teaching team activity results is made.

Keywords

Experimental work, interaction between practice and theory, teaching team.

Общепризнанным во всем мире является факт социокультурной обусловленности образования. Современное же общество характеризуется усилением неопределенности, ростом сложности во всех сферах человеческой жизни, что существенным образом влияет на поиск новых путей развития образования. Среди предпосылок возрастающей значимости влияния этих процессов на образование выделяют [1, 8]:

- нарастание динамизма образовательных систем всех уровней (федерального, региональных, муниципального, отдельных образовательных учреждений);
- появление новых характеристик образования, например, таких как вариативность, гуманизация, открытость, обуславливающих изменение форм и уровней образования;
- всеобщая модернизация государственно-общественной системы, когда не определен в конечном варианте тип новой социальной политики, а, следовательно, не определены роль и место образования в новой государственно-общественной системе;
- инерционность образования: все то, что будет сегодня привнесено в образование, в том числе через инновационные процессы окончательно проявит себя через 12-15 лет.

В научно-педагогической литературе, в частности в работах Е.В. Бондаревской, О.С. Гребенюка, Л.С. Подымовой, М.М. Поташника, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, Н.Р. Юсуфбековой и др. обосновывается, что процессы развития школы связаны с созданием новых практик образования на основе организации инновационного поиска, который может осуществляться в формате опытно-экспериментальной работы (ОЭР). В данном контексте ОЭР рассматривается как важнейшее условие развитие образовательной организации с учетом вызовов современности, которые, по мнению А.П. Тряпицыной, рассматриваются «не как беда, напасть, несчастье, а как стимул к росту, развитию» [7].

В педагогической науке опытно-экспериментальная работа трактуется как инновационная деятельность учителя, направленная на создание нового вида педагогической практики, развивающейся на основе научно-обоснованных педагогических идей и технологий [2]. Исследователи подчеркивают, что процесс организации ОЭР в развивающейся школе должен основываться на принципе единства педагогической науки и практики.

Необходимость и значимость экспериментальной работы в школах обосновал и доказал основоположник научной педагогики И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.). Богата результатами и история опытно-экспериментальной работы в советской и российской педагогике.

В настоящее время, когда активно развиваются процессы поиска ценностных ориентиров, целей и содержания образования, методов организации образовательного процесса, ОЭР становится значимым видом деятельности для достижения целей развития и достижения миссии образовательной организации.

Современная ОЭР направлена на создание условий для эффективной реализации социально-педагогических инициатив, обеспечивающих разностороннее, и творческое развитие всех субъектов образовательного процесса. Особенностью опытно-экспериментальной работы является наличие двух типов задач, стоящих перед педагогом при ее организации: научные задачи и практические задачи, которые связаны с развитием конкретного образовательного учреждения.

Опытно-экспериментальная работа позволяет вносить изменения в целевые, содержательные и процессуальные характеристики учебно-воспитательного процесса, иными словами, создавать новую педагогическую практику, не характерную для существующего уровня функционирования образовательных организаций. Результатом опытно-экспериментальной работы является создание новой педагогической практики [6]. В этом контексте ОЭР можно рассматривать как метод исследования, реализующий в современной меняющейся школе взаимодействие педагогической науки и практики.

Опытно-экспериментальная деятельность уникальна по своему характеру, это творческая деятельность исследователей, которые обладают авторскими правами на результаты своего интеллектуального труда. ОЭР направлена на совершенствование теоретической базы обучения, воспитания и развития школьников, достижение положительных результатов практической деятельности на основе современных подходов к управлению образованием, обновлению его содержания, внедрению образовательных технологий, развитию межличностных отношений, взаимодействию всех участников образовательного процесса с учетом тенденций современной социокультурной ситуации.

ОЭР может инициироваться образовательным учреждением, научно-образовательной и иной организацией, органом управления образованием, а также общественной организацией (родительский коллектив, совет учащихся) и частными лицами, при условии согласования с органами управления образованием.

Существующая практика организации опытно-экспериментальной работы в образовательных организациях подтверждает, что она является актом социального действия [4], которое невозможно без участия людей (учителей, ученых, управленцев, родителей и др.), которые будут её осуществлять. Привлечение к ОЭР участников её реализации еще на этапе замысла необходимо с целью разрушения старых стереотипов и определения желаемого будущего.

Практическая реализация замысла связана, прежде всего, с организационным и управленческим обеспечением. Управление опытно-экспериментальной работой, которая в современной школе по сути является инновационным проектом – это искусство руководства в координации людских и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта путем применения современных методов и техник управления для достижения определенных результатов.

Всякая проектная деятельность имеет смысл лишь в той степени, в какой она проникнута идеей реализуемости и принятия изменений, которые она несет. С субъектной точки зрения это означает, что реализовать, не искажая ценностные ориентиры, можно только идеи, которыми человек проникся. Следовательно, проект в социальной сфере может быть реализован, если к проектированию в той или иной степени и форме причастны субъекты преобразуемой социальной системы, в нашем случае образовательной системы школы. Этот процесс способствует формированию команды с согласованными целью, задачами, направлениями деятельности, что впоследствии поможет преодолеть негативное отношение к опытно-экспериментальной деятельности, неаргументированную критику и отказ от работы. Именно поэтому одним из первостепенных механизмов формирования организационной готовности современной школы к изменениям в системе образования является вовлечение учителей в процесс опытно-экспериментальной работы через участие в педагогических командах.

Под термином «педагогическая команда» будем понимать группу педагогов образовательного учреждения, организованных для совместной работы ради достижения общей цели в реализации актуальных направлений профессиональной деятельности и имеющих взаимодополняющие навыки.

Формат педагогических команд способствует адаптации и личностному принятию изменчивости современной жизни. Работа в педагогической команде дает учителям возможность самостоятельного принятия решений и несения ответственности за свою деятельность. Но для достижения планируемых изменений в образовательной организации актуальным оказывается вопрос развития не столько отдельных педагогов, сколько и педагогического коллектива в целом.

Эффективность коллективных или групповых форм обучения взрослых для развития индивидуальности подтверждается исследованиями корпоративного обучения [3, 5]. По мнению специалистов, наиболее значительные изменения в психике человека происходят именно в условиях групповой работы. Следовательно, «...для наиболее эффективного формирования и развития профессионально-личностных качеств и компетенций специалиста важно использовать формы организации деятельности, которые направлены на командообразование в коллективе» [5, с 17].

Умение работать в команде – одно из требований времени. Тем более, что современному учителю важно формировать навыки командной работы у учащихся. А для этого необходимо самим владеть теорией и практикой создания команд как значимой области современной социальной практики.

Во Второй Санкт-Петербургской Гимназии реализация актуальных направлений деятельности: развитие школы, ее инновационное продвижение, продуктивная методическая работа, эффективная воспитательная система – реализована через работу педагогических команд.

Например, для реализации продуктивной методической работы методическая служба Гимназии инициирует создание с одной стороны педагогических команд, ориентированных на специфику конкретной предметной кафедры, а для разработки вопросов, носящих универсальный характер для всех предметных областей, создаются межкафедральные команды. Так вопросы развития речевой культуры гимназистов, организации проектной деятельности, создания современной системы оценивания, работы с детьми с повышенной мотивацией требуют своего решения силами межкафедральных команд. При создании Программы развития Гимназии одной из задач являлось расширение поля вариативного выбора гимназиста в социокультурной активности, в образовательно-ориентированной активности, в профильном обучении. Для реализации этой задачи были созданы педагогические команды, отвечающие за разработку отдельных составляющих вариативного поля выбора.

Результаты работы дискуссионной площадки «Управление педагогическими командами: социальные технологии и модели принятия решений», которая проводилась на XI Петербургском международном образовательном форуме (2021 г.) во Второй Санкт-Петербургской Гимназии, позволяют заключить, что в настоящее время в образовательных организациях высок интерес к практике работы эффективных педагогических команд. Руководители школ видят в командообразовании перспективный инструмент развития как образовательной организации в целом, так и каждого педагога в частности.

Значимыми результатами работы площадки стали:

- 1) Понимание необходимости использования научных подходов в проектировании ОЭР и педагогической интерпретации результатов работы педагогических команд.
- 2) Актуализация, осмысление и принятие деятельности педагогических команд как способствующей в системе образования реализации жизненно важного свойства любой современной организации – организационной готовности к изменениям.

Источники:

1. Белоусова С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 92 с.
2. Клещева И.В. Организация опытно-экспериментальной работы школы по формированию учебно-исследовательской деятельности учащихся // Вестник ВУиТ. 2015. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-opytno-eksperimentalnoy-raboty-shkoly-po-formirovaniyu-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 26.09.2021).
3. Неудачина Н.В., Уланова А.М., Хухорева А.В. Многомерная модель оценки эффективности корпоративного обучения. URL: <http://arborcg.org/downloads/publication/> (дата обращения: 26.09.2021).
4. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: АПКиПРО, 2002. – 112 с.
5. Селиванова О.Г., Санникова Н.И. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности // Научно-методический электронный журнал «Концепт»/ – 2020. – № 9. С. 14-24. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201061.htm> uchaschihsya (дата обращения: 26.09.2021).
6. Сисеров К.А. Опыт-экспериментальная работа как условие развития инновационной школы. Автореферат дисс. канд. пед. наук, 2001. – 16 с.
7. Тряпицына А.П. Опыт-экспериментальная работа педагогических коллективов в современной ситуации развития отечественного образования / Пленарный доклад на VII научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени» 5 июня 2018 года, Санкт-Петербург. URL: <https://www.herzen.spb.ru/uploads/ivgladkaya/files/5.06.2018%20Пленарный%20доклад.pdf> (дата обращения: 26.09.2021).
8. Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к решению / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2000. – 269 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Владимирский К.П.,
студент Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)*

Аннотация

В статье анализируется возможность использования корпоративного обучения в качестве инструмента непрерывного образования для учебных заведений. Рассмотрены образовательные формы корпоративного обучения, их достоинства и недостатки, а также примеры их реализации. Представлены аргументы в пользу акцентирования внимания руководства образовательных организаций на создании системы корпоративного обучения, использующую различные его формы.

Ключевые слова

Непрерывное образование, корпоративное обучение, образовательный запрос, формальное обучение, неформальное обучение, информальное обучение.

Annotation

The article analyzes the possibility of using corporate training as a lifelong learning tool for educational institutions. The educational forms of corporate training, their advantages and disadvantages, as well as examples of their implementation are considered. Arguments are presented in favor of focusing the attention of the management of educational organizations on the creation of a corporate training system using its various forms.

Key words

Lifelong learning, corporate learning, educational request, formal learning, non-formal learning, informal learning.

В XXI веке корпоративное обучение стало неотъемлемой частью функционирования организаций. Сейчас мы можем наблюдать многообразие задач, которое должно решать корпоративное обучение, от формирования компетенций, до тимбилдинга и личностного роста сотрудников. Это многообразие задач порождает и многообразие форм и методов обучения. Многие компании, от малого бизнеса до крупных финансовых гигантов, так или иначе используют корпоративное обучение. Даже работа рядовым сотрудником на почте сопровождается несколькими неделями обучения. Заинтересованность работодателей достаточно ясна. Корпоративное обучение, в первую очередь, позволяет добиться повышения эффективности труда. Корпоративное обучение также реализуется в образовательных организациях. К задачам повышения квалификации педагога можно отнести:

- 1) Совершенствование педагогического мастерства способом внедрения современных педагогических технологий и передовых методик.
- 2) Поддержку и совершенствование профессионального мастерства всех педагогов с учетом достижений научной и практической деятельности.
- 3) Создание условий для развития индивидуальных способностей к профессиональной деятельности.
- 4) Апробацию в процессе обучения новых технологий и прогрессивных форм подготовки и повышения управленческих и педагогических кадров.

5) Предоставление научной и методической поддержки для полноценной самореализации индивидуальных творческих замыслов педагогов и т.д. [3].

Вследствие масштабов распространения корпоративного обучения на него обратили внимание не только менеджеры, но и исследователи. В рамках данной статьи мы рассмотрим корпоративное обучение не как инструмент решения основных организационно-экономических проблем предприятия, как в тактическом, так и в стратегическом плане [7], а как элемент непрерывного образования, который может быть реализован в разных формах.

Формальное образование

Формальное образование представляет собой долгосрочную программу или кратковременный курс, по завершении которых у выпускника, успешно сдавшего итоговые экзамены, возникает совокупность законодательно установленных прав. Формальная форма имеет как вполне очевидные преимущества, так и серьезные риски. Главным преимуществом формального корпоративного обучения в образовательной организации можно назвать получение сертификата государственного образца, который позволит доказать соответствие работников определенному образовательному уровню. Это важно, так как это позволяет точно понимать свой кадровый состав, его сильные и слабые стороны. Также процесс формального образования очень хорошо поддается контролю со стороны руководства. Легко организовать сотрудников, легко отслеживать их успехи. Разворачивать инфраструктуру формальной подготовки сотрудников на базе собственной образовательной организации почти всегда нецелесообразно, так как чаще всего проще отправлять сотрудников, с определенной регулярностью, в специализированные образовательные центры, то есть обращаться к услугам образовательного аутсорсинга. В случае если возможность подобной интеграции есть, то это позволит упростить этот процесс с точки зрения издержек, как финансовых, так и временных, но может понизить его качество, так как откроется возможность для создания документов об образовании без фактического процесса обучения. Этого возможно избежать при отделении образовательного отдела от остальных, что возможно только в крупных компаниях.

Стоит также обозначить и недостатки формального образования. Формальное обучение многими сотрудниками воспринимается как обязательная к прохождению процедура, а не способ получения знаний, реального развития компетенций и развития личности. Этот способ обучения всегда происходит «сверху» и подчинен жесткой программе и структуре, что мешает ему учитывать индивидуальные особенности обучающихся, а также конкретные запросы образовательной организации. Все это сказывается на его качестве, что приводит, в том числе, к тому, что некоторые сотрудники по тем или иным причинам не соответствуют образовательному уровню, который у них прописан в документе. Также не стоит забывать и то, что программы повышения квалификации могут не соответствовать актуальному общественному запросу к системе образования. Так как все эти программы должны, в той или иной степени, быть одобрены со стороны государственных органов, то в них заложена некая правовая процедура, а соответственно их изменение требует больше времени и человеческих ресурсов. Эта инертность формального образования также снижает его качество. Разумеется, формальное обучение важно для образовательных организаций, но не стоит ограничиваться лишь им, выстраивая систему корпоративного обу-

чения. Главный акцент, как нам кажется, стоит сделать на неформальном обучении, так как именно с помощью него возможно добиться реальных результатов.

Неформальное образование

Этот тип образования является целенаправленным, но цели в нем заданы образовательными потребностями самих обучающихся (образование по выбору, добровольное) [6]. Главное его преимущество – гибкость. Отсутствие формальных рамок позволяет организации самой выбирать цели и задачи обучения, а также сроки прохождения, количество участников, формат проведения и т.д. Корпоративное обучение в форме неформального образования позволяет оперативно реагировать на недостатки в наборе компетенций как отдельных сотрудников образовательного учреждения, так и целых групп. Разумеется, что при формальном подходе это также возможно, но неформальный тип обучения позволяет сделать процесс более индивидуальным. Рассмотрим это на примере повышения уровня владения информационными технологиями у сотрудников. Для начала необходимо создать группу. В случае формального обучения возможна ситуация, при которой количество членов группы продиктовано рентабельностью. В этом случае среди членов группы будет существовать неравенство, что скажется на качестве конечного результата. Даже если у образовательной организации имеются ресурсы для создания сразу нескольких групп, разделенных по уровню базовых знаний, то возникает трудность с определением этого уровня у сотрудников. Неформальное обучение представляет гибкость, то есть возможно провести занятие, на котором этот уровень будет выявлен, а дальше делить гетерогенную группу на некоторое количество однородных, что приведет к повышению результативности обучения. Из этого следует то, что такой формат более требователен с точки зрения навыков управления, так как недостаточно просто отдать своих сотрудников на образовательный аутсорс, а необходимо самой организации наладить этот процесс.

Еще одним важным преимуществом неформального корпоративного обучения является разнообразие форм проведения. К этим формам можно отнести не только классические лекции и семинары, но, например:

1. Тренинги, которые позволяют развивать не только профессиональные, но и социальные навыки.
2. Коучинг, который позволяет развивать личностные качества сотрудников.
3. Методы активного обучения (например, деловая игра), которые также подходят для проведения в образовательной организации.

Эти формы могут быть также использованы в формальном обучении, но они требуют индивидуального подхода и специфических критериев определения результата, что делает их более подходящими для проведения в неформальном виде. Более того, существуют еще формы, созданные самой образовательной организацией для достижения конкретных целей. Эти формы отличаются оригинальностью и нестандартным подходом. Например, ЧОУ «Школа Экспресс» Санкт-Петербурга разрабатывает направление обучения, которое называется «Образовательный туризм». В рамках этих мероприятий сотрудники выезжают в различные учебные заведения как в России, так и за рубежом, чтобы обмениваться опытом работы с коллегами, касающимся образовательных подходов и систем. Эти мероприятия являются неформальными, так как участие в них добровольное, а программу создаёт сама организация. Оно соот-

ветствует как широким запросам школы как организации, так и специфичным. Под широкими запросами можно выделить расширение кругозора педагогического состава, в связи с обменом опытом реализации образовательных программ, проведение учебных занятий и пр., а также обучение административных кадров путем изучения иных форм управления и решения административных задач. Специфический запрос состоит в расширении деловых контактов, так как ЧОУ «Школа Экспресс» взаимодействует на деловом уровне со школами из других регионов России и за рубежом. Из этого примера видны преимущества неформального корпоративного обучения, заключающиеся в гибкости и решении специфических задач.

Также стоит отметить организационные возможности неформального обучения. При этом подходе возможно взаимное обучение сотрудников другими, так как отсутствует ограничение на необходимую сертификацию педагогов дополнительного образования. Это позволяет снизить финансовые и организационные издержки на обучение. Но самое главное преимущество состоит в побуждении сотрудников к обучению, так как с точки зрения управления происходит социальное стимулирование к расширению набора компетенций – чтобы не отставать от коллег. Также это позволяет развивать навыки обучения у педагогов, ведущих такие мероприятия, и позволяет выделить наиболее активных и перспективных сотрудников, что благотворно сказывается на управлении и развитии организации.

Таким образом, неформальное образование предоставляет большое количество преимуществ как форма корпоративного обучения для образовательных организаций. Для осуществления этой деятельности требуется создание гораздо более простой инфраструктуры, чем при формальном обучении. Также это обучение более гибкое и результативное, позволяющее развить большой круг кроссконтекстных компетенций, то есть полезных не только в рамках конкретной образовательной деятельности. Разумеется, есть и недостатки. Главный из них – отсутствие документов, официально подтверждающих развитие компетенций, что может стать проблемой, например, при смене работы. Следует отметить, что этот метод требует более развитых навыков микроменеджмента для налаживания работы системы неформального корпоративного обучения, так как, даже отдавая эту роль образовательному аутсорсу, руководству необходимо очень четко определить цели и задачи обучения, а также тратить ресурсы на мониторинг качества результатов.

Информальное образование

Анализировать неформальное образование в качестве отдельного элемента корпоративного обучения достаточно сложно из-за того, что оно происходит стихийно, нецеленаправленно и участники процесса чаще всего не могут осознать себя как субъекты образования. Но о нем можно говорить, как о результате формирования образовательной среды на рабочем месте. Если организация поощряет и организует образование своих сотрудников, то неизбежно будут происходить ситуации стихийного обучения. Работая в одной группе, например, на тренинге, сотрудники будут делиться своими мыслями, желая решить задачу. Именно коммуникация в процессе формального или неформального обучения, является самым вероятным моментом для возникновения неформального обучения. Более того, в организации, ставящей своей целью образование сотрудников, будут собираться больше сотрудников с постоянно расширяющимся кругозором. Здесь будет уместно применить «парадокс Сократа», из кото-

рого следует, что чем больше человек знает, тем больше его область соприкосновения с неизвестным, то есть тем больше образовательных запросов может у него возникнуть, а соответственно и больше ситуаций неформального обучения. Таким образом, неформальное обучение нельзя контролировать напрямую, но можно создать условия, при которых вероятность стихийного обучения сотрудников будет высока. В этом случае сотрудники сами будут реализовывать некоторые свои образовательные запросы на постоянной основе, то есть возникнет ситуация «самообучающейся организации».

Учитывая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что корпоративное обучение является важной частью развития организации. Отношение к нему как к элементу непрерывного образования позволяет увидеть необходимость внимательного отношения к нему со стороны руководства. Необходимо развивать систему корпоративного обучения по разным направлениям, используя все образовательные формы и методы проведения, а не останавливаться только на формальном обучении. В рамках образовательной организации создание условий для постоянного обучения сотрудников очень важно, так как позволяет улучшить образовательные результаты и актуализировать знания и методы реализации учебных программ, что позволит соответствовать современному социальному запросу к образованию.

Источники:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование / С.Г. Вершловский. – СПб: СПб АППО, 2007. – 148 с.
2. Гуманитарные аспекты непрерывного образования: материалы конференции / сост. И.П. Вишнякова-Вишневецкая – М.: Книжный дом, 2006. – 304 с.
3. Колинченко А.В. Повышение квалификации педагога / А.В. Колинченко. // Молодой ученый. – Казань: ООО «Молодой ученый», 2016. – № 25 (129). – С. 552-554.
4. Ляшевская Н.В. Информальное образование: подходы к определению понятия / Н.В. Ляшевская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2019 – №7 – С. 10-14.
5. Мыльникова С.А. Корпоративное обучение / С.А. Мыльникова, В.А. Погосян // Universum: Вестник Герценовского университета – СПб: РГПУ им.Герцена, 2014. – С. 215-220.
6. Нефедова Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г.М. Нефедова // Научно-педагогическое обозрение – Томск: ТГПУ, 2017 – № 3 – С. 127-133
7. Новиков А.М. Опыт корпоративного обучения – в образовательный процесс системы непрерывного образования / А. М. Новиков // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. — С. 27-36.

СТАЖИРОВКА: В КОНТЕКСТЕ ТРЕНДА ПЕРСНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Игнатьева Е.Ю., д-р пед. наук, профессор,
профессор ГБУ ДПО СПб АППО,
профессор ФГБОУ ВО
«Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»*

Аннотация

В данной статье автор размышляет об актуализации стажировки как формы организации повышения квалификации педагогов. Раскрываются особенности стажировки в сравнении с курсовым обучением, в контексте персонификации образования взрослых; представлены результаты SWOT-анализа.

Ключевые слова

Стажировка, персонификация образования, образование взрослых, повышение квалификации педагогов.

Abstract

In this article, the author reflects on the actualization of internships as a form of teacher's organizing advanced training. The features of internship in comparison with coursework are revealed in the context of the personification of adult education; the SWOT-analysis results are presented.

Keywords

Internship, personification of education, adult education, professional development of a teacher.

За последние несколько лет в системе образования России произошли серьезные изменения парадигмального характера. К ним, как минимум, можно отнести внедрение деятельностного подхода, закрепленного в ФГОС всех уровней образования, и цифровую трансформацию образования, активно развивающуюся в настоящее время.

Уже только эти две тенденции означают появление новых требований к педагогу в любой системе образования, а значит, и к системе повышения квалификации педагогов. В таком контексте актуализировался интерес исследователей и практиков к андрагогическому подходу, идет поиск новых моделей, форм, технологий образования взрослых. Еще в 2007 г. С.Г. Вершловский писал об инновационной модели повышения квалификации, направленной на становление подготовки педагога к быстро меняющейся педагогической и социальной реальности – модели, рассматривающей обучение как «способ жизнедеятельности», который способствует «развитию профессиональной компетентности и общей культуры специалиста на протяжении всей его жизни» [2, С. 25].

Следует отметить, что не только в России, но и во всем мире идет поиск качественно новых подходов и моделей организации повышения квалификации педагогов. Выделяют три наиболее эффективные западные модели повышения квалификации педагогов: личностно ориентированную, в которой акцент делается на раскрытие личностного потенциала учителя; профессионально ориентированную, направленную на адаптацию профессиональной деятельности к изменениям социума;

проблемно-ориентированную, связанную с когнитивным развитием учителя и его умениями решать разнообразные педагогические проблемы, освоение им механик решения проблем [4].

Копылова А.В. на основе анализа целого ряда зарубежных источников выделила наиболее эффективные направления повышения квалификации педагогов:

- партнерство в создании совместных программ сотрудничества учреждений высшего и среднего образования по использованию и распространению эффективных методов и методик преподавания (США);
- разнообразие межшкольных и внутришкольных формы курсовой и семинарской подготовки, ориентированных на социальный заказ школам, школы учителя-лидера (Англия);
- распространение позитивного опыта обучения на семинарах и в публикациях (Франция) [5].

В российской системе формального образования взрослых наиболее распространены такие формы, как повышение квалификации (совершенствование или получение новых компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности) и переподготовка (получение компетенций, необходимых осуществления новой профессиональной деятельности, по которой нет базового образования). Однако в системе повышения квалификации педагогов реализуются и интересные идеи: специально создаются научные школы, как базы повышения квалификации, в целях развития исследовательских умений педагогов; внедряется так называемая модель обучения на рабочем месте; используются народные традиции как ключевой элемент; используется потенциал инновационной деятельности [6; 7].

Однако, наиболее распространенными формами повышения квалификации педагогов являются курсовое обучение или стажировка. Причем, анализ сайтов с предложениями о повышении квалификации учителей показал, что в подавляющем большинстве предложений речь идет именно о курсовом обучении (от 16 часов и более длительных).

Целью данной статьи является рассмотрение варианта повышения квалификации в виде стажировки, выяснение, насколько такой вариант актуален в современной образовательной ситуации, каковы его образовательные возможности и трудности реализации.

Прежде охарактеризуем традиционный вариант курсового обучения:

- при достижении цели формирование / развитие компетенций педагогов акцент делается практически всегда на знаниевом компоненте;
- методы обучения используются чаще репродуктивные, с включением активных образовательных технологий, однако, их конкретизация и объём зависит персонально от преподавателя курсов, его мотивации и готовности совершенствовать процесс обучения;
- место проведения – это либо образовательная организация, осуществляющая обучение, либо одна из образовательных организаций, участники которой проходят обучение;
- время проведения – как правило, после основного рабочего дня, во второй половине дня;
- формы обучения – преимущественно фронтальная (т.к. группа, как правило, 25 человек), с включением групповой работы;

- увеличивается количество курсов или элементов курсов с применением дистанционных образовательных технологий;
- возможность выбора для реализации личностных и профессионально-специфических интересов практически отсутствует (возникает лишь на этапе написания итоговой работы по окончании курсов);
- субъектную и деятельностную позицию педагог занимает, если в этот заинтересован и создает для этого условия преподаватель курсов, а значит, подход к обучению транслируется чаще педагогический, нежели андрагогический.

Если обратиться к основным трендам развития образования, то все более заявляет о себе тенденция персонификации, особо значимая для образования взрослых, которым, как отмечал С.Г. Вершловский, свойственна самостоятельность, которая проявляется:

- 1) В прогнозировании своего поведения в различных жизненных ситуациях, планировании своих действий, отслеживании и рефлексии их, поступков, мыслей, эмоций, а также развитой способности извлекать уроки из пережитого опыта (психическая зрелость);
- 2) В принятии решений относительно собственного личностного и профессионального бытия на основе собственного понимания целей и смыслов, которые имеют однозначную просоциальную направленность, сопряжены с ответственностью за последствия и принятием другого, осмысленны и побуждают к активной социальной и жизненной позиции (социальная зрелость, личностных установок на гуманистические ценности) [3].

Таким образом, взрослого человека следует учить «по-взрослому», опираясь на положения андрагогики, как науки об образовании взрослых, и тренд на персонификацию образования кажется принципиально значимым для пересмотра всей системы повышения квалификации.

Сегодня в научно-педагогической общественности нет единого мнения относительно понимания таких терминов, как «индивидуализация», «персонализация» и «персонификация», разные ученые и научные коллективы дают порой противоречивые трактовки. В отношении образования взрослых, мы полагаем, наиболее приемлем термин «персонификация», что показал и анализ публикаций по данной тематике [8; 9 и др.]. Отметим, что в Санкт-Петербурге с 2011 года реализуется персонифицированная модель повышения квалификации педагогических работников государственных образовательных учреждений Санкт-Петербурга (<https://ppk.spbcokoit.ru/#model>).

Персонифицированное обучение отличается переходом его на новый качественный уровень – самоуправления обучающимся своей образовательной деятельностью; варианты выбора осознаются, создаются и осуществляются самим обучающимся. Специфика персонификации – перенос акцента на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией обучающимся существующего опыта, созданием нового опыта в собственной практике. Персонификация образования реализует потребность человека в смысле (своей жизни, деятельности, обучении и т.д.), которая проявляется как потребность в осуществлении внутренней свободы в обучении.

Как следует из характеристик курсового обучения, идею персонификацию в нем реализовать, если и возможно, то частично и довольно сложно. Однако стажировка как форма повышения квалификации, на наш взгляд, вполне соответствует идее персонификации. Рассмотрим ее подробнее.

Стажировка как форма повышения квалификации была и ранее распространена в сфере образования, при этом оставаясь слабо распространенной. Традиционное ее понимание связано с молодыми специалистами, которые проходят стажировку с целью получения практического опыта работы, закрепления и углубления теоретических знаний в практической деятельности. Также стажировка рассматривается и как вариант испытательного срока для определения возможностей стажера выполнять определенные профессиональные обязанности, соответствия требованиям профессии (<https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/18284>)

Из всех обозначенных ранее вариантов повышения квалификации стажировка наиболее близка к модели обучения на рабочем месте, но не идентична ей, поскольку имеет акцент ярко выраженной самостоятельности и отличается целевым разнообразием.

Особенности стажировки как формы повышения квалификации:

- 1) При достижении цели формирование/развитие компетенций педагогов акцент делается на приобретении/расширении опыта профессиональной деятельности, причем в разных ее деятельностных аспектах, что вовсе не исключает приобретения новых знаний, но делает этот процесс специфически направленным под интересы и запросы стажирующегося.
- 2) Как форма деятельностного обучения требует использования таких методов, как проектное, кооперативное обучение, погружение и другие, а также их разумного и обоснованного сочетания.
- 3) Место проведения – это может быть образовательная организация, осуществляющая обучение, либо одна из тех, работники которой проходят обучение, либо та, где работает педагог, либо специально выбранное для этой цели другая образовательная организация (например, вариант такой стажировки путем погружения в среду другого образовательного учреждения реализует школа 619 Калининского района Санкт-Петербурга «Студия педагогического дизайна – 6.1.9», предлагая шесть новых, эффективных технологий образования, девять современных площадок для диалога учителей создают одну уникальную возможность для профессионально-личностного роста педагога [1]. Кураторы студии оказывают методическую поддержку стажерам и сопровождают внедрение той или иной технологии в «домашней» школе учителя. Стажировка осуществляется в формате краткосрочных погружений в среду школы № 619 и в формате дистанционного сопровождения. К каждому стажеру (в большей степени неопытных или молодых учителей), в зависимости от его образовательного запроса, прикрепляется куратор.
- 4) Время проведения стажировки частично должно совпадать с рабочим временем, т.к. существенным элементом стажировки является наблюдение за работой профессионалов, а также осмысление, овладение ее элементами, рефлексия собственной профессиональной педагогической деятельности с точки зрения целесообразности, полезности и др. критериев. Выделяют по данному признаку три типа проведения стажировки: «рядом с профессионалом» (наблюдается и осмысливается модель его работы, перенимаются отдельные методы/приемы работы), «в отсутствие профессионала» (обучение стажера усложнено отсутствием образцов деятельности, необходимо самому выбирать образцы или работать самому в инновационном режиме), «групповая стажировка» (кроме содержательно-профессиональной направленности имеет целью формирование командных умений или формирование команды внутри школы) [10].

- 5) Содержание стажировки планируется в задачном формате, то есть обозначены педагогические задачи, решение которых должны появиться в процессе стажировки.
- 6) Подход к целеполаганию стажировки, полагаем, может быть, как дефицитарный (нацеленность на преодоление дефицитов в профессиональной деятельности), так и развивающий (ориентация на профессионально-личностное развитие педагога по тем направлениям, что он сам выбирает для себя приоритетными, с опорой на сильные стороны его профессионализма).

Педагогические задачи, решаемые в ходе стажировки, могут быть самыми разнообразными: формальными (например, подготовка к аттестации), чисто профессиональных (овладение новыми методами и технологиями обучения, освоение новых подходов к формированию содержания обучения, например, в виде учебных задач, концептов и т.д., освоение новых методов оценивания образовательных результатов и др.); развивающими (например, разработка плана собственного профессионально-личностного развития, поиск точек дальнейшего роста; написание статьи, обобщающий ценный личностный профессиональный опыт и др.) и др.

SWOT-анализ позволил выявить сильные стороны стажировки с точки зрения ее результативности в системе повышения квалификации педагогов:

1. Персонифицированность за счет возможности выбора параметров стажировки (краткосрочная или длительная, место стажирования, решаемые педагогические задачи, форма представления результатов (не обязательно традиционный отчет, может быть, рефлексивный отчет, видеочет проведенного урока, на котором демонстрируются новая технология или подход к обучению, публикация своего или приобретенного опыта и т.д.).
2. Реализация андрагогического подхода к обучению взрослого человека, возможность педагога сразу занять субъектную позицию в обучении, поскольку совместно с тьютором он сам будет выстраивать стажировочный маршрут – роль тьютора заключается в создании условий для осмысления и формирования педагогом своих запросов и предоставлении образовательных ресурсов и возможностей для их удовлетворения.

Слабыми сторонами стажировки как формы организации повышения квалификации педагогов выступают:

1. Необходимость составления подробного и реалистичного плана стажировки, что затруднено тем, что на момент начала стажировки может отсутствовать достаточно информации о возможных мероприятиях и событиях в определенный период стажировки, которые могут быть полезны для решения задач стажировки).
2. Необходимость полного освобождения педагога от занятий хотя бы на небольшое количество часов в соответствии с программой стажировки, чтобы это время он мог использовать для наблюдения за профессиональной деятельностью коллег, участия в семинарах, конференциях и т.д.).
3. Значительные организационные работы обучающей организации по созданию сети школ, которые могут выступать в течение определенного периода стажировочными базами, затем замена участников стажировочных баз, что является весьма трудоемким и требует доброй воли, как минимум, руководителей образовательных организаций и педагогических коллективов.
4. Определенная мотивационная работа с педагогами стажировочных баз, которые могут помочь в реализации образовательных потребностей пришедших на стажировку педагогов, поиск для этого соответствующих стимулов.

5. Потребность обучающих организаций в квалифицированных педагогах, которые могли бы совмещать роли тьюторов и наставников для стажирующихся.

Возможности, которые могут быть реализованы при организации повышения квалификации педагогов в форме стажировки:

1. Использовать ресурсы разнообразных образовательных организаций, как одного уровня, так и разных уровней (школы, вузы, колледжи, организации ДПО и др. организации).
2. Объединять разнообразные формы формального, неформально и информального образования и образовательных форматах (короткие курсы, конференции, семинары, очные и дистанционные встречи, работа в педагогических сообществах и т.д.).
3. Выйти педагогу в широкое образовательное пространство, на что требуется время и осознанно поставленная цель.

Как у любой формы повышения квалификации, так и у стажировки, есть и риски:

1. Трудоемкость подготовительной работы со стороны организации, проводящей обучение в виде стажировки (формирование стажировочной базы из образовательных организаций разного уровня, выявление их возможностей и разработка проспекта образовательных ресурсов, которые могут быть использованы для реализации разнообразных образовательных запросов потенциальных обучающихся) может привести к потере тех сильных сторон, что были обозначены выше, «скатиться» к традиционному курсовому обучению;
2. Зависимость от квалификации и мотивации преподавательского состава, низкие уровни того и другого могут привести к формализации и требований, и маршрута, и результатов стажировки, к резкой потере мотивации стажирующегося, вследствие чего стажировка потеряет свою специфичность и полезность для обучающихся педагогов;
3. Зависимость от мотивации педагога, выбравшего стажировку в качестве формы повышения квалификации; если отсутствует истинная мотивация развития у педагога, то он будет стараться как можно формальнее и проще пройти стажировку, потеряв возможность сделать шаг в собственном профессионально-личностном развитии;
4. Организационные барьеры (педагога не освобождают от части занятий, коллеги не спешат делаться опытом и т.д.) могут значительно обеднить возможности данной формы;
5. Появление запросов, для удовлетворения которых не оказалось заранее подобранных ресурсов, что ведет к неудовлетворённости стажирующегося педагога или внезапной значительной, незапланированной работе тьютора по поиску этих возможностей.

Таким образом, следует признать, что сегодня стажировка является весьма привлекательной формой повышения квалификации, отвечающей динамичности современной жизни и практико-ориентированным запросам педагогов. Она обладает несомненными возможностями для персонификации процесса повышения квалификации педагогов, позволяя реализовать как индивидуальных их запросы, так и изначально обеспечить субъектную позицию их в обучении, отвечая идеям андрагогики.

Но в тоже время необходимо признать, что невозможно просто объявить эту форму среди вариантов повышения квалификации, – необходима серьезная подгото-

вительная работа как со стороны обучающей организации, так и образовательного сообщества в целом. Эта подготовительная работа требует кооперации, а не конкуренции между образовательными организациями, общего и единого желания педагогов и руководителей совершенствовать свое профессиональное мастерство и делиться собственным опытом с другими.

Источники:

1. Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. 112 с.
2. Вершловский С.Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие [под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской]. СПб.: СПб АППО, 2007. С. 6-33.
3. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014. 148 с.
4. Гаргай В.Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы обучения при повышении квалификации работников образования на Западе (на материале США) // Методист. 2004. № 6. С. 11-13.
5. Копылова Александра Владимировна Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 3 (11). С. 5-12].
6. Лукьянова М.И. Научная школа педагогов в системе повышения квалификации как новая форма активизации развития исследовательской деятельности педагогов // Инновации в образовании. 2008. № 5. С. 31-42.
7. Савинова Людмила Фёдоровна Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. №3-4 (16). С. 5-12.
8. Жаркова Е.Н., Калашникова Н.Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение // Управление образованием: теория и практика. 2013. №3 (11). С. 135-144.
9. Монахова Л.Ю., Панфилова Л.Г., Рябоконт Е.А. Персонифицированная модель повышения квалификации педагогов по формированию ключевых компетенций цифровой экономики // Ученые записки ИУО РАО, 2020, 1 (73), С. 36-40;
10. Темнова И.О. Методы обучения работников в современных организациях // Проблемы науки. 2018. №9 (33). С. 1-11.

МЕТОД ПАЛИНДРОМА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРЕАТИВНОСТИ И ЦЕЛЕДОСТИЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Вильчур Н.Р.,
генеральный директор консалтинговой
компании «Вильчур и партнеры»,
преподаватель Центра дополнительных
образовательных программ СПбГУ*

Аннотация

В статье рассматривается метод палиндрома, апробированный в группах профессиональных бухгалтеров. В основу метода положена проработка цели, представление, которое человек стремится осуществить. Дается описание работы с целями и их результаты, выраженные в формировании нового взгляда на работу бухгалтера в современной организации.

Ключевые слова

Взрослость, метод палиндрома, цели и задачи обучения внутри организации.

Abstract

The article discusses the palindrome method, tested in the groups of professional accountants. The method is based on the elaboration of a goal, an idea that a person seeks to implement. A description of the work with goals and their results, expressed in the formation of a new view of the work of an accountant in a modern organization, is given.

Keywords

Adulthood, palindrome method, goals and objectives of training within the organization.

Происходящие в обществе радикальные изменения затрагивают неизбежно сферу образования. Как отмечает Г.С. Ильин, радикальность происходящих изменений состоит, в частности, в том, что обучение (педагогика) и образование (непрерывное образование) разделяются, выступают как относительно самостоятельные понятия. Обучение – как целенаправленный процесс, протекающий в специально организованных условиях, предполагающий получение готовых знаний в течение определенного срока под руководством квалифицированных преподавателей. А непрерывное образование – как процесс, протекающий в течение всей жизни человека, движимый образовательными и прочими потребностями самой личности и основанный на отношениях с любым носителем нужной информации, достоверность которой еще нужно установить. Одно (обучение) определяется как вид деятельности, другое (непрерывное образование) – как вид жизнедеятельности человека.

В то же время, по справедливому указанию С.Г. Вершловского, ни отечественные, ни зарубежные исследователи до сих пор не пришли к единому мнению в определении понятия «взрослый человек» вследствие трудности выделения четких критериев, определяющих этот период жизни [1,2]. Все сходятся во мнении, что взрослость – важнейший и самый длительный этап жизненного пути, время расцвета творческих сил личности, ее социальных и трудовых достижений, максимального вклада не только в собственное развитие, но и в развитие общества. Однако эти качества не всегда применимы к характеристике взрослых на индивидуальном уровне.

Более того, различие в отношении к образованию человека в 30 и в 60 лет неизбежно требуют дальнейшей дифференциации подходов к процессу их обучения. Эта дифференциация только углубляется по мере учета гендерных, социальных географических и иных параметров.

В настоящей работе речь пойдет о методе палиндрома, апробированный в группах профессиональных бухгалтеров, основной состав которых, как правило может определяться следующим образом: преимущественно женщины в возрасте 30-45 лет, с высшим образованием, проживающие в крупных городах, относящиеся к «среднему классу».

Метод этот состоит в построении «дорожной карты» достижения результата обучения и изучения основных составляющих программы как от начала к концу, так и от конца к началу.

Напомним, что палиндром – это число, буквосочетание, слово или текст, одинаково читающееся в обоих направлениях. Благодаря сходному свойству предлагаемый метод получил свое название.

Его применение проходит в несколько этапов.

Первоначально осуществляется проработка цели, под которой понимается представление, которое человек стремится осуществить. В рамках реализованных нами курсов одной из целей является формирование нового взгляда на работу бухгалтера в современной организации.

Данная цель, при всех ее положительных качествах, как правило, является слишком абстрактной и расплывчатой для такой прагматичной аудитории, которую представляют собой бухгалтеры.

Отсюда возникает необходимость формирования сопутствующих целей, которые мы называем «Функциональными». Это может быть, например, повышение ценности сотрудника в рамках своего предприятия, либо на рынке труда в целом.

Затем определяются более локальные цели, определяющие состав элементов курса и их структурное построение.

Для их достижения подбираются задачи, решение которых приносит требуемый результат. Задачи, которые могут состоять, например, в освоение конкретного предметного материала, отработке конкретного навыка взаимодействия с налоговыми органами.

Достаточно часто у обучающихся возникает вопрос, требующий не научного, а практического объяснения: как соотносятся цели и задачи?

В научной литературе тому вопросу посвящены десятки работ, посвященные изучению данного вопроса. Однако в нашей ситуации следует подчеркнуть, что нужно максимально простое и понятное объяснение.

Прорабатывая его, мы сделали акцент не на соотношении целей и задач как целое и части, системы и ее компонентов, а на рассмотрении сферы их реализации. Так наиболее понятным стало объяснение, в соответствии с которым задачи решаются в рамках проводимого обучения, а цели проявляются вне этих рамок.

Следовательно, задачи – это то, что мы будем решать в рамках осваиваемой дисциплины, а цель проявит себя уже в самостоятельной деятельности.

Так приобретение навыка составления ответов на запросы налоговых органов является одной из задач курса, а целью является повышение уровня полезности сотрудника в рамках сферы его деятельности.

И сформулировав таким образом цели и задачи общения, выстраивается структура и хронология курса. Именно эти элементы и берутся за основу при реализации метода палиндрома.

Напомним, структура курса направлена на достижение общей цели через цепочку локальных целей путем решения конкретных задач. И рассмотрение курса начинается не с начала, а с конца, то есть с визуализации общей цели.

Обучающиеся должны увидеть картину достижения этой цели, понять, чем будет определяться факт ее достижения.

Следующим шагом становится установление причинно-следственной связи между локальными целями и общей целью. Каждая локальная (промежуточная) цель является шагом к достижению общей.

В этом и проявляется метод палиндрома: такого понимания проще достичь не в «прямом», а в «обратном» направлении рассмотрения.

Изучив конечную цель и факторы, которые определили ее достижение, мы начинаем, как бы, отнимать из этой цели промежуточные элементы – локальные цели.

Здесь мы отвечаем на вопрос: чего не хватает в общей картине, если одна из промежуточных целей не достигнута?

Ответ на вопрос позволяет увидеть роль отдельно взятой цели в общей цепочке, а также понять, почему цели достигаются именно в обозначенной последовательности.

Далее идет цель «вторая от конца» – с ней проводится та же операция. Постепенно мы добираемся до самого начала курса.

Такой «обратный ход» позволяет достичь следующих результатов:

1) Улучшение понимания значения каждого элемента осваиваемого курса.

Изначального понимания взаимосвязи элементов курса друг с другом. При обычном прохождении курса обучающиеся часто не понимают значения того или иного его элемента. Кроме того, отсутствие понимания всей структуры курса и ее взаимосвязей порождает дополнительные вопросы, которых бы не возникло при прохождении курса с применением метода палиндрома. В результате преподавателю пришлось бы либо часто отвлекаться на такие вопросы, нарушая целостность изложения материала, либо откладывать ответы, что негативно влияет на понимание.

2) Сохранение мотивации на протяжении всего курса.

Мотивация в вопросах обучения взрослых является одной из самых проблемных категорий. Процент людей, которые целенаправленно приобретают дополнительные знания просто потому, что им это интересно, за пределами научной сферы весьма невелик. И в части достижения цели для них необходима демонстрация функциональности полученных знаний, перспективности освоения новых направлений, обоснование достижимости предполагаемого результата.

Но и это еще не все. Особо внимание следует уделить не только формированию мотивации на старте обучения, но и ее поддержанию на протяжении всего курса. И здесь понимание значения каждого элемента, осознание прогресса в работе, получение промежуточных результатов, которые дает применение метода палиндрома, являются необходимыми слагаемыми успеха.

3) Верификация промежуточных результатов в части достижения локальных целей.

Использование метода «обратного хода» позволяет не только увидеть общую картину обучения, но и отслеживать достижение промежуточных результатов и их соответствия ожиданиям обучающегося. Общая цель, которая определена в самом

начале обучения неизбежно будет подвержена дополнениям и корректировкам, а критерии ее достижения будут непрерывно уточняться и конкретизироваться. В этой части верификация «от конца к началу» позволяет взглянуть на ситуацию с позиции конечной цели и шагов к ней.

4) Большая системность в использовании полученных знаний.

Каждый элемент полученных знаний представляет собой неотъемлемую часть всей системы. Эта система приобретает особое значение уже за рамками освоения курса, в процессе применения полученных знаний. Отражение конечной цели в приобретаемых знаниях и навыках уже в процессе обучения формируют более глубокий системный подход к реализации наработанного материала.

5) Более высокое качество усвоения материала.

Здесь опять же на первый план выходит требование к функциональности получаемых знаний. Обучающийся не только их приобретает, но и понимает для чего он это делает на всех этапах обучения. Возможность увидеть общую картину без любого из составляющих ее элементов позволяет более осознанно подойти к приобретению соответствующего навыка.

6) Развитие креативности в части применения полученных знаний.

Каждый обучающийся самостоятельно формирует свои цели, индивидуально подходит к выбору критериев их достижения. Он сам рисует картину желаемого будущего, развивая навык визуализации и стимулируя креативность.

По сути, здесь происходит переход от логоса к эйдосу, (в понимании А.Ф. Лосева и К.А Свасьяна [3, 4]), где эйдос – идеально оптическая картина смысла, а логос – отвлеченная от этой картины смысловая определенность. Иными словами, если цель эйдетики заключается в чисто мысленном определении принципа, конструирующего факт, то высшая цель эйдетики выражается в обороте «охватить мысленным взором». Их сочетание может дать наиболее гармоничное представление о явлении.

Такое представление позволяет обучающимся самостоятельно разрабатывать решение необходимых задач, выходящих достаточно далеко за рамки освоенного курса. Выстраиваемые ассоциативные связи расширяют возможности выработки собственного метода разрешения вопросов, с которыми обучающиеся сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

7) Создание целостной модели целедостижения.

Освоение метода палиндрома позволяет применять его не только к процессу обучения, но и использовать его при решении иных задач. В частности, он неоднократно был успешно применен нами в реализации консалтинговых проектов. Более того, он может стать хорошим инструментом личностного роста, поскольку позволяет сформировать цель, определить путь ее достижения и поддерживать мотивацию при прохождении этого пути.

Как указывал С.Г. Вершловский [1, 2], изучение зависимости между тревожащими человека проблемами и осознанием необходимости в знаниях, способствующих их решению, является важным моментом в определении областей, в которых человек сам может формировать свой образовательный «заказ» и в которых он некомпетентен. Представляется, что изложенные доводы в пользу использования метода палиндрома может оказать существенную помощь в формировании такого запроса и его удовлетворения.

Источники:

1. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики. – Вопросы образования. 2013. № 2, стр. 286.
2. Вершловский С.Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). – СПб., 2007.
3. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 2012.
4. Свасьян К.А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика. – М., 2010.

КЕЙС-ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ (ОПЫТ ЦНППМПР КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

*Дайнеко Я.М.,
руководитель ЦНППМПР, КГАУ ДПО
«Красноярский институт повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»*

Аннотация

В данной статье автор представляет разработки ЦНППМПР Красноярского края в части обеспечения процесса непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Раскрываются основания использования метода кейс-диагностики для самоопределения и выбора траектории профессионального развития. Представлены результаты апробации кейс-диагностики.

Ключевые слова

Кейс-диагностика, самоопределение, непрерывное повышение профессионального мастерства.

Abstract

In this article, the author presents the developments of the Central Research Institute of the Krasnoyarsk Territory in terms of ensuring the process of continuous improvement of the professional skills of teaching staff. The article reveals the reasons for using the case-diagnosis method for self-determination and choosing the trajectory of professional development. The results of the case-diagnostics approbation are presented.

Keywords

Case diagnostics, self-determination, continuous improvement of professional skills.

До 2024 года в целях осуществления прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [1].

В Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 года Правительству поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования [5].

В ответ эти вызовы образовательной политики и практики на уровне государства и реализации национального проекта «Образование» создается единая система, обеспечивающая повышение уровня детских результатов. В рамках федерального проекта «Современная школа» в части профессиональной подготовки педагогов акцент сделан на изменении системы постдипломной подготовки и сопровождения педагогических работников, обеспечения внедрения новых технологий, содержания образования и динамичного реагирования на вызовы современности. Для решения этих задач в регионах созданы ЦНППМПР (Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников), целью которых является формирование и развитие единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Главным ориентиром современной системы ДПО, реализуемой в Центрах, является обеспечение условия индивидуализации обучения на основе выявленных профессиональных дефицитов [3].

Основными принципами организации обучения становятся:

- 1) Принцип персонификации (личностного подхода), обеспечивающий решение личностных и профессиональных задач развития на основе определения текущего уровня (диагностики) профессиональных компетентностей.
- 2) Принцип непрерывности и преемственности (непрерывное повышение квалификации и профессиональное развитие на основе учета уровня из индивидуальной готовности).
- 3) Принцип вариативности, обеспечивающий возможность выбора педагогом форм, уровней и способов повышения квалификации и развития профессионального мастерства.

Возможным вариантом решения задач профессионального развития педагогических работников Красноярского края на основе учета федеральных установок и принципов организации обучения в ЦНППМ была разработана модель повышения квалификации, обеспечивающая непрерывное повышение уровня профессионального мастерства.

Конкурентоспособность образования определяется в первую очередь не местом, которое страна занимает в рейтинге международных сравнительных исследований, подобных исследованиям PISA, TIMSS или PIRLS. Она определяется качеством и доступностью образования, способностью выпускников выдержать конкуренцию в овладении новыми знаниями и технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, будущей профессиональной деятельности и жизни [2].

Следует также отметить недостаточную подготовку учителей в области формирования функциональной грамотности, а также отсутствие необходимых учебно-методических материалов. Решить проблему повышения функциональной грамотности обучающихся можно только при – системных комплексных изменениях в учебной деятельности; – переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками 21 века», функциональной грамотностью обучающихся и развитием позитивных стратегий поведения в различных ситуациях [6].

В связи с этим в основу содержания обучения в ЦНППМПР Красноярского края были положены функциональные грамотности, являющиеся ключевыми для успешной социализации выпускника школы:

1. Естественно-научная грамотность.
2. Критическое мышление.

3. Математическая грамотность.
4. Финансовая грамотность.
5. Цифровая грамотность.
6. Читательская грамотность.
7. Функциональная «грамотность» в области здоровья.

Ключевым отличием организации процесса профессионального развития в ЦНППМ является новый формат повышения профессионального мастерства – трек непрерывного повышения профессионального мастерства (далее – трек НППМ, рис.1)



Рисунок 1. Трек непрерывного повышения профессионального мастерства (НППМ).

Каждый трек НППМ состоит из трех образовательных модулей (программ ДПО), трех шагов к мастерству, содержание которых построено на планомерном повышении уровня профессионального мастерства при переходе от первого модуля к третьему.

1 модуль – «Теоретический», сфокусирован на знакомстве педагога с содержанием трека/функциональной грамотностью.

2 модуль – «Практический», ориентирован на компетенции в обучении грамотности учеников (методическая), педагог овладевает способами формирования функциональной грамотности своих учеников. Обучение на втором модуле характеризуется большой долей практики (профессиональные пробы на стажировочных площадках при сопровождении супервизора (педагога Центра или опытного учителя на базовой площадке в школе) и активным участием педагога в профессиональных объединениях и коммуникациях (горизонтальное обучение).

3 модуль – «Продуктивный», направлен на компетенцию в разработке и предъявлении методического продукта (разработки) по треку в зависимости от типа грамотности в профессиональном сообществе. Педагог создает и предъявляет на экспертизу профессиональному сообществу свой методический продукт, который сможет применить в своей практике и делиться с коллегами. Разработка и апробация методического продукта происходит на своем рабочем месте.

Также на 2 и 3 модулях педагог участвует в различных типах профессиональной коммуникации с педагогическим сообществом: педагогические марафоны, конференции, сетевые методические объединения.

Выбор педагогом трека НППМ основан на результатах прохождения процедур самооценки уровня владения профессиональными компетенциями и рекомендациях по выбору индивидуального образовательного маршрута. Оценка проводится по содержанию всех предложенных к реализации треков при помощи прохождения кейс-диагностики. Задания кейс-теста направлены на определение уровня владения педагогом содержанием трека в соответствии с модулем – ступенью трека. На основании диагностики педагог может выбрать трек и определить «точку входа» в него с 1 или 2 модуля (в зависимости от уровня, выявленного при помощи кейс-диагностики). Схема возможных вариантов входа в трек и прохождения представлена на рис.2. Педагог выстраивает график прохождения трека (модулей трека) совместно с куратором/методистом муниципальной системы образования.

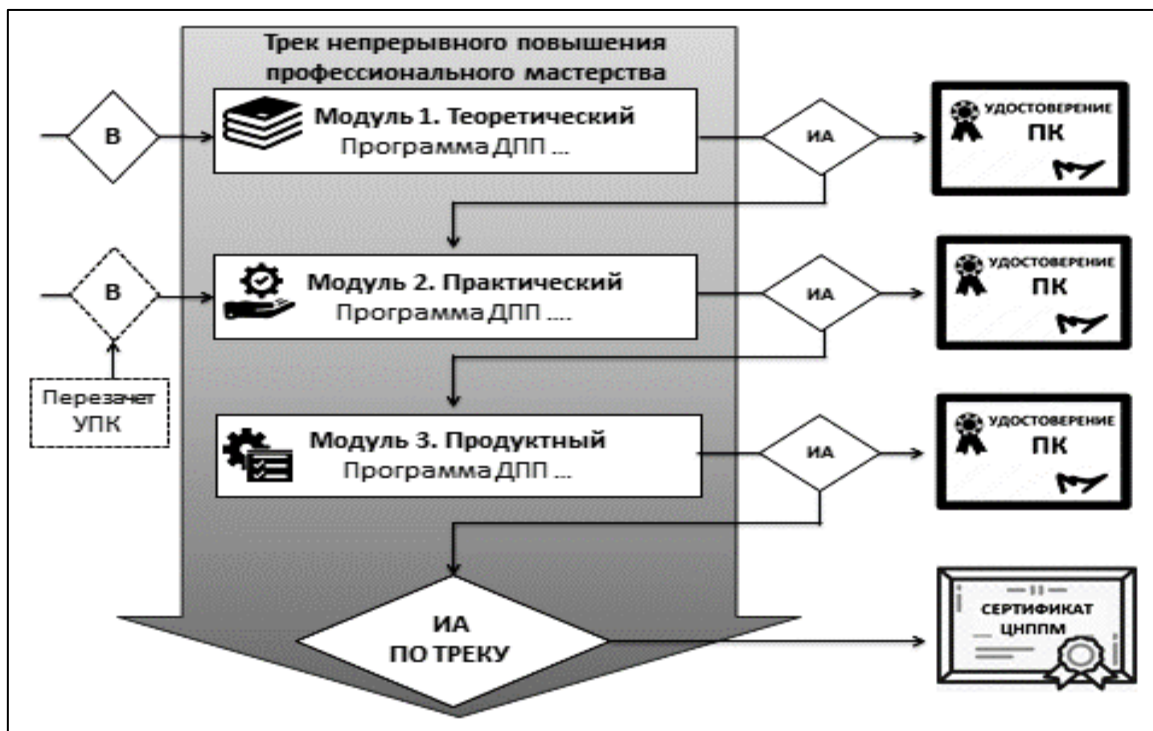


Рис. 2. Траектории прохождения слушателем трека НППМ.

Определение: метода case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов) [4].

Для разработки диагностических кейсов нами в основу инструмента заложена таксономия Блума. Процедура самодиагностики – 3 кейс-теста на разные уровни владения функциональной грамотностью. Уровни проявления грамотностей соответствуют содержанию и образовательным задачам модулей трека НППМ (таблица 1).

Проявление	Сам владею функциональной грамотностью	Формирую функциональную грамотность у обучающихся	Могу оценить качество продукта по формированию функциональной грамотности и сформулировать предложения по его доработке
Уровень владения (таксономия Блума).	Применение в известной ситуации.	Анализ. Синтез.	Оценка.

Кейс-диагностика автоматизирована и позволяет педагогу увидеть свой результат, определиться с выбором трека НППМ и сформировать свой индивидуальный образовательный маршрут прохождения трека, выбрав необходимые модули.

Апробация кейс диагностики проводилась перед зачислением на треки НППМ, в процедуре приняли участие 1395 педагогов из 61 муниципалитета Красноярского края. Результаты представлены на рисунке 3.

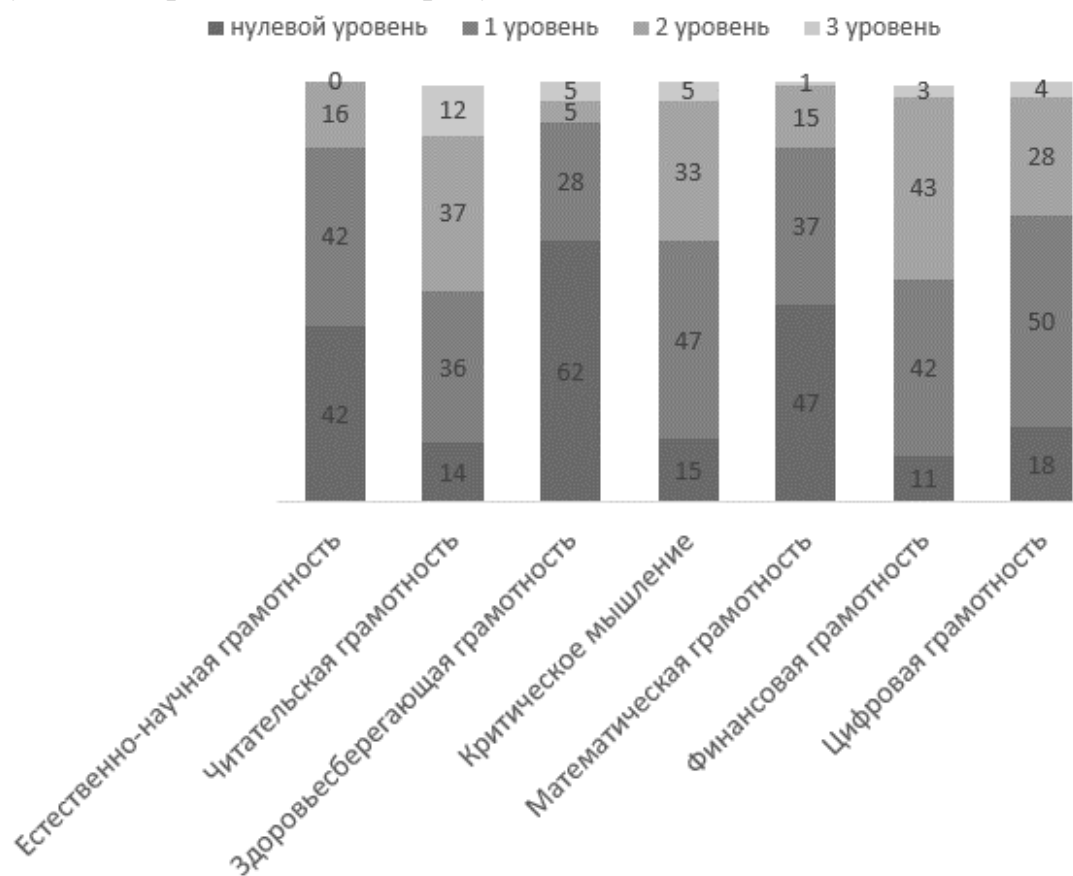


Рисунок 3. Уровни владения функциональной грамотностью, %.

На диаграмме представлены обобщенные данные. По большинству видов грамотностей преобладающим уровнем являются «нулевой», что свидетельствует о неосведомленности учителей работать с учениками по этим областям знаний. Наибольшее количество педагогов с «нулевым» уровнем представлено по таким видам грамотностей как: «Естественно-научная грамотность», «Здоровьесберегающая грамотность» и «Математическая грамотность».

Первый уровень (осведомленность педагогов в вопросах функциональной грамотности, владение грамотностью самим педагогом на уровне применения в типовых ситуациях) преобладает в таких видах как: «Естественно-научная грамотность», «Читательская грамотность», «Критическое мышление», «Финансовая грамотность» и «Цифровая грамотность».

Второй уровень, предполагающий методическую оснащенность педагога в формировании функциональной грамотности выражен только по 2 видам: «Читательская грамотность» и «Финансовая грамотность».

Третий уровень, позволяющий войти в трек со второго или третьего модуля и выраженный в умении педагога подобрать или сконструировать методический продукт по формированию функциональной грамотности выражен в 15 % случаев по «Читательской грамотности».

Результаты кейс-диагностики используются в ЦНППМ и в Красноярском Институте повышения квалификации для определения вектора приложения усилий и формирования пула мероприятий, направленных на развитие отдельных видов функциональной грамотности, что позволяет регулировать процесс подготовки региона к международным исследованиям PISA, TIMSS или PIRLS и мониторингам УКО.

Данные в разрезе по муниципалитетам позволяют местным органам управления образования определять направления повышения квалификации на ближайшее время и отслеживать результаты в динамике. Кейс-тестирование проводится масштабно 2 раза в год, результаты доступны всем субъектам системы организации профессионального развития педагогов.

Источники:

1. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13-33.
2. Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 150–169.
3. Методические рекомендации по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Р-33 от 04.02.2021 г.
4. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study / учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2014 – 208 с.
5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
6. Фруммин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА И ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

*Ильина Н.Ф., д-р пед. наук,
доцент, проректор БОУ ДПО
«Красноярский краевой институт повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»*

Аннотация

В данной статье автор размышляет о сущности феномена научно-методического сопровождения профессионального развития педагога. Предложена процессуальная модель научно-методического сопровождения профессионального развития педагога, охарактеризованы ее структурные компоненты и условия ее реализации.

Ключевые слова

Профессиональное развитие педагога, научно-методическое сопровождение, модель.

Abstract

In this article, the author reflects on the essence of the phenomenon of scientific and methodological support for the professional development of a teacher. A procedural model of scientific and methodological support for the professional development of a teacher is proposed, its structural components and conditions for its implementation are characterized.

Keywords

Professional development of a teacher, scientific and methodological support, model.

Изменения, происходящие в системе образования всё в большей степени актуализируют необходимость обновления содержания и способов сопровождения профессионального развития педагога. Ведущий вектор в этом направлении задает национальный проект «Образование» и входящий в его состав проект «Современная школа», предполагающий как содержательные, так и инфраструктурные изменения в работе с учителем на разных уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, уровне образовательной организации. Если до недавнего времени система дополнительного профессионального образования занималась методическим сопровождением, то требованием сегодняшнего дня является научно-методическое сопровождение. Что при этом претерпевает существенные изменения? На этот вопрос мы попытаемся ответить в данной статье.

Обратимся к феномену «непрерывное профессиональное развитие педагога». Отметим, что данный феномен является предметом научных исследований довольно длительное время. Этой научной проблемой занимаются различные научные школы, в их числе научные школы С.Г. Вершловского, Э.Ф. Зеера, М.А. Мкртчяна и др. Позволим себе в данной статье не анализировать подробно исследования всех перечисленных научных школ, а выделим только ключевые позиции, являющиеся основанием для наших разработок в этой области, а именно идею индивидуализации непрерывного образования С.Г. Вершловского, принцип развивающегося образовательного пространства Э.Ф. Зеера, сочетание принципов непрерывного образования, ин-

дивидуализации образовательных целей и программ и коллективной природы образовательного процесса М.А. Мкртчяна [1, 2, 4].

С опорой на обозначенные выше позиции непрерывное профессиональное развитие педагога нами определено как процесс прогрессивного изменения его личностных качеств, «наращивания» профессиональных компетенций под влиянием внешних воздействий и собственной активности педагога. Подчеркнем, что собственная активность педагога связана с его субъектной позицией, что является основной характеристикой педагогической стратегии «сопровождение».

Обращаясь к феномену научно-методического сопровождения педагога, отметим, что его сущность проявляется с одной стороны, в методическом оснащении педагога средствами, технологиями, методами, позволяющими ему достигать качественных результатов в профессиональной деятельности, с другой – помогать осмысливать достигнутые результаты, критически относиться к ним и при необходимости корректировать собственную деятельность.

Исходя из представленных выше оснований нами разработана процессуальная модель научно-методического сопровождения педагога, включающая следующие компоненты:

- 1) Изучение потребностей и запросов педагогов, выявление их профессиональных дефицитов и затруднений, актуализация задач предстоящей деятельности.
- 2) Составление индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на основе изучения их потребностей и запросов, диагностики профессиональных компетенций, выявления профессиональных дефицитов и затруднений, актуализации задач предстоящей деятельности.
- 3) Реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов.
- 4) Рефлексия деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, проектирования изменений их деятельности и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов (на рисунке «внутренний цикл»).
- 5) Изменение деятельности педагогов с учетом «приращения» их компетенций при реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Схематично модель научно-методического сопровождения профессионального развития педагога представлена на рисунке 1.

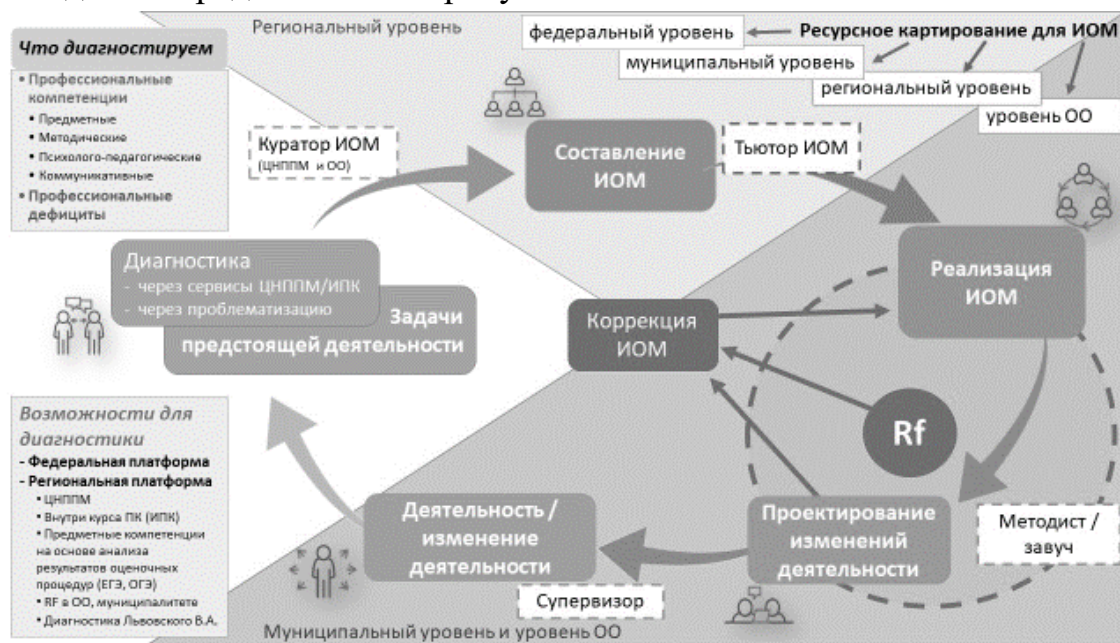


Рис. 1.

При реализации первых двух этапов мы вводим две позиции – куратор индивидуальных образовательных маршрутов и тьютор [3]. Куратор организует деятельность по выявлению профессиональных дефицитов педагогов, актуализации задач их предстоящей деятельности, тьютор – осуществляет ресурсное картирование, обсуждает с педагогом содержательное наполнение индивидуального образовательного маршрута, сопровождает его реализацию.

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов осуществляется с учетом ресурсного картирования, включающего наряду с другими ресурсами, муниципальный и корпоративный заказ на повышение квалификации, заказ на треки непрерывного повышения профессионального мастерства, мероприятия по профессиональному развитию, цикл мероприятий Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «ПрофСреда», мероприятия по развитию кадрового потенциала отрасли, мероприятия муниципального уровня и уровня образовательной организации.

Рефлексия деятельности по реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, проектирование изменений их деятельности и коррекция индивидуальных образовательных маршрутов осуществляется в ходе реализации программ ДПО, мероприятий муниципального уровня и уровня образовательных организаций, деятельности по сопровождению базовых площадок института повышения квалификации.

Довольно часто освоенные педагогом в рамках повышения квалификации, непрерывного повышения профессионального мастерства, мероприятий по профессиональному развитию новые способы и технологии очень сложно «приживаются» в практике, не укореняются в ней (попробовал не получилось, оставил все как есть). Процесс формирования и «закрепления» новых компетенций требует поддержки, сопровождения педагога. Да и в практике у учителя накапливаются некие неразрешенные проблемные вопросы, возникают препятствия, которые самостоятельно кажется невозможным преодолеть. Они требуют обращения за помощью. Поэтому появилась необходимость применения новых технологий осуществления помощи учителю посредством практики супервизорского сопровождения.

Супервизорское сопровождение может осуществляться как при непосредственном взаимодействии с учителем в его реальной практике, так и посредством супервизорских консультаций. Данное сопровождение связано с оказанием корректной помощи, на которую есть запрос у педагога. Ответственность и сложность супервизии состоит так же и том, что помощь должна стать корректной сразу по отношению к субъектам двух уровней взаимодействия (супервизируемому и его подопечному – обучающемуся, сложности взаимодействия с которым потребовали помощи супервизора).

Для уточнения способов актуализации личностного потенциала педагогических работников при решении проблемы/задачи персонификации профессионального развития разработан опросный лист. Опрос направлен на выяснение отношения педагогов к разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В онлайн-опросе приняли участие более 3000 педагогов Красноярского края.

Проведенный опрос показал, что 77 % педагогических работников осознают важность составления ИОМ и нуждаются в «помощниках» при их разработке (≈ 78 %). При этом у большей половины опрошенных респондентов отсутствует опыт в разработке ИОМ (≈ 57 %).

Отдельное внимание в опросе уделялось выявлению личностных смыслов, которые видят педагогические работники в составлении ИОМ. Смысловый приоритет принадлежит возможности устранить свои профессиональные дефициты ($\approx 79\%$) и возможности повысить качество своей профессиональной деятельности после реализации ИОМ ($\approx 76\%$). постановка профессионально значимых целей и выделение этапов для их достижения является смыслом для примерно 69% респондентов.

Обобщение данных позволяет выделить обозначенные как приоритетные позиции: с одной стороны, учителя осознают наличие профессиональных дефицитов, с другой – заинтересованы в повышении качества собственной профессиональной деятельности, с третьей – понимают важность целенаправленной работы в обозначенных направлениях. Считаем важным обратить внимание, что педагогические работники руководствуются в значительной степени внутренними мотивами при осмыслении способов, позволяющих повысить свою профессиональную результативность. Об этом может свидетельствовать следующие факты: лишь $\approx 12\%$ респондентов обозначают как личностный смысл при разработке ИОМ необходимость «отчитаться перед руководством»; только $\approx 11\%$ полагают, что «лучше согласиться самому, чем тебя заставят».

В качестве партнеров в организации научно-методического сопровождения профессионального развития педагога для нас выступают руководители и методисты муниципальных методических служб Красноярского края, заместители руководителей образовательных организаций.

Таким образом, научно-методическое сопровождение профессионального развития педагога требует изменение позиции педагога, которая проявляется в наращивании его субъектности самостоятельности, активности, ответственности за составление и реализацию образовательного маршрута и построению партнерских отношений между методистами регионального, муниципального уровня и уровня образовательной организации, а также освоения методистами новых профессиональных позиций: куратора индивидуальных образовательных маршрутов, тьютора, супервизора.

Источники:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-педагогический анализ феномена. – СПб: СПб АППО, 2008, 154 с.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов – 3-е изд., испр. и доп. – М: Издательство Юрайт, 2021. 234 с.
3. Ковалева Т.М. Зачем нужна индивидуальная образовательная программа современному педагогу // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – М.: Издательство Дело, 2017. С. 195-201.
4. Мкртчян М.А. Литвинская И.Г. Новые формы организации образования взрослых: учебно-методическое пособие. – Красноярск: ККИПК, 2012. 120 с.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*Вершинина Н.А., д-р пед. наук,
профессор кафедры педагогики
и андрагогики ГБУ ДПО СПб АППО;*

*Петров Д.В.,
педагог высшей категории, инструктор
по физическому воспитанию ГБДОУ «Детский сад № 5»
Петроградского района. Санкт-Петербурга*

Аннотация

В статье авторы рассматривают развитие культуры здоровья педагогов как базовый компонент их общей и профессиональной культуры. Раскрываются возможности реализации в образовательном учреждении проекта с целью возвращения валеологически компетентного педагогического коллектива.

Ключевые слова

Здоровье, культура здоровья, физическая культура, профессиональное развитие, двигательная активность, новые проекты.

Abstract

In the article, the authors consider the development of a culture of teachers' health as a basic component of their general and professional culture. The possibilities of implementing a project in an educational institution with the aim of cultivating a valeologically competent teaching staff are revealed.

Keywords

Health, health culture, physical culture, professional development, physical activity, new projects.

Реализация национального проекта «Образование» предполагает улучшение материального обеспечения образовательных организаций и повышение качества образования в них. Это сопровождается повышением требований к личностно-профессиональным качествам педагогов. Однако высокие требования общества к педагогам соседствуют с недостаточным вниманием государства, руководителей ведомств и образовательных учреждений к проблемам их профессионального здоровья. Нагрузка педагогов часто составляет от 25 до 36 часов в неделю, что приводит к интенсификации профессионального труда. Катастрофическая нехватка времени для восстановления сил и самообразования является причиной быстрого истощения организма, раннего старения, сложностей в профессиональном развитии учителей.

Уже в начале 2000 годов исследователи выявили те профессиональные и социокультурные факторы, которые имеют стрессогенный характер и часто (в 70-90 % случаев) приводят к возникновению психосоматической патологии у педагогов (С.Г. Ахмерова [1], М.Т. Громкова [2], З.Н. Литвинова [3] и др.). А.В. Осницкий [5] зафиксировал факт нарастания невротических или психопатических состояний в связи с увеличением педагогического стажа.

Рассматривая ситуацию со здоровьем педагогов Л.Ф. Савинова приходит к неутешительным выводам: «В России на фоне глубоких социальных перемен с начала 90-х годов XX века и до настоящего времени складывается неблагоприятная ситуация со здоровьем педагогов» [5, с.164]. Автор называет ряд причин этой ситуации: вторичность задачи по сохранению здоровья учителей по отношению к педагогическому процессу, укрепление здоровья педагогов принято считать чисто медицинской задачей их профессионального развития.

Сложность ситуации связана и с тем, что государственные, муниципальные и другие структуры не уделяют должного внимания здоровью педагогов. Вместе с тем и сами педагоги небрежно относятся к соблюдению правил здоровой жизни, у них не развито чувство ответственности за состояние своего здоровья, зачастую отсутствуют ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья, они не считают состояние своего здоровья неотъемлемой частью общекультурного развития и основой жизненного и профессионального долголетия. Такая недооценка учительством собственного здоровья, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в собственной жизни указывают на дефицит культуры здоровья педагогов.

Вслед за Н.Н. Мялерук мы рассматриваем культуру здоровья педагога «в качестве непрерывно трансформирующейся системы знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности, направленной на познание, развитие и совершенствование собственного здоровья и созидание здоровья обучающихся, формирование у воспитанников здоровьесориентированного поведения» [4].

Воспитатели детских садов в силу специфики своего труда больше других подвержены стрессу. Это становится заметно уже в середине учебного года, когда накапливается усталость, а каникулы в детском саду отсутствуют. Работа воспитателя с маленькими детьми требует не только наличия определенного объема знаний и навыков, но и определенного жизненного эмоционального настроя. Это предъявляет высокие требования к его физическому и психическому здоровью. Психологические, умственные и физические нагрузки на организм воспитателя в процессе работы с дошкольниками неуклонно растут. Поэтому, чтобы не допустить прогрессирующего ухудшения здоровья, различных заболеваний, снижения работоспособности, нужно уметь расслабляться, правильно дышать, бороться с гиподинамией и неправильным питанием.

Многие исследователи рекомендуют разнообразные приемы преодоления психологической напряженности и снятия стрессовых ситуаций в деятельности учителя [2, с. 129], поскольку педагоги – представители стрессогенной профессии, значит, они нуждаются в реабилитационных процедурах. В связи с чем возрастает роль физической культуры, как средства борьбы со стрессом. Л.В. Сгонник в своей монографии убеждает, что занятия физической культурой при напряженной интеллектуальной или физической работе повышают стрессоустойчивость, нормализуют психоэмоциональное состояние и способствуют карьерному росту и развитию профессиональных качеств педагога [6].

Анализ результатов проведенного нами в ДОО анкетирования показал, что у сотрудников нашего учреждения имеется лишь общее представление о ЗОЖ, методах и методиках физической культуры и спорта. Было установлено, что уровень двигательной активности педагогов и уровень их компетенций в области физического воспитания недостаточно высокий.

Все это обуславливает необходимость формирования физической культуры воспитателей. Учитывая, что в современных условиях физические упражнения в большей мере применяются в оздоровительных целях через посещение различных фитнес-центров, бассейнов для профилактики воздействий отрицательных факторов на организм, мы просили наших респондентов отметить, как часто они посещают эти учреждения и каковы причины пропуска таких занятий. Большинство наших педагогов, отметив особую роль сохранения и укрепления здоровья, все же указали, что им «не хватает времени и сил посещать фитнес центры после работы», «на дорогу до этих залов уходит много времени».

В связи с чем мы приняли решение о включении в образовательный процесс проекта «Начни с себя!».

Его цель: формирование культуры здоровья педагогов ГБДОУ в рамках педагогического процесса непосредственно на базе детского сада.

Задачи:

1) Образовательные:

- способствовать повышению уровня компетенции педагогов в области здоровьесбережения и здоровьесозидания;
- содействовать формированию компетенций педагогов ДОУ в области культуры здоровья;
- формировать специальные теоретические знания, для совершенствования профессионального роста в деятельности педагогов.

2) Оздоровительные:

- содействовать развитию жизненно важных двигательных умений и навыков педагогов средствами и методами физкультуры;
- привлечение педагогов к систематическим занятиям спортом;
- укреплять здоровье, содействовать нормальному физическому развитию;
- развивать жизненно важные физические качества: выносливость, силу, быстроту, координацию, гибкость, ловкость для быстрого карьерного роста, умение быстро адаптироваться в новой среде.

3) Воспитательные:

- развивать ценностное и позитивное отношение к педагогической деятельности в сфере охраны здоровья, а также мотивы здоровьесберегающего поведения;
- совершенствовать систему ценностных установок на постоянное развитие и непрерывное профессиональное самообразование в области здоровья;
- воспитывать потребность и умение самостоятельно заниматься физической культурой с целью совершенствования физических качеств, которые необходимы для практической профессиональной деятельности специалистов;
- формировать личностные качества через воспитание чувства товарищества, честности, ответственности за свои поступки;
- формировать установку на здоровый образ жизни: оптимальный двигательный режим, рациональное питание, личную гигиену, отказ от вредных привычек.

Описание проекта

В проекте принимают участие педагоги и специалисты учреждения. Проект состоит из практикоориентированных встреч (занятий). Длительность занятия 45 минут 2 раза в неделю. В рамках занятий решаются задачи методического и практического характера. В содержание проекта включены два вида занятий:

- 1) *Занятия методической направленности*: проведение занятий, на которых решаются вопросы по организации и проведению физкультурно-оздоровительной работы с воспитанниками: освоение техники основных движений, методика проведения и разучивание новых комплексов утренней и бодрящей гимнастик, разучивание новых подвижных игр для детей разного возраста.
- 2) *Занятия тренировочно-оздоровительной направленности*: проведение с педагогами занятий, направленных на их физическое развитие и повышение стрессоустойчивости организма к неблагоприятным факторам среды.

Проект стартовал в октябре 2019 года. Уже в феврале 2020 года были получены первые результаты этого проекта. После каждого занятия проводилось интервьюирование воспитателей. Многие педагоги отмечали, что им такие занятия нравятся, у них повысился эмоциональный фон, они стали более продуктивны в своей работе. Некоторые педагоги отметили повышение уровня своего самочувствия, физического состояния, многие стали более активны вне учреждения. Часть педагогов указали на повышение уровня знаний в области теории и методики физического воспитания. Кроме того, все педагоги утверждают, что предложенная форма занятий увлекательна и что особенно их привлекает такое приобщение к физической культуре, которое проходит без отрыва от производства.

С целью определения результативности инновационной работы в течение двух лет реализации задач проекта было дистанционно проведено анкетирование педагогов. Мы предложили им провести саморефлексию и назвать те основные профессиональные качества, которые, по их мнению, сформировались у них на занятиях в рамках проекта «Начни с себя!». Были названы такие качества:

- убежденность в высокой значимости физической культуры;
- высокая методическая подготовленность;
- коллективизм (внимательность к коллегам, понимание их);
- общительность и правдивость. Доброжелательность;
- требовательность, принципиальность и ответственность;
- организованность, дисциплинированность, исполнительность;
- участие в организации и проведении соревнований;
- объективность, добросовестность в работе;
- потребность совершенствования знаний;
- настойчивость и пунктуальность;
- эмоциональная уравновешенность;
- эмоционально-волевая устойчивость.

Таким образом, мы считаем, что включение в образовательный процесс данного проекта позволяет раскрыть потенциал сотрудников нашего учреждения. Для развития данного проекта мы предполагаем в процессе проведения занятий решать на следующем этапе и такие задачи:

- сформировать нацеленность педагогов на поиск новых более эффективных способов решения профессиональных задач физического развития;
- содействовать развитию уверенности в своих силах и способностях при организации и проведении физкультурно-спортивных мероприятий с детьми и их родителями;
- продолжать повышение уровня методической и специальной подготовленности педагогов;

- развивать сообразительность и творческое мышление воспитателей на физкультурных занятиях с детьми;
- создать условия для разработки неповторимого индивидуального стиля профессиональной деятельности для достижения успеха в процессе физического воспитания дошкольников;
- разработать комплекс мер по поддержанию мотивации к овладению педагогами физической культурой.

Источники:

1. Ахмерова С.Г. Здоровье педагогов: профессиональные факторы риска // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2001. – № 4. – С. 28-30.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы доп. проф. обр.; учебное пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Литвинова З.Н. Формирование ценностного отношения личности к культуре здоровья в образовательном процессе вуза: Дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 192 с.
4. Мяслерук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспект) Автореферат докторской диссертации по педагогике. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://geum.ru/aref/a385-1-ref.php>
5. Осницкий А.К. Особенности формирования патологии личности учителей общеобразовательных школ // Российский семейный врач. – 2001. – Т. 5. – № 2. – С. 39-49.
6. Савинова Л.Ф. Культура здоровья учителя и условия ее формирования // Образование. Наука. Инновации. – 2012.- № 3. – С 164-172.
7. Сгонник Л.В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования («педагогический колледж – педагогический вуз»): Монография. – М., 2003. – 174 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ. ЧЕМУ УЧИТЬ УЧИТЕЛЯ?

*Гуськова А.Г., канд. пед. наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Новосибирского института повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Аннотация

В статье рассматриваются основные акценты профессионального совершенствования учителей обществознания, акцентируется внимание на субъект-субъектном формате образовательных отношений, партнерской позиции учителя обществознания, его новых коммуникативных ролях, понимании и включенности в социокультурную реальность, контекст, осознание важности интерактивного режима обучения. Автор уделяет особое внимание на необходимости осознания личного потенциала и эмоционального интеллекта.

Ключевые слова

Коммуникативная компетентность, субъект-субъектные отношения, коммуникативные роли, эмоциональный интеллект, личностное развитие.

Abstract

The article discusses the main emphases of professional development of social science teachers, focuses on the subject-subject format of educational relations, the partner position of the social science teacher, his new communicative roles, understanding and involvement in socio-cultural reality, context, awareness of the importance of the interactive learning mode. The author pays special attention to the need to realize personal potential and emotional intelligence.

Keywords

Communicative competence, subject-subject relationship, communicative roles, emotional intelligence, personal development.

Если исходить из того, что современный образовательный результат – это навигатор к достижимому, проверяемому результату, то он должен выражаться прежде всего в компетенциях, за которыми следует практические действия. Очевидно, что обучение должно проходить в практико-ориентированном формате.

Чтобы учителю к такому результату прийти в совместной деятельности со всеми участниками образовательных отношений, ему нужно если не такого, то по таким же критериям выделенного результата достигать самому. Иначе получается «делай как я говорю, а не как я делаю». Если говорить совсем категорично, то необходимо повышать квалификацию учителя учить так, чтобы он смог получать требуемые ФГОС образовательные результаты у обучающихся.

В данной статье мы хотели бы попытаться ответить на вопрос – на что нужно обратить сегодня особое внимание повышая квалификацию и переподготовку учителей, и они в свою очередь, могли достигать совместно с учениками тех образовательных результатов, про которые говорится в стандарте? Поставленную цель мы попытаемся достичь на примере профессиональной поддержки учителей обществознания, поскольку автор-учитель обществознания и миссия у предмета глобальная. Обществознание – интегральная учебная дисциплина, цель которой состоит в том, чтобы, овладев основами социально-гуманитарных наук – наук о человеке и обществе, – учащиеся получили комплексное и целостное знание об обществе.

Следуя логике вышеизложенного, получается очень простая цепочка: чтобы научить ученика нужно научить учителя? Кто научит учителя? Преподаватель?! Если бы все было так просто. Полноценно задачи подобного рода решаются комплексно, опираясь на материально-техническую базу и методическое кураторство со стороны учреждения. Однако, преподаватель обязан быть вкладом в достижение практико-ориентированного результата и работать (осуществлять преподавательскую деятельность или какую-то определенную ее часть), опираясь на современные технологии и методы обучения. Это его обязанность, вклад, мера и степень ответственности.

Выделим, важнейшие, на наш взгляд, *акценты*, которые должны быть сегодня отражены в осуществлении профессионального обучения учителей обществознания.

1. Использование современных методов и технологий обучения

Если исходить из того, что учитель в качестве обучающегося – активный участник образовательного процесса, то и сам этот процесс должен быть изначально организован с опорой на активные методы обучения, где диалог является одной из образовательных платформ, местом для решения творческих, поисковых и проблемных заданий. Данный формат организации учебной работы уже сам по себе является вкладом в формирование коммуникативной составляющей ряда компетенций, т.к. позволяет успешно формировать умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией, давать обратную связь, выдвигать и формулировать идеи и т.д. Использование интерактивных методов обучения, на наш взгляд, дает возможность еще быстрее достичь цели обучения, уровня «владеть». По определению, интерактивные методы (от англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга) – это методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [1]. Эффекты интерактивного обучения очевидны, и современная коммуникативная практика – реальное тому подтверждение.

Однако, выбирая интерактивное обучение, мы должны четко понимать, что реализация этой образовательной технологии и даже отдельных ее элементов возможна лишь при одном условии – осмысленной готовности преподавателя выступать для кого-то в привычном, а для подавляющего большинства – в абсолютно ином, новом, коммуникативном имидже.

2. Формирование представления о новом коммуникативном имидже учителя

Одним из путей решения данной задачи мы видим освоение учителями нового коммуникативного амплуа, стиля и, как следствие, приобретения навыков нового профессионально-педагогического общения. Путь лежит через социальное научение, имитацию. Одно из проявлений имитации – идентификация – процесс, в котором личность заимствует мысли и чувства. Отчетливо понимая то, что взрослый человек, профессионал, не будет без оценочно подражать и даже более, может категорически не принимать навязываемые ему образцы поведения и деятельности, мы все же будем опираться на то, что существуют **реципрокные** (от лат. *Reciprocus* – возвращающийся, обратный, взаимный) связи между поведением, субъектными и средовыми переменными, про которые говорил А. Бандура [8].

Опираясь на данную идею, мы предлагаем обучать учителей через демонстрацию нового профессионального коммуникативного образа, который предполагает, как технологичное исполнение конкретных коммуникативных ролей (например, преподавателя-модератора, преподавателя-консультанта, преподавателя-фасилитатора, преподавателя-тьютора, преподавателя-коуча), так и их интеграцию, причем нередко – в одном учебном занятии.

Кудряшова А.В. и Горбатова Т.В., анализируя сущностно-содержательные характеристики коммуникативных ролей современного преподавателя, выделили важную, на наш взгляд, мысль: в рамках одной дисциплины он может связать функцию обучения и развития творческой самостоятельности слушателей за счёт выбора определённой формы взаимодействия [5].

Например, выполняя роль фасилитатора преподаватель оказывает слушателю (в нашем случае учителю обществознания) педагогическую поддержку, стимулирует к

принятию решений, и педагог тренируется в выполнении проектной работы. В амплуа тьютора логично оказывать педагогическое сопровождение с опорой на опыт и потребности слушателя, направлять деятельность, мотивировать, выполнять парные и индивидуальные задания.

Безусловно, учителя знакомы с названными коммуникативными ролями, используют их, поскольку в практике организации учебно-воспитательного процесса названные роли (или их отголоски) в том или ином контексте всегда присутствовали, но не как четко выстроенная технология, а, скорее, латентно, интуитивно.

Мы же исходим из того, что исполнение обозначенных ролей – это в меньшей степени интуитивная коммуникация; это реализация четкого алгоритма определенной коммуникативной стратегии. Преподаватель, реализующий ту или иную коммуникативную стратегию, получает более широкие возможности решения компетентностных задач. Курсы повышения квалификации учителей обществознания, организованные в практико-ориентированном формате с акцентом на интерактивные технологии обучения – это возможность и условие преодоления педагогической ригидности учителей, в частности, и правильное направление движения к достижению требуемого современного образовательного результата.

Возникает вполне резонный вопрос: для того, чтобы реализовывать новые профессиональные роли, в новом коммуникативном амплуа, полноценно организовывать интерактивный формат обучения, достаточно ли учителю только примера, который ему продемонстрировали «на курсах» и одной лишь готовности использовать их на практике? Безусловно, нет. Если роль наставника, лектора-транслятора знаний для учителя обществознания привычная, то качественное, способное привести к результату исполнение роли тьютора, коуча, модератора или фасилитатора, требует определенных специальных знаний, а главное, практики.

Речь идет исключительно о практических навыках (то есть не об уровне «знать», а об уровне «владеть»), которые современному учителю обществознания необходимо приобрести для того, чтобы быть способным работать в интерактивном формате, который на сегодняшний день является условием учебно-воспитательной деятельности.

3. Осознание личностного потенциала и формирование эмоционального интеллекта

Про что идет речь? Про то, что учить, то есть быть вкладом, иметь ценность для другого, коллеги это или студент, можно лишь при условии, что ты, – учитель, находишься в осознанной позиции, знаком с собой, своими эмоциями, способен, умеешь и ревизируешь свои отношения. В идеале – ты обладаешь эмоциональным интеллектом, эмоционально компетентен. Столь категоричные высказывания не дань моде, а осознанная необходимость, продиктованная компетенциями 21 века, где личностный потенциал⁴ – не только «инновационное умение», сколько цивилизационная необходимость. Современный учитель должен обладать эмоциональным интеллектом.

⁴ Личностный потенциал – это те особенности личности, которые стоят за хорошей саморегуляцией и позволяют предсказывать успешную саморегуляцию. При хорошей саморегуляции система непрерывно совершенствуется до полного исчерпания ресурсов, которые определяются понятиями «старость» и «смерть». Плохая саморегуляция приводит к саморазрушению системы при достаточных ресурсах. Система действует себе во вред, что служит признаком нарушения саморегуляции. Обобщая, можно определить ЛП как систему динамического управления психологической энергией, ее

П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо – авторы модели способностей выделяют 4 группы компетенций эмоционального интеллекта [4]:

1. Идентификация эмоций.
2. Использование эмоций для стимуляции мышления.
3. Анализ и понимание причин эмоций.
4. Управление эмоциями.

В рамках данной статьи мы не ставим задачу исследования эмоционального интеллекта, ни как социально-психологического явления, но как научной категории. Наша цель – актуализировать внимание к обозначенному вопросу, сделать акцент на его актуальности.

Выделенные аспекты для нас достаточно концептуальны, их реализация не простой и не быстрый процесс. Работая с педагогами, средний возраст которых в Новосибирской области 51 год, мы ежедневно сталкиваемся с педагогической ригидностью, ригидностью мышления, тем, что мешает педагогам изменять стратегию своего поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные, нестереотипные решения сложных педагогических ситуаций и главное, мешает быть посредником в передаче нового, актуального, мировоззренческого контента. Учителю общественно-педагогического образования «быть в контексте» нужно, а профессиональное его сопровождение и поддержка должно быть обеспечено актуальным практико-ориентированным, социально-психологически патентным контентом.

Источники:

1. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – №2. – С. 1-18.
2. Гуськова А.Г. Повышение квалификации учителя общественно-педагогического образования: от теории к практике // В сборнике: Акмеология профессионального образования. Материалы 14-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 19-24.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
4. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, вып. 2 / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006, с.85-105.
5. Кудряшова А.В., Горбатова Т.Н. Роли преподавателя в процессе развития творческой самостоятельности студентов высших учебных заведений // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 581-584.

распределения и перераспределения. Начать действие, изменить, скорректировать, притормозить, отказаться, выждать, развернуться, сконцентрироваться, расслабиться, не идя на поводу ни у собственных импульсов, ни у внешних стимулов, – это всё проявления результата работы нашего ЛП. При высоком ЛП всё работает в системной взаимосвязи. А при низком ЛП отдельные действия и функции между собой не увязаны. Людям с высоким ЛП присущи такие психологические характеристики как активность, продуктивность, субъектность (agency), резилентность и продуктивное совладание (coping), самодетерминация, целенаправленность, гибкость. Соответственно, для людей с низким ЛП характерна пассивность, зависимость, конформность, уязвимость (vulnerability), виктимность, непродуктивные защиты, ригидность [3].

6. Гуськова А.Г. О коммуникативной компетентности учителя обществознания: новые смыслы и формы // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании Материалы 23-й Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. 2018. С. 212-215.
7. Гуськова А.Г. Новый коммуникативный имидж преподавателя – условие для интеграции интерактивных методов обучения в учебно-воспитательный процесс // В сборнике: Разработка и применение фондов оценочных средств в рамках реализации образовательных программ Материалы 58 (LVIII) межвузовской научно-методической конференции. 2017. С. 44-47.
8. Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M.R. Jones (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК РЕСУРС ИХ ЛИЧНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

*Смирнова Т.А.,
аспирант Института развития образования,
кафедра педагогики и андрагогики
ГБУ ДПО СПб АППО*

Аннотация

Онлайн-обучение – важная часть систем неформального образования, обеспечивающая непрерывность образования взрослых. В данной статье автор рассматривает возможное влияние метакогнитивных стратегий на эффективность онлайн-обучения взрослых студентов и, соответственно, важность развития навыков использования данных стратегий. Аналитика образования взрослых в цифровой среде также может вести к переосмыслению профессиональной позиции андрагога и адаптации принципов андрагогики. Раскрывается актуальность проблемы и необходимость дальнейших исследований вопроса.

Ключевые слова

Метакогнитивные стратегии, метапознание, онлайн-обучение, цифровое обучение, цифровая среда.

Abstract

Online learning is one of the most essential parts of informal learning that maintains continuing adult education. In this article, the author focuses on possible impact of meta-cognitive strategies on the online adult education effectiveness as well as an importance of the development of the skill to use of these strategies. Analysis of adult education in digital environments also can lead to the re-thinking of professional position of andragogue and adaptation of andragogy principles. Problem relevance and the need of further investigations are highlighted.

Key words

Metacognitive strategies, metacognition, online education, digital education, digital environment.

Одной из ключевых характеристик образования взрослых в современном понимании является его непрерывность [1]. Описывая тенденции в развитии системы непрерывного образования, Семён Григорьевич подчеркивал, что обучения, сосредоточенного в университетских рамках, становится недостаточно для реализации личных и профессиональных целей человека, появляющихся и развивающихся на протяжении всей жизни. Среди новых форм образования всё больше и больше взрослых обучающихся выбирают реализацию личного и профессионального развития именно в цифровой (онлайн) среде (так называемое онлайн-обучение). Онлайн-обучение – важная часть систем, входящих в поле т.н. неформального образования [1]. Потенциал подобных систем высок, но при этом, несмотря на интерес к онлайн-обучению, мотивация учащихся к продолжению и завершению курсов, такого типа как самостоятельные онлайн-курсы и массовые открытые онлайн-курсы (МООК), остается проблемой.

Среди причин, ведущих к отказу студентов от обучения и снижению дисциплины, выделяется тот факт, что, несмотря на высокую осознанность в плане метакогнитивных стратегий, студентам зачастую недостает конкретных навыков применения данных стратегий и навыков, например, тайм-менеджмента, планирования и формирования учебных стратегий, то есть, навыков, критичных для успеха в образовательной онлайн-среде [2].

Соответственно, можно предположить, что обучение и фасилитация применения метакогнитивных стратегий могут оказаться факторами, отказывающими позитивное влияние на успех обучения в цифровой (онлайн) среде и, как следствие, служить ресурсом как личного, так и профессионального развития, реализуя «подход к «обучению взрослых по-взрослому»» [3, с.296], что особенно критично в условиях глобальной информатизации, определяющей современный социальный контекст [1].

Метапознание (англ. metacognition) определяется как способность обучающегося отслеживать, рефлексировать по поводу и улучшать собственные учебные активности и стратегии, размышлять над собственным мышлением; и является ключевым фактором в успешном переносе знаний и навыков в новые учебные ситуации [4]. Осознание метакогнитивных стратегий, их практика и развитие являются необходимым фактором для эффективности в рабочих, личных и учебных контекстах.

Несмотря на то, что существуют педагогические практики и образовательные технологии, направленные на поддержку метакогнитивных стратегий учащихся, большая часть работ фокусируется на пред-университетском образовании. Число работ, анализирующих метакогнитивные стратегии взрослых в постдипломном или рабочем контексте, ограничено, хотя именно в этих контекстах взрослые обучающиеся нуждаются в поддержке развития стратегий обучения. Лишь в нескольких исследованиях рассматривались взрослые обучающиеся, возвращающиеся в университет или в рабочей среде, где им необходима постоянная поддержка в развитии и передаче новых знаний и навыков для достижения успеха [5]. Студенты магистратуры и аспирантуры возрастом старше 24 лет в сравнении со студентами более младшего возраста, как правило, демонстрируют более высокий уровень осознания метакогнитивных

стратегий и понимания механизмов работы сознания, но также не обладают развитыми навыками применения и регулирования данных стратегий.

Исследования взрослых обучающихся, как правило, постулируют, что метакогнитивные стратегии продолжают оказывать позитивное влияние на образовательный процесс и результат и во взрослом возрасте. Взрослые с хорошо развитыми метакогнитивными навыками:

- лучше решают проблемы, принимают решения и критически мыслят;
- демонстрируют более высокий уровень способностей и более мотивированы к обучению;
- с большей вероятностью смогут регулировать свои эмоции (даже в сложных ситуациях), справляться со сложностями и конфликтами [6].

Таким образом, как упоминалось выше, метакогнитивные стратегии могут выступать ресурсом для успешного обучения, личного и профессионального развития в онлайн-среде именно для взрослых обучающихся.

Рассматривая ландшафт онлайн-образования, исследователи выделяют следующие факторы учебного успеха и развития навыков в онлайн-среде: высокий уровень вовлеченности, поддерживающий стиль фасилитатора или наставника, наличие многочисленных возможностей для метакогнитивной саморефлексии [7]. Преподаватели, методологи образования и исследователи в последние годы стараются придать большую оформленность этому типу обучения внутри и вне традиционного образования. Разработаны образовательные системы и технологии, имеющие целью поддержку обучающихся в получении и интеграции аутентичного и персонально значимого учебного опыта [8]. В дополнение, исследования обучающихся и обучения в цифровой среде показывают, что сам факт участия в онлайн-образовании поддерживает метакогнитивные навыки, потому что создает возможность общения с другими участниками образовательного процесса (с помощью социальных сетей) и создания репрезентации собственной идентичности и сети знаний, а, как следствие, возможности критически оценивать собственный образовательный опыт [9].

Взрослые могут обращаться к цифровому образованию, в частности, при прохождении и преодолении кризисов профессионального развития. Семён Григорьевич Вершловский выделил следующие кризисы профессионального развития: кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис профессионала с большим стажем [3]. Системы неформального образования в целом и цифрового образования в частности могут выступать ответом на запрос преодоления данных кризисов и разрешения противоречий, лежащих в их основе.

Более того, взрослые чаще прибегают именно к подобным формам образования для решения проблем и вопросов собственного личного и профессионального развития [3]. При этом практика формального образования и существующие образовательные технологии не поддерживают метакогнитивное развитие взрослых обучающихся ни на рабочем месте, ни для тех, кто возвращается к учебе в университете, особенно в среде онлайн-обучения.

В связи с растущими возможностями обучения взрослых онлайн, больше внимания уделяется разработке инструментов и методов, которые поддерживают обучение взрослых в онлайн-среде и основываются на установленных принципах обучения и преподавания взрослых (андрагогики). При рассмотрении способов поддержки метапознания взрослых учащихся необходимо пересмотреть эти принципы и недавние

исследования того, как взрослые обучающиеся учатся в онлайн-среде. Подобный пересмотр ведет так же и к переосмыслению профессиональной позиции андрагогов [3].

Как пример подобного подхода можно привести работы Малкольма Ноулза. Ноулз с коллегами утверждали, что обучение взрослых отличается от обучения детей, и что существует «континуум обучения», когда учащийся с большим опытом, на который можно опираться, будет иметь больше независимости и самостоятельности, когда дело доходит до обучения [10].

В 1980-х годах, в контексте быстрой компьютеризации обучения, Ноулз адаптировал некоторые из принципов обучения взрослых в контексте компьютерного обучения:

- 1) Объяснение причин, по которым преподаются определенные вещи (например, определенные команды, функции, операции и так далее).
- 2) Обучение должно быть целенаправленным (вместо заучивания и зубрежки) – учебная деятельность должна быть в контексте типичных задач.
- 3) Обучение должно принимать во внимание широкий диапазон различных уровней подготовки учащихся; учебные материалы и упражнения должны учитывать разные уровни/типы предыдущего опыта работы с компьютерами.
- 4) Поскольку взрослые самостоятельны, обучение должно позволять учащимся открывать для себя что-то новое, давая рекомендации и помогая при совершении ошибок [10].

Эти принципы также могут быть применены к учебному дизайну для взрослых учащихся в онлайн-среде XXI века.

Другим значимым примером, безусловно, являются результаты опытно-экспериментальной работы сотрудников кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Принципы андрагогики были сгруппированы в два кластера: имеющие целью обеспечить личностно-профессиональное самоопределение (первая группа) и становление (вторая группа) взрослых [1, сс.113-114]. При этом, в согласованности с другими классификациями принципов, идея непрерывности образования интегрирована в принципы изначально.

Очевидна важность технологических новаций в поддержке и развитии осознания и применения метакогнитивных стратегий обучающимися, в частности, во взрослом возрасте. Творческое использование информационных технологий в системе образования – инструмент снижения рисков как разрушения системы координации образования, так и обеднения ресурсов непрерывного образования [1, с. 147]. При этом, для того чтобы быть эффективными, технологические средства и практики, как элемент системы образования, должны помещать в центр обучения студента [1]. Только в этом случае метакогнитивные навыки действительно будут выступать ресурсом для личного и профессионального развития, обеспечивая непрерывный рост навыков, расширение видения личности и профессии и включенность в эти процессы. При этом, стоит отметить, что исследования технологий и онлайн-систем, поддерживающих взрослых и их метакогнитивное развитие, ограничены. Принимая во внимание подобные пробелы в научном знании касательно метакогнитивных стратегий взрослых и методов их поддержки, особенно в онлайн-образовании, можно подчеркнуть важность дополнительных исследований как по поддержке взрослых обучающихся в метакогнитивном развитии в онлайн-контексте, так и по влиянию подобной поддержки на личное и профессиональное развитие обучающихся.

Подводя итог, можно утверждать, что взрослые учащиеся нуждаются в онлайн-инициативах, которые предоставляют возможности для руководства собственным образовательным опытом, сотрудничества, аутентичности и актуальности. Новые информационные технологии – один из фокусов конференций по образованию взрослых ЮНЕСКО, что подчеркивает необходимость решения данных проблем [1, с.38]. Обеспечение тренировки метакогнитивных стратегий, актуальности содержания и полезности опыта обучения и оказание взрослым обучающимся необходимой поддержки, когда они в ней нуждаются, являются ключом к их успешному завершению обучения, приобретению новых навыков, личному и профессиональному развитию.

Источники:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феноменов. – СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: ИП РАН, 2005. 296 с.
3. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики. – Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285-297.
4. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Психология метапознания: Учебно-методическое пособие. – Скифия-принт, 2020. 150 с.
5. Ловягина А.Е. Метакогнитивные стратегии в системе психической саморегуляции спортсменов. – Наука и спорт: современные тенденции. 2020. № 27 (2). С. 77-85.
6. Dawson T. Metacognition and learning in adulthood. 2016. DOI:10.13140/RG.2.1.2231.0649
7. Батаева Е.В. Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте smart-образования. – Образование и наука. 2019. № 21 (4). С. 36-59.
8. Стародубцев В.А., Киселёва А.А. Персональная образовательная сфера педагога как среда профессиональной деятельности. – Школьные технологии. 2011. № 5. С. 85-89.
9. Мещерякова О.В. Использование метода взаимного оценивания для развития универсальных компетенций при обучении иностранному языку в бакалавриате неязыкового вуза. – Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6. С. 180-186.
10. Knowles M.S., Holton III, E. F., Swanson R.A. The adult learner. New York: Routledge, 2012. 417 p.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ВИРТУАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ КАК КОМПОНЕНТ СЕТЕВОЙ УЧЕБНОЙ СТРАТЕГИИ

*Семенова Н.И., канд. техн. наук,
заместитель директора по УВР ГБОУ Средняя школа № 10
с углубленным изучением химии, Санкт-Петербург;
Солодейников М.А.,
аспирант кафедры теории и истории педагогики
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

Аннотация

В статье вводится понятие сетевой учебной стратегии, дается описание процесса образовательной коммуникации в виртуальном сообществе. Рассматриваются возможные риски, трудности и необходимые условия при реализации обучающимися сетевой учебной стратегии для всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова

Сетевая учебная стратегия, образовательная коммуникация, виртуальное сообщество.

Abstract

The article introduces the concept of a network learning strategy, describes the process of educational communication in a virtual community. The possible risks, difficulties and necessary conditions are considered for all participants of the educational process if students implement a network learning strategy.

Key words

Network learning strategy, educational communication, virtual community.

Задача среднего, высшего и постпрофессионального образования – сделать жизнь человека в информационном обществе комфортной. По словам американского философа и социолога Э. Тоффлера, «в XXI веке безграмотными будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться». Известный отечественный андрагог С.Г. Вершловский также отмечает значимость умения учиться для успешного преодоления кризисов «рутинной работы» и «профессионала с большим стажем» [1]. «Умение учиться» можно конкретизировать как умение самостоятельно строить образовательную траекторию, быстро актуализировать необходимые знания, владеть разнообразными учебными стратегиями.

В современном образовательном процессе большую роль играют информационно-коммуникационные технологии, в частности, поисковые сервисы и социальные сети. Социальные сети и мессенджеры применяются обучающимися для коллективной коммуникации не только в пределах своей учебной группы, но и для общения с преподавателями и специалистами выбранного направления. Как отмечает Ю.В. Скрипкина, виртуальные сообщества с компетентным составом участников имеют большой образовательный потенциал [2]. Положительные эффекты использования социальных сетей в учебном взаимодействии подробно рассмотрены в работе А.В. Феценко [3]. Однако образовательные возможности виртуальных сообществ пока недостаточно полно учитываются в педагогическом процессе из-за слабо разви-

тых навыков образовательной коммуникации у обучающихся и только еще начинающей формироваться электронной дидактики. Данная статья направлена на частичное устранение вышеуказанных дефицитов.

Одна из первых отечественных работ, в которой вводилось понятие учебной стратегии, написана в 2007 году Т.А. Дворниковой и С.Н. Костроминой [4]. В 2017 году Т.А. Дворникова закончила и оформила исследование под названием «Психологические факторы развития учебных стратегий студентов» [5]. Заметим, что десятилетие с 2007 по 2017 год стало периодом активного распространения персональных компьютеров, выделенных линий Интернета, а вслед за ними и мобильных устройств. Сначала у многих обучающихся появилась возможность поставить дома персональный компьютер и каждый день выходить в «сеть», а затем практически у каждого появился смартфон или планшет с возможностью быть «онлайн» 24 часа в сутки. В работе Т.А. Дворниковой не рассматривается проблематика применения учебных стратегий при работе с поисковыми системами и виртуальными сообществами. Таким образом, продолжение исследования учебных стратегий логически связано с расширением сферы применения информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Под *учебной стратегией* стандартно подразумевают «устойчивые комплексы действий, целенаправленно организуемые субъектом для решения различных типов учебных мультизадач. Учебные стратегии складываются по мере автоматизации действий познавательной, ориентировочной и исполнительной активности, являясь следующим этапом становления субъекта учебной деятельности после этапа овладения компонентами учебной деятельности и развития операционной системы учебных действий» [5]. Так как многие компоненты учебной деятельности претерпевают видоизменения при длительном использовании дистанционных технологий и распределенных электронных информационных ресурсов, то авторы статьи считают возможным ввести понятие *сетевой учебной стратегии*, то есть устойчивого комплекса учебных действий при осуществлении образовательного процесса в Интернет-пространстве. Применение сетевой учебной стратегии оправдано также при самообразовании, в проектной деятельности, при реализации научно-исследовательской работы, научного поиска.

Базовым элементом умения учиться является *образовательная коммуникация* – «интерактивное взаимодействие субъектов образования в процессе переработки информации, направленное на ценностно-смысловое согласование и понимание содержания образования с целью его присвоения» [6].

Осуществлять образовательную коммуникацию дистанционно стало возможным в различных *виртуальных сообществах*. Один из предполагаемых авторов этого термина, Г. Рейнгольд, определил их как «социальные объединения, которые вырастают из Сети, когда группа людей поддерживает открытое обсуждение достаточно долго и человечно, для того чтобы сформировать сеть личных отношений в киберпространстве». Мы же под *виртуальным сообществом* будем понимать социальную общность, образованную в результате длительного технически опосредованного взаимодействия между пользователями, возникшего на основании наличия у них общих интересов, способную к накоплению коммуникативного капитала (формирование общепринятых ценностей и стандартов, установление доверительных отношений между участниками, создание общедоступного контента и т.д.) [7].

К виртуальным сообществам можно отнести различные форумы, группы и публичные страницы во ВКонтакте и Facebook, личные страницы в Instagram, каналы на Youtube, общие чаты в WhatsApp, Telegram, Viber. В роли модератора часто выступает автор страницы, блога или канала, а возможность к образовательной коммуникации появляется, например, в комментариях к публикуемому контенту. Отличительными признаками виртуальных сообществ от прочих форм социальной интеграции являются: использование общего для всех канала коммуникации, наличие четких границ принадлежности к сообществу (членство), общность целей и интересов участников. Внутри виртуального сообщества может осуществляться как межличностная, так и массовая коммуникация [8].

Любая коммуникация может быть успешной или неуспешной. *Успех коммуникации* – это «результат привлечения внимания и мотивации других участников коммуникации на ответные сообщения», а *коммуникативный капитал* – это «показатель успешности коммуникации, понимаемый как привлеченное внимание и принятие сообщений в качестве предпосылок дальнейшей коммуникации или переживания» [8].

Стоит обратить внимание на разницу между образовательной коммуникацией и тривиальным общением в сети. Образовательная коммуникация – это в первую очередь целенаправленное взаимодействие для получения точной исчерпывающей информации по определенному вопросу и выявления мнений компетентных участников виртуальных сообществ, неподдельно заинтересованных в предмете обсуждения. Таким образом, чтобы результат подобной коммуникации был признан удовлетворительным, обучающемуся недостаточно просто привлечь внимание членов сообщества, он должен в достаточной степени удовлетворить свои образовательные запросы.

Для достижения положительного эффекта в процессе образовательной коммуникации можно рассмотреть следующий алгоритм действий:

- 1) Определить цель общения, то есть понять, какое знание необходимо получить в результате коммуникации.
- 2) Произвести поиск виртуальных сообществ, удовлетворяющих тематике запроса.
- 3) Выбрать те сообщества, которые наилучшим образом подходят для получения необходимой информации. Это можно определить, например, по обсуждаемым темам, в некоторых случаях – по списку участников.
- 4) Изучить навигацию и FAQ (часто задаваемые вопросы), если они есть.
- 5) Тщательно обдумать формулировку вопроса и задать его в сообществе.
- 6) Дождаться ответов и критически их обработать.
- 7) Задать вопросы по уточнению непонятных моментов.
- 8) Возможно, что заданные вопросы спровоцируют общее обсуждение. Активно участвовать в дискуссии, дополняя полученную информацию.
- 9) Подвести итоги коммуникации и компактно их изложить.
- 10) Обсудить результат с преподавателем или независимым специалистом.

Понимание принципов образовательной коммуникации не является единственным компонентом сетевой учебной стратегии, обучающимся необходимо владеть критическим мышлением, целеполаганием, навыком работы с большими объемами неструктурированной информации и т.д. В приведенной ниже таблице для всех участников образовательного процесса рассматриваются возможные риски, трудности и необходимые условия успешной реализации обучающимися сетевой учебной стратегии.

Участник образовательного процесса	Возможные риски	Возможные трудности	Необходимые условия
Преподаватель	<p>Невозможность позиционировать себя как единственный источник знания.</p> <p>Недостаток личных ресурсов для работы с возросшим количеством индивидуальных запросов от обучающихся.</p> <p>Ощущение страха собственной профессиональной неуспешности в новых образовательных условиях.</p>	<p>В процессе проведения промежуточной аттестации обучающихся приходится учитывать многообразие способов представления найденной ими информации.</p> <p>Возможно изменение форм и критериев контроля.</p>	<p>Готовность тратить больше времени и внимания на общение с обучающимися.</p> <p>Готовность к расширению собственных знаний в процессе преподавания.</p> <p>Готовность к критическому оцениванию материала курса со стороны обучающихся.</p>
Обучающийся	<p>Получение «неполного» или искаженного знания. Негативный коммуникативный опыт (троллинг, игнорирование).</p>	<p>Нехватка базовых навыков критического мышления, целеполагания, образовательной коммуникации.</p>	<p>Наличие базовых навыков критического мышления (перепроверка и отбор информации).</p> <p>Наличие базовых навыков целеполагания (формулирование конкретной и измеримой цели).</p> <p>Умение выделять существенное в тексте.</p> <p>Умение поддерживать начатую беседу и развивать ее для получения необходимого результата.</p> <p>Умение аргументировать свою позицию.</p> <p>Навык работы с большими объемами информации при изучении существующих материалов сообщества.</p>
Администрация образовательного учреждения	<p>Перераспределение преподавательских ресурсов</p> <p>Отказ немотивированных преподавателей от работы в новых условиях.</p>	<p>Изменение рабочих программ, учебного плана, расписания занятий с учетом новых образовательных условий.</p> <p>Организация новых форм контроля при промежуточной аттестации.</p>	<p>Наличие технических и организационных ресурсов</p>

Виртуальное сообщество	Взаимодействие с участниками, не вполне владеющими навыками образовательной коммуникации.	Модерация с учетом интересов участников (если это сообщество по типу блога, то создание новых тем; если это сообщество по типу форума, то модерация существующих тем).	Наличие комфортной эмоциональной атмосферы. Наличие компетентных участников. Готовность участников к осуществлению образовательной помощи.
------------------------	---	--	--

С постепенным переходом от обязательного очного обучения к неклассическим формам получения образования, активно использующим информационно-коммуникационные технологии, с учетом реализации сетевой учебной стратегии появляются новые возможности для формирования у обучающихся таких профессиональных и общекультурных компетенций, как [3]:

- владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективах; работа в исследовательских группах;
- владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях), представление материалов собственных исследований;
- владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах.

Помимо рассмотрения возможностей, предоставляемых использованием сетевой учебной стратегии, следует также задаться проблемой результативности ее применения обучающимися. Авторы статьи полагают, что одним из инструментов контроля может являться анализ цифрового следа обучающихся. Широкое определение *цифрового следа* представлено Т.М. Шамсутдиновой [9]: «это электронная форма представления данных о результатах учебной, профессиональной и социальной деятельности человека, характеризующей уровень его профессиональной компетентности с точки зрения траектории личностного и профессионального развития». При этом выделяются следующие компоненты: технико-технологический, личностно-психологический, поведенческий, деятельностный, компетентностный, коммуникативный и рефлексивный.

Является очевидным, что главный критерий овладения стратегией – это приобретение знания, являвшегося целью ее применения. Косвенно же об успешности действий обучающегося можно судить по количеству оставленных сообщений (этот параметр показывает наличие коммуникации как таковой) и их лингвистическому анализу (критерий овладения научной коммуникацией); по истории поисковых запросов и адекватности ключевых слов в них; по анализу пересылаемого и получаемого контента; по времени, затраченному на образовательную коммуникацию в виртуальных сообществах и на поисковые сервисы. Таким образом, авторы предлагают рассмотреть более узкое понятие *образовательного цифрового следа*, то есть тех данных, которые появляются в процессе использования обучающимся сетевой учебной стратегии.

Параллельно необходимо решить проблему корректности доступа к данным обучающегося для анализа их преподавателем, дать исчерпывающие ответы на вопросы, какие алгоритмы использовать для обработки данных и какие выводы можно сделать на основании результатов, что, несомненно, представляет интерес для дальнейших изысканий.

В данной статье предложен алгоритм действий для достижения успеха при образовательной коммуникации в виртуальном сообществе. Стоит заметить, что такие действия обучающихся, как определение цели коммуникации, поиск и отбор подходящих сообществ, требуют более глубокого изучения и систематизации. Также пристальное внимание привлекает к себе задача диагностики сформированности сетевой учебной стратегии у получающих среднее, высшее и постдипломное образование.

Источники:

1. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285-297.
2. Скрипкина Ю.В. Эвристический образовательный потенциал социальных сетей и блогов // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evresticheskiy-obrazovatelnyy-potentsial-sotsialnyh-setey-i-blogov> (дата обращения: 26.08.2021).
3. Феценко А.В. Этапы проектирования образовательного взаимодействия с использованием социальных сетей // Гуманитарная информатика. 2013. № 7. С. 139-151.
4. Дворникова Т.А., Костромина С.Н. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-strategii-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата обращения: 26.08.2021).
5. Дворникова Т.А. Психологические факторы развития учебных стратегий студентов // автореферат на соискании ученой степени кандидата психологических наук, 2017, Санкт-Петербург
6. Карпук С.Ю. Организация образовательной коммуникации старшеклассников средствами метафорического проектирования // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2014, Санкт-Петербург
7. Невесенко Е.Д. Влияние виртуальных сетевых сообществ и сети интернет на развитие социальной активности молодежи // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. 2014. Санкт-Петербург
8. Рыков Ю.Г. Виртуальное сообщество как социальное поле: неравенство и коммуникативный капитал // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16. № 4. С. 44-60.
9. Шамсутдинова Т.М. Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа // Открытое образование. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-model-traektorii-elektronogo-obucheniya-na-osnove-tsifrovogo-sleda> (дата обращения: 26.08.2021).