

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2020

Выпуск 1 (31)

ISSN 2225-9457

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия.
Свидетельство ПИ № ФС77-56412
от 11.12.2013

Информация о журнале регулярно
размещается в объединенном каталоге
«Пресса России», подписной индекс
журнала Е43480.

Сведения о публикуемых статьях
и их тексты размещаются в базе данных
Российского индекса научного цитирования.

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11-13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: gioupm@mail.ru

© СПб АППО, 2020
© Авторы статей, 2020
Подписано в печать 29.03.2020

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Главный редактор
Гришина И. В., д-р пед. наук, профессор
Зам. главного редактора
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент

Редакционный совет:
Вершиловский С. Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А. Н., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Мамедов Н. М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М. Н., д-р пед. наук, профессор
Жолован С. В., д-р пед. наук, профессор
Сеппо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Тарасов С. В., д-р пед. наук, профессор
Тряпицына А. П., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Ясвин В. А., д-р психол. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор
Крулехт М. В., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Креницына Е. А., заведующий издательством
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент
Уварова Л. И., канд. пед. наук, доцент
Шишерица Г. А., канд. пед. наук, доцент
Чальцева Т. А., канд. пед. наук, доцент
Созонтова О. В., канд. пед. наук, доцент
Макашова В. Н., канд. пед. наук, доцент
Кашаев А. А., канд. пед. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Золотарева А. В., Сеницын И. С.</i> Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России	4
<i>Дебердеева Т. Х.</i> Непрерывное образование современного обучающегося: проблемы и противоречия	13
<i>Мачинская С. В., Крилицына Е. В.</i> Современные методологические подходы к организации системы дополнительного профессионального педагогического образования	15
<i>Навазова Т. Г., Пирожкова О. Б.</i> Муниципальная методическая служба как сетевой ресурс непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников	17
<i>Харчевникова Е. Л.</i> Обновление системы методической работы с кадрами в межкурсовой период как условие реализации федеральных проектов национального проекта «Образование»	20

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

<i>Гришина И. В., Панасюк В. П.</i> Профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций: проблемы и перспективы по результатам сравнительного исследования	23
<i>Вейдт В. П.</i> Новые профессиональные роли и компетенции педагогических работников системы дополнительного профессионального образования	27
<i>Овечкин А. М., Овечкин М. И.</i> Проектная компетентность руководителя образовательной организации в условиях реализации федеральных проектов национального проекта «Образование»	32
<i>Мингалева Л. А.</i> Электронные ресурсы в методике обучения литературе в школе	35
<i>Колесникова В. П., Вольтов А. В., Кадетова Н. Ю.</i> Модель формирования в системе образования района плана-заказа на повышение квалификации педагогов на основе интеграции результатов оценочных процедур	40

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

<i>Золотарева А. В.</i> Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров	44
<i>Ковальчук О. В.</i> Учим учителей – учимся сами	50
<i>Мылова И. Б.</i> Педагогические аспекты цифровизации образования	53

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

<i>Крулехт М. В.</i> Социализация дошкольников в мегаполисе: экономико-потребительский аспект	57
<i>Думчева А. Г.</i> Факторы профессиональной готовности педагогов к обеспечению духовной и психологической безопасности в образовательной среде	62

ПОКОЛЕНИЮ ПОБЕДИТЕЛЕЙ ПОСВЯЩАЕТСЯ...

<i>Бычков А. В.</i> Деятельность таможенных органов СССР в годы Великой Отечественной войны	70
---	----

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

<i>Паикова Т. И.</i> Авторы школьных учебников по русской истории: известные и неизвестные (XIX – начало XX века)	74
---	----

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ	82
------------------------------------	----

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	84
--------------------------------	----

АННОТАЦИИ	88
------------------------	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	94
----------------------------------	----

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

<i>Zolotareva A. V., Sinitsyn I. S.</i> Increasing the accessibility of additional general education programs as a condition for ensuring the continuity of general education in Russia	4
<i>Deberdeyeva T. Kh.</i> Lifelong education of a modern learner: problems and contradictions	13
<i>Machinskaya S. V., Krinitsyna Ye. V.</i> Modern methodological approaches to the organization of additional professional pedagogical education system	15
<i>Navazova T. G., Pirozhkova O. B.</i> Municipal methodological service as a network resource for teachers' continuous professional development	17
<i>Kharchevnikova Ye. L.</i> Updating the system of methodological work with personnel in the inter-course period as a condition for the implementation of federal projects of the national project "Education"	20

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

<i>Grishina I. V., Panasyuk V. P.</i> Professional development of educational organizations heads: problems and prospects based on the results of a comparative study	23
<i>Veidt V. P.</i> New professional roles and competencies of teachers in the additional professional education system	27
<i>Ovechkin A. M., Ovechkin M. I.</i> Project competence of an educational organization head in the context of the implementation of federal projects of the national project "Education"»	32
<i>Mingaleva L. A.</i> Electronic resources in the methodology of teaching Literature at school	35
<i>Kolesnikova V. P., Voltov A. V., Kadetova N. Yu.</i> Model for the formation of a plan-order in the district's education system for teacher's professional development based on the integration of assessment procedures	40

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

<i>Zolotareva A. V.</i> Ensuring continuity and succession in the training and professional development of teaching staff	44
<i>Kovalchuk O. V.</i> We teach teachers – we learn ourselves	50
<i>Mylova I. B.</i> Pedagogical aspects of digitalization in education	53

PERSON'S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

<i>Krulekht M. V.</i> Preschoolers' socialization in megalopolis: economic and consumer aspects	57
<i>Dumcheva A. G.</i> Factors of teachers' professional readiness to ensure spiritual and psychological safety in the educational environment	62

DEDICATED TO THE WINNERS GENERATION...

<i>Bychkov A. V.</i> Activities of the USSR customs authorities during the Great Patriotic War	70
--	----

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

<i>Pashkova T. I.</i> Authors of school textbooks on Russian history: known and unknown (XIX – early XX century)	74
--	----

ACADEMIC LIFE CHRONICLE	82
--------------------------------------	----

OVERVIEWS AND REVIEWS	84
------------------------------------	----

SUMMARIES	88
------------------------	----

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR	95
---	----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374

А. В. Золотарева, И. С. Синицын

ПОВЫШЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В современной России обеспечение качества, доступности и непрерывности образования стало одним из основных приоритетов государственной образовательной политики. Под непрерывным образованием принято понимать процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

В рамках организации процесса общего образования большое значение придается повышению качества и доступности дополнительного образования детей (ДОД), его становлению как открытого вариативного образования, способного обеспечить права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности в течение всей жизни, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков. Нормативные документы последних лет, регламентирующие государственную образовательную политику, указывают на необходимость обновления содержания и технологий дополнительного образования детей в соответствии с заказом личности, общества, государства. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке, обеспечения его непрерывности.

Проблема обеспечения непрерывности и доступности ДОД состоит в том, что в России пока

не все дети в равной степени имеют возможность заниматься дополнительным образованием, которое бы отвечало их потребностям, было доступным и обеспечивало возможность их непрерывного и преемственного образования.

Для решения данной проблемы необходимо ответить на вопросы: какие факторы влияют на повышение доступности ДОД? на основе каких критериев, показателей и инструментов можно оценить доступность программ ДОД?

Научная экспозиция. На современную сферу дополнительного образования детей необходимо посмотреть принципиально иными глазами. Меняются границы традиционного дополнительного образования, которое должно стать не набором кружков и секций в школе или в ближайшем центре детского творчества, а гибким пространством образовательных возможностей ребенка, его неформального образования. Оно реализуется сегодня в государственных (муниципальных) организациях различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт и др.), а также в негосударственных (коммерческих и некоммерческих) организациях и индивидуальными предпринимателями. В дополнительном образовании детей расширяется возможность применения новых образовательных форм (сетевое, электронное обучение и др.) и технологий (антропологических, инженерных, визуальных, сетевых, компьютерно-мультипликационных и др.). Развивается рынок услуг и сервисов неформального и информального образования (образовательные онлайн-ресурсы, виртуальные читальные залы, мобильные

приложения и др.). Сегодня нельзя относиться к дополнительному образованию как к досуговой форме образования, необходимой лишь для занятия свободного времени ребенка [1, с. 299]. Это образование, которое должно предоставить ребенку за рамками стандарта обязательного (общего, начального, среднего или высшего профессионального) образования выбор личностного и профессионального развития и самоопределения, построения индивидуальной модели образования.

На необходимость поиска новых подходов к повышению качества, доступности и непрерывности ДОД указывают документы федерального уровня: майский Указ Президента Российской Федерации (Указ от 7 мая 2012 года № 599); Концепция развития дополнительного образования детей (Утв. распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 года № 1726-р); Приоритетный проект «Доступное дополнительное образование» (Утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30 ноября 2016 года № 11); Федеральный проект «Успех каждого ребенка» (Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 года № 3).

Пилотное исследование, проведенное нами с участием детей, родителей, представителей органов власти, общественных и деловых организаций, позволило выявить следующее: примерно 20% респондентов считают, что система ДОД недостаточно скоординирована, 41% указывает на отсутствие необходимой полной информации об этой деятельности, низкий уровень материально-технической базы ДОД отмечают 54% опрошенных, а недостаточность научно-методического обеспечения – 19%. Среди других рисков, влияющих на качество и доступность ДОД, были отмечены недостаточное финансирование и низкая зарплата педагогов, слабое влияние на заинтересовать детей и их родителей в программах ДОД, нехватка кадров и недостаточное внимание со стороны властей.

В современных научных трудах представлено различное понимание доступности образования, в частности дополнительного, отсутствует единый подход к пониманию сущности доступности дополнительного образования детей [1, 2–3]. В общем виде доступность можно представить в таких характеристиках, как имеющий свободный вход, подходящий для многих, понятный, доходчивый, легкий, простой и открытый. Понятие «доступность образования» встречается в современных научных трудах, публикациях, сайтах в сети Интернет (О. Т. Бабанова, С. А. Белякова, Т. А. Михайловой, В. И. Шкатулла, М. Skilbeck, Н. Connell)

[4–8]. Общенаучный анализ феномена «доступность образования» помогает установить следующие важные факты: доступность обеспечивается многоуровневым и вариативным характером образовательных программ, учитывает наличие определенных отношений в социуме, зависит от социального заказа на образование, экономического положения и условий предоставления образовательных услуг. Доступность образования, в конечном итоге, характеризуется равенством прав на образование, условий и средств обучения, равенством возможностей достижения и использования образовательных результатов. Таким образом, доступность и непрерывность образования зависит от множества факторов.

Ярославскими учеными и практиками было проведено исследование концепции и моделей доступности дополнительного образования детей, в основе которого лежит изучение факторов, влияющих на повышение доступности [9].

Рассматривая фактор как движущую силу, влияющую на обеспечение и повышение доступности дополнительного образования для детей, можно выделить семь групп факторов.

1. *Информационный фактор* – это наличие или отсутствие информации, определяющее возможность принятия решения о выборе дополнительной общеобразовательной программы. Фактор включает: степень информированности субъектов образовательного процесса по различным аспектам, источники информации на территории, уровень удовлетворения информационных потребностей о ДОД и др.

2. *Экономический фактор* – представляет собой совокупность показателей финансово-экономического состояния исследуемого региона и семей учащихся, которые определяют доступность образования как в регионе в целом, так и для отдельных групп населения. Экономический фактор рассматривается в следующих аспектах: уровень доходов семей учащихся, уровень расходов семей учащихся на оплату образовательных услуг, род занятий родителей и др.

3. *Социальный фактор* выражает влияние социальной принадлежности ребенка и его родителей на возможность выбора программы ДОД, а также зачисления и обучения по ней. Фактор включает: тип населенного пункта места проживания семьи, уровень образования родителей, число членов семьи, состав семьи и др.

4. *Территориальный фактор* рассматривается как непосредственно расстояние, выраженное в соответствующих единицах, которое индивид затрачивает на посещение организации образования, и как время, необходимое на дорогу, либо расходы, связанные с ней. Транспортную доступность

необходимо определять относительно места проживания индивидуума, поскольку оно в наибольшей степени представляет собой сосредоточение всех объектов, с которыми связаны различные виды его жизнедеятельности.

5. *Институциональный фактор* определяет возможность выбора программы ДОД и завершения процесса обучения в зависимости от качества образовательных услуг в учреждениях, реализующих программы ДОД, их спектра и характеристик деятельности.

6. *Индивидуально-личностный фактор* включает мотивационные, физиологические и интеллектуальные ресурсы учащихся, которые могут выступать в качестве основы или барьеров при получении дополнительного образования. Важной в данном факторе является мотивационная составляющая, которая и определяет направленность обучающегося на дополнительное образование, отвечая за проявление у него высокой учебной мотивации.

7. *Педагогический фактор* – способность педагога влиять на повышение доступности ДОД с использованием различных педагогических ресурсов, включающих в себя спектр реализуемых программ, методов, технологий, обеспечивающих детям выбор и равные возможности освоения дополнительных общеобразовательных программ [10].

Таким образом, под *доступностью дополнительного образования детей* понимается совокупность организационных, информационных, территориальных, финансовых, социальных, институциональных и педагогических условий, обеспечивающих детям в комплексе объективно и субъективно равные возможности и права выбора и обучения по программам дополнительного образования [10, с. 48].

В реализации проблемы обеспечения и повышения доступности программ ДОД выделяются несколько **методологических подходов**. *Социокультурный подход* (М. Вебер, П. Сорокин, Н. Ф. Родионова, Н. И. Фуникова и др.) [11–12] состоит в рассмотрении дополнительного образования как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека и предполагает учет основополагающих ценностей различных социальных групп и целевых групп детей, осваивающих программы ДОД. *Антропоцентрический подход* (В.В. Абрахова, М.И. Болотова, В.П. Голованов, Л.Г. Логинова, О.Г. Тавстуха, А.Б. Фомина, А.И. Щетинская и др.) [13] определяет доступность дополнительного образования как соответствие способностей человека содержательным требованиям образования. Согласно антропоцентрическому подходу,

учить и воспитывать нужно всех, но по-разному, поскольку основной тезис антропоцентризма – все люди разные, но все потенциально наделены талантом. *Рефлексивно-деятельностный подход* (В.А. Карпов, М.И. Рожков и др.) [14–15] предполагает развитие ребенка посредством деятельности, его активного воздействия на окружающий мир и реализуется через создание условий для свободного выбора вида деятельности, достижения позитивного результата совместной деятельности педагога и ребенка. *Субъектно-ориентированный подход* (Л.В. Байбородова, О.Г. Селиванова и др.) [14, 16] означает необходимость создания условий, в которых ребенок проявляет и развивает свою субъектность как индивидуальность и как личность. *Интегративно-вариативный подход* (А.В. Золотарева) [17] предполагает построение дополнительного образования детей на основе выбора вариантов интеграции элементов его внутренней и внешней среды для нахождения оптимального пути реализации цели и соблюдения права субъектов (детей, родителей, педагогов) на выбор программ ДОД.

На основе выявленных факторов и подходов построены базовая и вариативные модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в неблагоприятных социальных условиях и живущих в удаленных (сельских) территориях. В данных моделях цели представлены в виде комплекса целей на уровне основных субъектов – детей и родителей (получение новых возможностей для выбора программ ДОД, обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, повышение удовлетворенности детей и родителей качеством ДОД), педагогов (создание новых практик ДОД: программ, проектов, технологий и др., – обеспечивающих повышение доступности и качества ДОД), управленцев (создание комплекса мер/условий, направленных на увеличение охвата детей программами ДОД и обеспечивающих повышение доступности и качества ДОД). Реализация данных целей предполагает обновление содержания, форм организации, условий реализации дополнительных общеобразовательных программ с учетом факторов повышения их доступности для разных детей.

Исследовательская часть. Для проведения исследования был разработан инструментарий, который включил в себя комплекс критериев, показателей и методов оценки доступности программ ДОД.

Критерии и показатели доступности дополнительного образования, рассматриваемые как

основания или признаки отнесения сложившейся системы ДОД к категории доступной, были разработаны в соответствии с выделенными ранее факторами:

- *информационный критерий* – информированность населения (детей, родителей, законных представителей) о возможностях участия в освоении программ ДОД; действенная реклама образовательных услуг ДОД; использование современных средств связи и навигации, новых информационных технологий в процессе информирования об услугах ДОД; обеспечение информационной безопасности детей;

- *экономический критерий* – наличие возможности получения бесплатного дополнительного образования детьми по месту жительства; современное материально-техническое обеспечение программ ДОД; наличие и использование системы льгот при получении дополнительного образования; консолидация усилий общественных организаций и бизнес-сообщества для развития доступности ДОД; осуществление финансовой поддержки ДОД со стороны органов власти; наличие новых источников и форм финансирования ДОД;

- *территориальный критерий* – функционирование транспортной инфраструктуры, обеспечивающей возможность получения детьми ДОД; создание мобильных (транспортных) передвижных форм ДОД;

- *институциональный критерий* – расширение спектра дополнительных образовательных программ, доступных для детей; наличие нормативных документов, обеспечивающих доступность ДОД; функционирование системы связей и взаимодействий между разнообразными организациями, реализующими программы дополнительного образования детей, и социальными партнерами, местными органами власти; функционирование структуры сетевого взаимодействия, ресурсных центров, экспериментальных площадок, научно-исследовательских практик, технических центров, спортивно-оздоровительных комплексов и др.; обеспечение взаимодействия с подведомственными структурами; предоставление возможностей для свободного выбора программ дополнительного образования; объединение ресурсов различных организаций; создание опорных образовательных центров и организаций для получения дополнительного образования;

- *социальный критерий* – создание и реализация взаимодействия школы с социокультурной средой в сфере ДОД; отсутствие дефицита услуг, оказываемых учреждениями ДОД; развитие взаимоотношений с социальными партнерами, увеличение числа договоров и соглашений с партнерами

по организации ДОД; инициирование новых детских общественных объединений, творческих коллективов; развитие детской инициативы, вовлечение детей и подростков в инновационную деятельность;

- *индивидуально-личностный критерий* – увеличение числа школьников, удовлетворяющих свои запросы на освоение программ дополнительного образования; доминирование лично и общественно значимых мотивов получения дополнительного образования; наличие конкретного обоснованного заказа у ребенка, родителей (законных представителей) на программы дополнительного образования; самостоятельный выбор детьми и родителями программ ДОД; проявление инициативы в поиске программ дополнительного образования; формирование профессиональных интересов школьников; осознанный и адекватный выбор профессии выпускниками школ; удовлетворенность ребенка и его родителей (законных представителей) выбором направления деятельности и программы; удовлетворенность ребенка, родителей (законных представителей) деятельностью педагога, реализующего дополнительную общеобразовательную программу; удовлетворенность ребёнка, родителей (законных представителей) качеством реализации дополнительной общеобразовательной программы;

- *педагогический критерий* – наличие программ дополнительного образования, отвечающих потребностям детей и актуальным вызовам современности; разнообразие форм и технологий реализации программ ДОД; наличие индивидуальных программ и/или индивидуальных образовательных маршрутов у детей при освоении программ ДОД; участие детей и родителей в проектировании индивидуальной программы, маршрута; проектирование индивидуальных образовательных программ и маршрутов дополнительного образования детей; развитие взаимодействия между детьми и родителями, между школьниками, родителями (законными представителями) и педагогами; повышение квалификации педагогов в сфере дополнительного образования детей; рост профессионального мастерства педагогов дополнительного образования [17, с. 61–75].

В исследовании были использованы два метода – анкетирование и фокус-группа. Целью проведения *анкетирования* было изучение представлений обучающихся, родителей и педагогов о степени доступности дополнительных общеобразовательных программ и удовлетворенности качеством их предоставления. Метод *фокус-групп* был использован для уточнения мнений участников о доступности дополнительного образования детей в формате фокусированных интервью.

Всего в анкетировании участвовал 181 респондент (из них 43 педагога, 44 обучающихся и 94 родителя обучающихся) из г. Ярославля и Ярославской области.

Вначале были изучены мнения о наличии свободного времени у детей. Наиболее оптимистичную картину представляют ответы родителей (90% считают, что у детей имеется свободное время), но только 7% детей поддерживают позицию родителей, а педагоги занимают среднюю позицию (80%). При этом рассчитанный коэффициент конкордации (согласованности) $W=0,98$ (на уровне значимости $<0,05$) свидетельствует о высокой степени согласованности мнений всех трех групп опрошенных.

В рамках данной статьи будут представлены результаты сравнительного исследования оценок детей, родителей и педагогов по отдельным, наиболее ярко выделяющимся, показателям обеспечения доступности программ ДОД.

В процессе анализа данных опроса по *информационному критерию* было установлено, что главным источником информации об организации, где реализуются программы дополнительного образования детей, являются рассказы близких, друзей, коллег по работе, а также учителей. В меньшей степени информацию о таких организациях респонденты получают из социальных сетей или сайтов самих организаций. При этом больше доверия вызывают советы знакомых, «сарафанное радио», мнение педагогов школы, отзывы самих детей.

В фокус-группе родители указали, что каналы получения информации об учреждениях, программах и мероприятиях можно разделить на три группы: 1) общение с детьми, их родителями, знакомыми, а также педагогами разных образовательных организаций; 2) электронные ресурсы – сайты организаций, СМИ, социальные сети, реклама; 3) специальные мероприятия – дни открытых дверей, родительские собрания, консультации, массовые мероприятия. Самым надежными из них родители считают средства из первой группы, причем педагоги как источник информации назывались чаще всего. Также родители прислушиваются к мнению своих детей, представителей общественных организаций, хороших знакомых.

Информация, которая была бы интересна детям из фокус-группы, связана, в основном, с организационными моментами (расписание занятий, изменения в расписании, информация о педагогах, результатах соревнований и конкурсов), также интересна информация о самих занятиях (что будет на занятиях, чему будут учить и т. д.).

При этом дети отмечают, что информация об организации (программе дополнительного

образования), представленная в разных источниках, оказалась полной и актуальной. Родители и педагоги оказались более критичны в ответе на этот вопрос. Согласие с детьми выразили лишь 40% родителей и 47% педагогов. В таком же соотношении они отметили содержательность представленной информации, но подчеркнули, что ее объем не позволяет полностью ответить на все имеющиеся вопросы.

Анализ исследования определяет необходимость пересмотра форм и средств информационной работы организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы.

С точки зрения оценки *материально-технической оснащенности* организаций, реализующих программы дополнительного образования, только 52% детей считают, что в организации, которую они посещают, имеется все необходимое для проведения занятий. Педагоги и родители оказались еще более критичны в этом отношении: только 5% педагогов и 21% родителей положительно оценивают оснащенность реализации программ дополнительного образования детей.

Педагоги, родители и дети по-разному оценивают бесплатность ДОД: педагоги считают, что 93% программ бесплатные, а родители указывают всего на 76% таких программ. Причем родители готовы платить за подготовку к поступлению в вузы, за обеспечение занятий, действительно важных для ребенка. Также было высказано мнение о снижении доверия к бесплатным занятиям.

Оценка *территориальной доступности* учреждений, реализующих дополнительные образовательные программы, позволяет говорить о единодушии мнений респондентов, которые в большинстве случаев отмечали, что дети посещают организации, располагающиеся в непосредственной близости от места их проживания. Педагоги в фокус-группах отмечали, что в сельских районах встречаются варианты, когда детям приходится ездить в другой населенный пункт. При этом мобильность детей обеспечивается чаще всего родителями, которые привозят их на занятия. Также задействуется транспорт школ, или же педагог сам приезжает на занятия в отдаленную местность. Для детей с ОВЗ организуется обучение на дому.

Дети и педагоги отмечают (55 и 58% соответственно) *достаточность организаций*, реализующих программы дополнительного образования в их населенном пункте. Это можно объяснить недостаточной информированностью о состоянии реальных дел в сфере дополнительного образования, а также потребностью родителей как социальных заказчиков в новых программах и формах получения дополнительного образования детей. Примечателен, а вместе с тем и заставляет

задуматься тот факт, что по 7% респондентов каждой группы отметили отсутствие в населенном пункте учреждений, реализующих программы дополнительного образования.

Родители также заявляют о недостаточности организаций спортивной, спортивной-технической, технической направленностей, программ раннего развития детей 2–3 лет, курсов профильного обучения, указывают на недостаточность помещений в имеющихся учреждениях, небольшой выбор видов деятельности, их однообразие.

Анализируя результаты исследования по *социальному критерию*, можно отметить, что для зачисления на обучение по дополнительной образовательной программе достаточно подачи заявления. На наличие конкурсного отбора указывает не более чем 10% респондентов. Данная ситуация может свидетельствовать о наличии программ ДОД, реализация которых начинается при минимальном пороге открытия группы. Это факт, вероятно, подчеркивает слабую ориентированность существующих программ на реальные запросы и потребности детей. При этом педагогическими работниками – участниками фокус-групп отмечается наличие конкурса при поступлении в вокальные, хореографические и спортивные объединения, где традиционно много желающих заниматься. Общим условием поступления в спортивные объединения является медицинская справка. Педагоги и родители отмечают нехватку мест в объединениях по подготовке детей к школе и раннему развитию. Сложности при поступлении в объединения могут быть и у старшеклассников, так как выбор занятий для них ограничен, отсутствует необходимое разнообразие интересных для данного возраста объединений.

Сертификаты учета и персонализированного финансирования дополнительного образования, по мнению опрошенных, ограничивают возможность посещать занятия дополнительного образования.

По *индивидуально-личностному критерию* дети, родители и педагоги выразили схожие мнения, указав, что в организациях ДОД в равной степени созданы условия как для мальчиков и девочек, так и для детей разного возраста. Но при этом, по мнению респондентов, практически отсутствуют условия для получения дополнительного образования детьми с ОВЗ и детьми-мигрантами. Данные фокус-групп говорят о том, что в учреждениях есть занятия для детей всех категорий, но в определенных организациях работают только с интеллектуально сохранными детьми. В фокус-группах обсуждался вопрос о том, что для одаренных детей тоже недостаточно программ ДОД. В определенных условиях также нуждаются сельские дети:

необходима транспортная сеть для занятий в дополнительном образовании. Определенные затруднения отмечены при работе с детьми-мигрантами: различия культурных традиций, языковой барьер, и, как следствие, сложность восприятия информации и проблемы коммуникации.

Выявление мнений об ориентации ДОД на интересы детей позволило увидеть наибольшую согласованность в паре «родители – дети». Дети более чем в 50% случаев указали на то, что занятия им интересны всегда. Педагоги менее оптимистичны в этом вопросе. Вероятно, это может быть объяснено неудовлетворенностью самого педагога используемыми формами, технологиями работы и реализуемым содержанием. Критичное отношение к занятиям по дополнительным образовательным программам (ответы «не интересны», «не очень интересны») было высказано респондентами в единичных случаях, преимущественно детьми, которые, вероятно, неверно сделали выбор в пользу той или иной программы.

По мнению педагогов – участников фокус-групп, интерес к занятиям снижается с возрастом. При потере интереса дети отвлекаются на гаджеты, пропускают занятия, некачественно выполняют задания, говорят о том, что им скучно. Наиболее интересными для детей являются занятия, для которых характерны атмосфера доверия, неформальная обстановка, наличие возможности проявить себя, научиться чему-то новому и увидеть собственные результаты. Также многие респонденты отмечают влияние личности педагога на формирование интереса к занятиям у ребенка. В некоторых случаях интерес обусловлен примером кого-то из членов семьи.

Среди причин, по которым обучающимся не интересны занятия в объединении ДОД, названных респондентами-родителями, лидируют следующие: неудовлетворительное состояние материально-технической базы учреждения ДОД, далекое от дома и/или труднодоступное расположение учреждения, большая загруженность обучающихся в основной образовательной организации (школа, колледж и т. д.), низкий уровень квалификации педагогов, уровень занятий в объединении не соответствует уровню обучающихся (слишком низкий, простой), однообразие и отсутствие смены деятельности, а также финансовая составляющая.

Отсутствие затруднений в получении дополнительного образования подчеркнули все три группы опрошенных. Но при этом достаточно большая часть педагогов и детей, в отличие от родителей, склонна считать, что дети испытывают затруднения, но получают интерес. Это важный показатель, указывающий на мотивационный потенциал дополнительного образования.

В процессе исследования методом фокус-групп педагоги высказали мнение, что затруднения при обучении могут быть связаны с большой нагрузкой в школе, сокращением свободного времени, со сложностью программного материала. Родители и педагоги указывают, что для нивелирования данных сложностей можно использовать индивидуальные образовательные маршруты, давать альтернативные задания, привлекать других специалистов и создавать позитивный настрой на занятиях.

При обсуждении в фокус-группе родители не отмечают серьезных затруднений детей в обучении по программам ДОД. Они сами изредка испытывают затруднения, если у ребенка имеются ограничения по здоровью или наблюдается нехватка времени на любимые занятия, если необходимо осуществлять доставку ребенка на занятия, а также в плане информирования о расписании занятий ребенка. Родители отмечают, что педагоги помогают детям преодолевать трудности. Также родители школьников понимают, что затруднения могут быть связаны с разницей между желаниями и возможностями ребенка и семьи.

Оценка по педагогическому критерию осуществлялась как педагогами, так и в перекрестных вопросах педагогами, родителями и детьми. Одним из показателей данного исследования были формы реализации программы дополнительного образования, при этом анализ подтвердил некоторый консерватизм педагогов. Очный формат обучения по дополнительным образовательным программам был выбран более чем в 80% случаев всеми респондентами. Отмечена также необходимость сочетания очного формата обучения с дистанционным. К сожалению, исключительно в дистанционной форме в регионе дополнительное образование не реализуется, либо респонденты недостаточно об этом информированы.

При этом у педагогов из фокус-групп есть интерес к дистанционной форме, особенно для детей с ОВЗ. Они считают, что необходимо уметь использовать дистанционную форму обучения, но пользоваться ей или нет, решает каждый специалист самостоятельно. В качестве ограничений использования дистанционного обучения называют отсутствие материально-технической базы в учреждениях и семьях, отсутствие лицензионных программ, низкую информационную компетентность педагогов и семей, проблемы организации обучения (работа с неусидчивыми детьми), подмены живого общения, уменьшение личного пространства взаимодействия с педагогом и оплате дистанционных занятий.

Большинство детей из фокус-группы отмечают, что им не интересны дистанционные формы

образования, живое общение с педагогом для них важнее. Вместе с тем, есть ряд старшеклассников, которым было бы интересно попробовать электронное обучение.

В процессе исследования был также определен компетентностный профиль педагогов дополнительного образования, в исследовании которого участвовали только педагоги. Сравнительные данные оценок всех респондентов отсутствуют, поэтому в последующий анализ влияния факторов на обеспечение доступности программ ДОД данный критерий не включен.

Система доказательств и научная аргументация. В ходе пилотного исследования оценивалась значимость факторов повышения доступности ДОД для учащихся, родителей и педагогов. Оценивая значимость факторов, респонденты выбирали, в какой степени («определяющий», «важный», «значительный», «малозначительный», «незначительный») они оказывают влияние на выбор программы ДОД. При этом, как было сказано выше, были рассмотрены все факторы, кроме педагогического. Педагогический фактор имеет субъективные оценки, которые не удалось точно оценить в процессе нашего исследования.

Был определен средний показатель значимости фактора, вычисленный по формуле:

$$ПЗ = \frac{(1 \times n_1 + 0,64 \times n_2 + 0,32 \times n_3 + 0,16 \times n_4 + 0,08 \times n_5)}{N},$$

где n_1 – количество респондентов, указавших значимость фактора как «определяющую», n_2 – количество респондентов, указавших значимость фактора как «важную», n_3 – количество респондентов, указавших значимость фактора как «значительную», n_4 – количество респондентов, указавших значимость фактора как «малозначительную», n_5 – количество респондентов, указавших значимость фактора как «незначительную», N – общее число опрошенных одной категории; 1; 0,64; 0,32; 0,16; 0,08 – эмпирические коэффициенты.

Трактовка данного показателя осуществлялась следующим образом: незначительный – 0–0,2; малозначительный – 0,2–0,49; значительный – 0,5–0,63; важный – 0,64–0,79; определяющий – 0,8–1.

Результаты среднего показателя оценки представлены ниже (табл. 1).

Как видно из таблицы, дети оценивают каждый фактор как определяющий, давая им более высокие оценки в сравнении с родителями и педагогами. При этом наибольшую значимость для учащихся имеют информационный фактор, отражающийся в том числе и на содержании

Таблица 1

Средний показатель оценки значимости фактора

Фактор	Дети	Родители	Педагоги
Фактор территориальной доступности	0,85	0,55	0,68
Информационный фактор	0,97	0,53	0,57
Социальный фактор	0,93	0,45	0,52
Институциональный фактор	0,89	0,57	0,49
Организационно-педагогический фактор	0,88	0,67	0,66
Индивидуально-личностный фактор	0,80	0,74	0,77

дополнительного образования, а также социальный фактор.

Оценка, данная родителями, указывает на тот факт, что для них все факторы играют важную роль, но наиболее значимыми являются организационно-педагогический и индивидуально-личностный факторы. Это выражается в том, что родители хотят, чтобы к выбору предлагались дополнительные образовательные программы, учитывающие по максимуму потребности учащихся, их склонности и интересы. Родители заинтересованы в профессионализме педагогов, реализующих данные программы.

Педагоги, как и родители, считают наиболее значимыми индивидуально-личностный и организационно-педагогический факторы.

Дополнительно была проведена оценка достоверности различий в результатах опроса детей, родителей и педагогов. В качестве инструмента была выбран непараметрический критерий Крускала-Уоллиса, рассчитываемый по формуле:

$$H_{\text{эмп}} = \left[\frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_{j=1}^c \frac{T_j^2}{n_j} \right] - c(N+1),$$

где c – общее количество групп; n_j – количество испытуемых в каждой группе; N – общее количество испытуемых, T_j – суммы рангов в каждой группе.

Эмпирическое значение критерия Крускала-Уоллиса (1,64) и его сравнение с табличным позволили заключить, что статистически значимых различий между результатами групп нет, что свидетельствует о наличии общей тенденции в оценке значимости факторов доступности дополнительного образования.

Оценка значимости факторов повышения доступности ДОД предполагала установление тесноты связи между ними. Это позволило составить корреляционные матрицы по каждой группе респондентов. Согласно ответам детей, наибольшая

связь наблюдается в парах факторов «информационный – социальный», «институциональный – информационный», «институциональный – социальный», «институциональный – организационно-педагогический» и «организационно-педагогический – индивидуально-личностный». Результаты анкетирования родителей показывают, что наибольшая связь отмечается в парах факторов «информационный – территориальный», «организационно-педагогический». Оценка значимости факторов педагогами позволяет заключить, что наибольшая связь прослеживается по парам факторов «социальный – институциональный», «индивидуально-личностный – территориальный».

Результаты исследования. Таким образом, в процессе проведенного теоретического и эмпирического исследования были определены суть понятия «доступность дополнительного образования», методологические подходы к изучению проблемы повышения доступности программ ДОД, выявлены факторы, влияющие на повышение доступности ДОД, определены критерии, показатели и инструменты оценки доступности ДОД, проведено пилотное исследование доступности ДОД в оценках детей, родителей, педагогов, а также получены результаты, которые позволили сделать адекватные выводы и определить перспективные направления дальнейшего исследования.

В будущем исследованию проблемы повышения доступности программ ДОД могут быть направлены на выявление оценок детей из разных целевых групп, для которых необходимо создавать особые условия повышения доступности образования (одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в сложных социальных условиях или проживающих в отдаленных (сельских) местностях). Важно также провести глубокое исследование педагогического фактора, а именно готовности педагогов создавать новые педагогические условия для повышения непрерывности и доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для разных групп детей.

Список литературы

1. *Дмитриева Д. В.* Толковый словарь русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1578 с.
2. *Ozиеva A., Stott O., Hepburn M.* Collins Russian-English English-Russian dictionary. New York: Harper Collins Publ., 1995. 1204 p.
3. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1535 с.
4. *Бабанова О. Т.* Психолого-педагогические барьеры в обеспечении доступности высшего образования для молодежи провинции // Современные научные достижения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Роснауцкнига, 2006. С. 13–17.
5. *Беляков С. А.* Новые лекции по экономике образования. М.: МАКС Пресс, 2007. 424 с.
6. *Михайлова Т. А.* Проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство. Доступность и качество образования в России и Германии (сравнительные аспекты) // Вестник Витовского государственного университета. 2012. № 2 (68). С. 82–91.
7. *Шкатулла В. И.* Комментарий к Закону РФ «Об образовании». М.: Юристъ, 1998. 556 с.
8. *Skilbeck M., Connell H.* Access and Equity in Higher Education: an International Perspective on Issues and Strategies. HEA, Dublin, 2000. URL: <http://www.heai.ie/files/files/file/archive/corporate/2004/HEAACCES.PDF> (дата обращения: 14.02.2020).
9. *Золотарева А. В., Куличкина М. А., Сеницын И. С.* Концепция повышения доступности дополнительных общеобразовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 61–75.
10. Концепция и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ / под ред. А. В. Золотаревой, Л. В. Байбородовой, Н. П. Ансимовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2018. 483 с.
11. *Латин Н. И.* Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 5–6.
12. *Ахиезер А. С.* Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. Т. 1. От прошлого к будущему. 2-е изд., перераб. и доп. 804 с.
13. *Абраухова В. В.* Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития: дис. ... канд. пед. наук / Ростов. пед. ун-т. Ростов н/Д., 1997. 279 с.
14. *Селиванова О. Г.* Становление субъектности школьника в личностно ориентированном обучении. Арзамас: Саровская гор. тип., 2008. 279 с.
15. *Рожков М. И., Сапожникова Т. Н.* Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 2. С. 7–10.
16. *Байбородова Л. В.* Основополагающие идеи подготовки кадров для сферы дополнительного образования // Концепции и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. С. 127–129.
17. *Золотарева А. В.* Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. 290 с.

УДК 37.014.3

Т. Х. Дебердеева

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Развитие информационного общества задает свои ориентиры в образовании, меняя привычные цели и пересматривая ценности. Сегодня на первом месте стоят не наличие знаний, а гибкость, креативность, мобильность: «Логика развития общества и производства привела к осознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не столько с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок» [1].

На наших глазах совершается парадигмальный переход от образования на всю жизнь, в основе которого лежат знания, к образованию в течение всей жизни (непрерывному образованию), основой которого становятся способности, прежде всего, к самообучению, работе над собой.

В связи с происходящими кардинальными изменениями наблюдается институциональная трансформация образования. Этот процесс рассматривался исследователями неоднократно. Одним из первых проанализировал две модели образования (индустриального и постиндустриального общества) академик А. М. Новиков [2]. Развернутый анализ институциональной трансформации предложила в своей монографии И. А. Журавлева [3]. Г. Л. Ильин в работе «Философия образования» рассматривал развитие образование через смену четырех образовательных форм [4, с. 48–49].

Следует заметить, что принципиально меняется смысл образования: от передачи культурных образцов к подготовке к решению жизненных проблем в меняющемся мире. В рамках этого смысла целью становится уже не передача ЗУН (о кризисе знаниевой парадигмы написано много), а развитие мышления и деятельности, что, собственно, и позволит подготовить обучающегося к решению жизненных проблем. Отсюда – системно-деятельностный подход в современном образовании.

Инструментами достижения поставленной цели (и обретения нового смысла) являются индивидуализация, смена ролевых матриц педагога и обучающегося, рефлексия, современные педагогические (интерактивные) технологии и пр.

Непрерывное образование – вызов формам и практикам существующего образования, требующий системной модернизации и создания

действительно нового института образования. При этом консервативная часть общества не осознает потребности в изменениях, апеллируя к результативности советского образования. На первый взгляд, в процессе институциональной трансформации (и парадигмального перехода), которая продолжается уже не одно десятилетие, все понятно, логично и взаимосвязано. Однако при реализации этих трансформаций наблюдаются неразрешимые в ближайшей перспективе противоречия.

Противоречия *первого уровня* наблюдаются между провозглашаемыми целями и ценностями развития личности и реальной политикой государства. Чтобы зафиксировать это противоречие, достаточно посмотреть сетку вещаний крупнейших телеканалов страны: примитивные ток-шоу, сериалы, всегда идут в прайм-тайм, тогда как передачи с высоким интеллектуальным потенциалом предлагаются к просмотру после полуночи.

Противоречия *второго уровня* – психологические – вызваны тем, что «старшие поколения» не готовы принять новые смыслы, цели и ценности образования. Отсюда – сопротивление изменениям со стороны родительской общественности и части педагогического сообщества.

Стремление повысить собственный статус является основным мотивом работать над собой. Образование – один из традиционных каналов социальной мобильности. Однако сегодня возможностей изменить свой статус становится все меньше, образование (в условиях его коммерциализации и сложившейся социально-экономической ситуации) уже не является надежным социальным лифтом. Так, например, из восьми выпускников, поступивших по итогам ЕГЭ в московские вузы, шестеро возвращаются в регионы (первокурсникам не предоставляют общежития). Это по сути приводит к демотивации получения качественного и образованию, отсюда возникает противоречие *третьего уровня* – между призывом педагогов к качественному непрерывному образованию и возможностями его реализовать, повлиять на качество жизни и уровень достижений в социуме.

Противоречия *четвертого уровня* – несогласованность и асинхронность происходящих в современном образовании изменений, приводящая к разбалансированности его «элементов».

Наблюдается уход от знаниевой модели, но в основе государственной итоговой аттестации лежат именно знания. От обучающихся требуется достижение личностных результатов, но при этом отсутствует выстроенная система его мониторинга, оценка педагогического труда не зависит от достижений учениками личностных и метапредметных результатов. Задачи развития смыслового чтения (как инструмента непрерывного образования), поставленные новыми стандартами перед школой, сочетаются с полной утратой всех инструментов, навыков и опыта того процесса, который формулируется как «учись учиться». Существуют противоречия между провозглашенными целями и проводимой в повседневности практикой (в том числе жесткой регламентацией всей деятельности, обюрокрачиванием педагогического труда).

Таким образом, в ходе всех «модернизаций» оказался забыт сам субъект непрерывного образования – человек (и педагог, и обучающийся).

Непрерывное образование – открытый, нелинейный процесс. Синергийный по сути своей. В основе его лежат устремленность самого человека, а также вызовы и задачи, который ставит перед ним жизнь. Эти два фактора могут проявляться, и не соприкасаясь друг с другом (жизнь ставит одни задачи, а человек хочет совершенствоваться в чем-то ином). В этом смысле, действительно, «ценность непрерывного образования заключается в том, что оно ориентируется преимущественно на потребности самого человека...» [5, с. 116], даже если они, к сожалению, идут вразрез с задачами общества.

Рассматривая непрерывное образование как синергийный процесс, следует отметить и тот факт, что вызовы сегодняшнего дня и вызовы, которые поджидают нас завтра, различны. В условиях нарастающей неопределенности будущего предвидеть задачи, которые возникнут перед человеком в будущем, практически невозможно. (Отсюда, вероятно, одна из причин демотивации к непрерывному образованию.)

Пространство непрерывного образования открыто. Но открыть пространство, создать возможности – еще не значит задать вектор развития человека. Человек – самостоятельный субъект деятельности, и самостоятельность свою волен проявлять, сопротивляясь окружающему воздействию. Более того, оказавшись без направляющего воздействия, без стимулов, человек склонен скорее деградировать, чем развиваться (поскольку это априори проще). Несформированная субъектность и, как следствие, отсутствие целеполагания (для собственного развития, жизни в целом), неразвитость «мотиваторов» приводят к массовому проявлению такой «жизненной позиции», как «плавание по течению», когда многочисленные возможности непрерывного образования оказываются невостребованными.

Важнейшими инструментами непрерывного образования сегодня являются цифровые технологии и открытое информационное пространство. Однако информационные ресурсы не только создают возможности, но и несут риски, такие как угроза разобщенности, потеря живого человеческого слова, человека, способного подсказать, направить, посоветовать. Кроме того, отсутствие развитых навыков критического мышления порождает безусловное доверие к доступной информации, независимо от ее качества и достоверности.

Развитие человека не предзадано и не линейно. Любая встреча может стать Встречей, изменить жизнь, задать иной вектор, направить. В связи с этим, необходимо создавать поле флуктуаций, открывая пространство выбора и направляя развитие человека. Непрерывное образование, будучи свободным, не может и не должно быть «отпущено на свободу». Необходима целостная и системная работа государства, общества и всех его институтов по мотивации каждого человека к непрерывной работе над собой, развитию личностного потенциала; по созданию системы формального, неформального и информального – действительно непрерывного – образования.

Список литературы

1. *Петерсон Л. Г.* Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения «ШКОЛА 2000...». URL: http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2011_05_10.html (дата обращения: 30.01.2016).
2. *Новиков А. М.* Методология учебной деятельности. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Vuks/Pedagog/novik/02.php (дата обращения: 30.01.2016).
3. *Журавлева И. А.* Институциональная трансформация современного образования: монография. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 147 с. URL: http://ellib.library.isu.ru/docs/social/p2810-01_D19_12973.pdf (дата обращения: 30.01.2016).
4. *Ильин Г. Л.* Философия образования (идея непрерывности). М.: Вузовская книга, 2002. 224 с.
5. *Евдокименко Н. Л.* Непрерывное образование: проблемы и вызовы // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й международной конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. Ч. 1. С. 114–117.

УДК 371.14

С. В. Мачинская, Е. В. Криницына

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях изменяется подход к построению системы дополнительного профессионального образования, осуществляются не только поиск технологий, методов, средств организации образовательного процесса, соответствующего тенденции «образование через всю жизнь», но и глубокое осмысление происходящих изменений на уровне разработки теорий и методологий.

В исследованиях систем дополнительного профессионального образования авторами осуществляется поиск новых ориентиров в формировании знаниевого компонента, этики профессионала, его компетентностной основы и практических ориентиров его профессионально-педагогической деятельности. Глубокое убеждение исследователей в том, что работа системы дополнительного профессионального образования должна опираться на андрагогический подход как философский уровень методологии, безусловно, выступает сейчас основой создания систем обучения взрослого.

Андрагогический подход основан на исследованиях А. А. Дергача, И. Л. Науменко и других ученых и определяет совместную работу по планированию, реализации и оценке качества процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования при опоре на опыт обучающегося [1]. Такой подход нацелен на выстраивание индивидуальной траектории образования, положен в основу контекстности и элективности обучения.

Среди методологических подходов, которые традиционно занимают ведущие позиции при организации системы дополнительного образования, выделяются системный, компетентностный, региональный и средовой подходы.

Вместе с тем, практическая реализация работы систем дополнительного профессионального образования требует методологических основ деятельности, которые обеспечивали бы формирование и развитие способности личности, педагога, специалиста сферы образования к эффективному взаимодействию в современных социально-культурных условиях при развитии способности к поиску эффективного преодоления проблем и противоречий, возникающих в данном пространстве.

Опыт московских коллег (А. И. Рытова, Т. Г. Новиковой, К. А. Скворчевского и др.) обращен к логике **конвергентного** (от лат.

convergentio – «взаимное проникновение, соединение») подхода в образовании. Подход [2, с. 6] определяет возможности взаимопроникновения и взаимовлияния различных видов деятельности, предметных областей и позволяет:

- максимально расширить число и разнообразие коммуницирующих субъектов образовательной среды;
- определить метапредметность ведущим принципом деятельности педагога дополнительного профессионального образования;
- эффективно осуществлять совместную проектную деятельность обучающихся и наставников;
- осуществлять целеполагание в проекции соответствия глобальной перспективе;
- выстраивать результат взаимодействия субъектов обучения как формирование осмысленного действия в результате обучения.

Конвергентный методологический подход к организации системы дополнительного профессионального образования нацеливает управленческо-педагогический коллектив на выработку адекватного ответа вызовам социально-культурной среды региона.

Диверсификационный подход (В. В. Брагин, А. И. Романова, Е. Л. Кудрина, Т. Ю. Ломакина и др.) [3] определяет формирование гибкости и открытости системы дополнительного профессионального образования и направлен на:

- создание механизмов конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, обеспечение устойчивого развития учреждений дополнительного профессионального образования;
- гибкость образовательной структуры;
- удовлетворение потребителя качеством образовательных услуг;
- мобильное перераспределение ресурсов.

Данный методологический подход усиливает адаптивные возможности образовательной системы, направляет ее на гибкое перестраивание своей структуры для выполнения различных функций в соответствии с изменениями во внешней среде.

На основе традиционной методологии Я. А. Коменского в системе дополнительного профессионального образования применяется **индивидуальный подход**, который определяет выбор образовательных стратегий с учетом индивидуального

запроса педагогов, их мотивов в процессе переобучения и повышения квалификации и интересов и др. [4]. Подход определяет создание условий для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов, включающих устранение профессиональных дефицитов, применение профессионально-личностной диагностики, конструирование индивидуальных программ развития и др.

Подход рассматривает педагога как ведущего субъекта, который, выбирая цель, содержание и формы организации своего образования, выстраивает результативность профессиональной деятельности.

Часто в системе дополнительного профессионального образования используется **интегративно-вариативный подход**, который, с точки зрения А. В. Золотаревой [5], определяет выбор педагогом соотношения элементов педагогической системы (целей, программ, способов, методов деятельности) для обеспечения сознательного саморазвития. При этом вариативность имеет большое значение при выборе содержания и организации образования и выборе вариантов интеграции элементов образовательного пространства для нахождения оптимального пути реализации цели.

Одним из наиболее перспективных в системе дополнительного профессионального образования выступает **рефлексивно-деятельностный подход**, важный с позиции анализа собственной деятельности как основы мотива и потребности в процессе переобучения. Способность к рефлексии, осмыслению собственных действий путем самонаблюдения, самопознания, самоанализа и критической самооценки определяет возможности познания профессиональных дефицитов педагогов.

Нужно отметить, что такая направленность современной методологии в организации системы дополнительного профессионального образования приводит к развитию технологий и форм дистанционного обучения, обращению к опыту

специалистов разного профиля. Однако при такой устойчивой современной методологии содержание уходит на второй план.

Из процесса организации дополнительного профессионального образования фактически полностью уходит **аксиологический (ценностный) подход**, который базируется на понимании социальной природы ценностей, влиянии качественного выбора ценностей на формирование ценностных ориентиров личности, развитие ее духовного, нравственного и творческого потенциала, ценностные результаты во всех сферах деятельности. Это связано с отсутствием понимания устойчивых ценностей в современных реалиях, как в деятельности самого учителя, так и в отношении родителей и обучающихся к этой деятельности. Перекосы в оценке публичной, демонстрируемой или наблюдаемой жизни педагогов не позволяют регулировать развитие их личностных качеств, образцов поведения, поскольку они больше не являются относительно независимыми от наличных ситуаций.

Культурологический подход в дополнительном профессиональном образовании сегодня не закладывается в основу содержательной деятельности. При этом данный подход связан с включением личности в систему культурологических знаний, умений и навыков, развитием эмоционально-ценностного отношения, основой для развития ценностей и смыслов, нравственной позиции и духовности [6]. Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, проецирует рассмотрение культурного наполнения социальной реальности, опыт практической деятельности людей.

В заключение стоит отметить, что понимание методологических оснований организации дополнительного профессионального образования позволит глубже осознать практику сопровождения, использовать имеющиеся и создавать новые технологии обучения.

Список литературы

1. Николаева С. В. Методологические подходы к организации дополнительного профессионального образования // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 1–2 (82). С. 187–191.
2. Логика конвергентного подхода в московском образовании / под. ред. А. И. Рытова, Т. Г. Новикова, М. Н. Лазутова, К. А. Скворчевского. М.: ГАОУ ДПО МЦКПРО, 2018. 76 с.
3. Брагин В. В. Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования // Интеграция образования. 2006. № 2. С. 66–72.
4. Ковалева Т. М. Лекция «Индивидуализация образования». URL: <http://www.eurekanet.ru/e/html> (дата обращения: 12.02.2020).
5. Золотарёва А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. 290 с.
6. Арябкина И. В. Осмысление идей культурологического подхода в контексте формирования культурно-эстетической компетентности современного учителя // Педагогика искусства. 2010. № 6. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/> (дата обращения: 12.02.2020).

УДК 371.14

Т.Г. Навазова, О.Б. Пирожкова

МУНИЦИПАЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК СЕТЕВОЙ РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Создание единого научно-методического пространства как открытой развивающей образовательной среды, обеспечивающей научно-методическое сопровождение процессов развития образования, осуществление взаимодействия, интеграции и координации усилий профессионального сообщества, ориентированного на решение задач развития государственной и региональной системы образования, невозможно без пересмотра подходов к развитию научно-методического потенциала территориальных (муниципальных) методических служб.

Одним из ключевых моментов в проектировании системы управления методической службой является определение ее роли и места во всей системе непрерывного образования. Среди ведущих факторов, составляющих основу организации методической службы, выделяются следующие:

- социальный заказ на творческую личность учителя нового типа;
- личностно-гуманная ориентация образования в условиях непрерывности;
- инновационная деятельность в образовании для осуществления личностно ориентированного подхода;
- реализация федеральной и региональной политики в области непрерывного образования [1].

Ресурсные возможности муниципальных методических служб неоправданно нивелированы, что привело к сокращению или полному упразднению таких служб в ряде регионов Российской Федерации. Вместе с тем, на наш взгляд, именно муниципальные методические службы могут выступать субъектом региональной системы непрерывного профессионального образования педагогов, обеспечить педагогам оперативное и опережающее личностно ориентированное методическое сопровождение, создать условия и поддержку для их саморазвития.

Муниципальная методическая служба организационно, структурно и содержательно должна быть интегрирована в региональную систему непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров, региональную систему профессионального роста учителя. Кроме того, являясь частью системы образования,

методическая служба, с одной стороны, выступает инициатором инновационных изменений, с другой стороны – неким фарватером развития муниципальных систем образования.

Ослабление в ряде муниципалитетов Краснодарского края роли муниципальных методических служб, сказавшееся в полной мере и на обеспечении качества образования в целом, повлекло за собой поиск новых идей, подходов и механизмов управления: создание единого научно-методического пространства, построенного на сочетании традиций и инноваций, использование синергетической парадигмы, определяющей открытые, нелинейные, самоорганизующиеся методические системы как главный фактор инновационного развития региональной методической системы.

Первым шагом управления инновационным развитием муниципальных методических служб стало предоставление им возможности получения статуса «Краявая инновационная площадка» в результате участия в региональном конкурсе «Инновационный поиск».

С 2014 года в Краснодарском крае активно формируется инновационное образовательное поле, являющееся одним из мощнейших ресурсов развития региональной системы образования и формирования профессиональной компетентности образовательных организаций и методических служб. За последние пять лет в конкурсе приняли участие 14170 педагогов края из 533 образовательных организаций, действовали 163 краевые инновационные площадки (в том числе 9 площадок муниципальных методических служб). Участие в конкурсе муниципальных методических служб – само по себе уже инновация, поскольку аналогичные инновационные конкурсы для муниципальных методических служб в других субъектах РФ не проводятся.

Методология предложенного конкурса основывается на понимании того, что повышение качества образования и профессионального развития педагогов невозможно без системной оценки готовности муниципальной методической службы к инновационной деятельности.

Исходя из декомпозиционной пирамиды инновационной деятельности («Вход» X – Механизм преобразования – «Выход» Y, инновация в форме

новых продуктов) и синергетического подхода, в рамках инновационного конкурса региональным институтом развития образования была предложена структура заявки, описывающая представляемый инновационный проект и включающая в себя несколько блоков.

1. Обоснование темы проекта: актуальность для развития системы образования, соответствие ведущим инновационным направлениям развития образования Краснодарского края. Нормативное правовое обеспечение инновационного проекта. Описание проблемы, решаемой в ходе инновационной деятельности. Степень теоретической и практической проработанности проблемы. Изучение и сравнительный анализ опыта реализации аналогичного проекта в РФ и Краснодарском крае.

Результаты инновационной деятельности по теме проекта на момент участия в конкурсе (степень разработанности инновации с предоставлением перечня ранее изданных материалов, публикаций, методических разработок).

2. Программа инновационной деятельности: цель, задачи и перспективы реализации проекта. Описание основной идеи инновационного проекта и продуктов инновационной деятельности, а также целевых групп, на которые они ориентированы.

3. Состав работ. Формирование нормативных правовых и организационно-методических условий системной инновационной деятельности. Мероприятия, направленные на реализацию проекта. Мероприятия по внедрению и распространению инновационных практик.

4. Модель авторской методической сети: цели и задачи сетевого взаимодействия, количество и состав участников. Схема, формы и методы сетевого взаимодействия. Количество организаций, учреждений, муниципалитетов, вовлеченных в сеть. Содержание и формы реализации сетевых мероприятий. Нормативные акты, регулирующие сетевое взаимодействие. План развития и поддержки методической сети.

5. Ожидаемые результаты.

Данный подход позволяет акцентировать внимание не только на разработке инновационного продукта, но и на создании региональной методической сети, объединяющей образовательные организации и муниципальные методические службы. Направленность инновационных проектов муниципальных методических служб подчеркивает актуальность проблемы поиска технологий и механизмов управления и методического сопровождения развития муниципальных систем образования.

Модели поддержки инновационного муниципального кластера представлены в инновационных проектах муниципальных методических служб г. Новороссийска и г. Краснодара. Так,

Краснодарским научно-методическим центром успешно реализуется проект «Развитие муниципальной системы образования через распространение лучших педагогических и управленческих практик путем трансформации действующей сети инновационных образовательных организаций в инновационную методическую сеть», позволяющий через проектно-сетевую инновационную инфраструктуру эффективно управлять процессами инновационного развития муниципальной системы образования.

Муниципальные инновационные проекты методических служб г. Геленджик, Тимашевского и Каневского районов направлены на реализацию различных моделей поддержки профессионального развития педагога: формирование тьюторской позиции на основе технологии геймификации, организация сети муниципальных стажировочных площадок, повышение профессиональной компетентности педагогических работников в инновационном образовательном пространстве непрерывного педагогического образования. В крае накоплен достаточный опыт инновационной деятельности территориальных методических служб в статусе краевых инновационных площадок, в рамках работы которых разработаны и представлены в инновационных продуктах определенные механизмы решения актуальных проблем системы образования.

Таким образом, методические службы способны и могут стать ресурсными центрами по научно-методическому сопровождению образовательных инноваций и методической поддержки непрерывного профессионального образования педагогов.

Принципиально новая система организации регионального взаимодействия, направленного на научно-методическое сопровождение непрерывного профессионального развития методических систем может быть реализована только на основе сетевого партнерства и интеграции деятельности разноуровневых организационных структур, где ведущая роль отводится муниципальным методическим службам.

В связи с этим, следующим шагом в создании единого методического пространства, обеспечивающего инновационное развитие региональной системы образования, стала разработка и реализация проекта «Сопровождение непрерывного развития профессионального мастерства сотрудников территориальных методических служб в условиях единого научно-методического пространства» («Движение вверх»), направленного на обеспечение условий для выравнивания качества деятельности муниципальных методических служб посредством распространения лучших методических практик и инновационного опыта на основе организации коллективного наставничества и деятельности межмуниципальных сетевых сообществ [2].

В ходе реализации проекта на базе муниципальных методических служб, имеющих статус краевых инновационных площадок и подготовивших к трансляции инновационные продукты, созданы региональные Ресурсные центры общего образования. В сетевые сообщества на основании трехсторонних соглашений (муниципальная методическая служба – муниципальная методическая служба – региональный институт развития образования) вошли все 44 муниципальных методические службы края. Деятельность 8 региональных Ресурсных центров общего образования, созданных на базе муниципальных методических служб, регламентируется разработанным положением, определяющим основные задачи деятельности:

- формирование сетевых сообществ муниципальных методических служб;
- информационно-методическое сопровождение муниципальных методических служб с недостаточно реализованным методическим потенциалом;
- развитие инноваций в образовательной системе края по заявленному направлению на основе внедрения инновационных продуктов;
- решение задач практико-ориентированного обучения управленческих и педагогических кадров краевой системы образования;
- участие в экспертизе результатов инновационной деятельности учреждения образования по своим направлениям деятельности;
- участие в экспертизе результатов деятельности муниципальных методических служб в рамках конкурса лучших методических практик для методических служб с недостаточно реализованным методическим потенциалом.

Определены целевые показатели проекта:

- создание современного единого научно-методического пространства региона, обеспечивающего многоуровневое научно-методическое, организационно-методическое и учебно-методическое сопровождение образовательных организаций;
- создание организационных и научно-методических условий для непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, методистов и руководителей территориальных методических служб, внедрение форм неформального и информального образования педагогических и руководящих кадров в единое научно-методическое

пространство региона, что позволит охватить непрерывным профессиональным образованием не менее 70% от общего числа работников территориальных методических служб;

- увеличение доли руководящих и педагогических работников региональной системы образования, участвующих в деятельности профессиональных сетевых сообществ и ресурсных центров, до 80%;
- увеличение доли педагогических и руководящих работников, удовлетворенных методическими услугами, оказываемыми методическими службами различного уровня, до 75%;
- внедрение лучших методических практик и инноваций в образовательной системе края не менее чем в 30% учреждений.

На сайте института развития образования Краснодарского края создана страница проекта, отражающая его нормативную базу, направления деятельности, содержание и механизмы, дорожные карты сетевых сообществ, мониторинг активности сетей, анонсы и пост-релизы мероприятий.

Третьим шагом стала разработка *мониторинга эффективности методической работы (методического аудита)*, целью которого стало формирование единой системы оценки научно-методического пространства и обеспечение единой системы управления методическим сопровождением педагогов.

Прозрачность и объективность результатов мониторинга обеспечивается подтверждающими документами (ссылка на страницу или раздел сайта). Разработанные критерии и показатели мониторинга позволяют целостно проанализировать эффективность методической системы муниципалитета и региона, а также роль муниципальной методической службы в системе методического сопровождения педагогов. Развитие инновационного кластера соответствует целям и задачам Национального проекта «Образование», проектам «Современная школа» и «Учитель будущего».

Таким образом, системные стратегии в области развития потенциала муниципальных методических служб, реализуемые в Краснодарском крае, несомненно, выступают одним из механизмов обеспечения профессионального развития педагогов, а сами методические службы – важнейшим ресурсом развития системы образования.

Список литературы

1. Лаухина Т.С. Деятельность муниципальной методической службы как субъекта региональной системы повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого. Тула, 2006. 26 с.
2. Методические рекомендации по подготовке инновационных материалов для участия в образовательных конкурсах / авт.-сост. Т.Г. Навазова, О.Б. Пирожкова, Е.Ю. Аронова. М.: Русское слово – учебник, 2017. 232 с.

УДК 371.122

Е. Л. Харчевникова

ОБНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С КАДРАМИ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

На современном этапе развития образовательных учреждений значительную роль играет методическая работа с кадрами, однако сама система методической работы требует серьезного обновления в части содержания и технологий ее организации. Эту норму задают федеральные проекты национального проекта «Образование» (далее – НПО). В системе образования, а значит и в работе самого педагога, происходят серьезные трансформации, и ключевым понятием сегодня становится категория «готовность к будущему».

Анализируя направления изменений и показатели федеральных проектов в системе образования, можно понять, как будет трансформироваться профессиональная деятельность современного учителя, и какие факторы, по мнению учителей, влияют на необходимость развития у них новых компетенций. Рассмотрим лишь некоторые из них.

1. Статус учителя существенно меняется.

Универсальность доступа к большим объемам информации приводит к тому, что педагог перестает быть единственным носителем и транслятором знаний, постепенно превращаясь «в организатора учебных коммуникаций, главная задача которого – сформировать четкую последовательность самостоятельных действий учеников по освоению содержания темы, раздела, дисциплины в целом, то есть стать своеобразным навигатором процесса коммуникаций между учеником и изучаемым материалом» [1, с. 87].

2. В мире искусственного интеллекта все больше ценится все «человеческое».

Сегодня широко идет процесс роботизации, наблюдаются стремление к созданию искусственного интеллекта, расцвет нанотехнологий и появление умных гаджетов. В этих условиях трансляция не суммы знаний, а собственной личности становится приоритетом в работе учителя. И на контрасте с могущественными и умными, но «холодными» технологиями и машинами личность живого учителя куда важнее в учебном процессе. Следовательно, что бы ни происходило, учитель останется ключевой фигурой, а значит надо работать над собой, и методическая работа и самообразование становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога.

Кроме того, необходимость формирования у обучающихся базовых компетенций («4 К» – кооперация, коммуникация, креативность, критическое мышление) и мягких навыков означает для учителя поиск средств и нового содержания образования как платформы для решения этих задач.

3. Технологические достижения будут и дальше менять сферы жизни, коснутся они и работы учителя.

Сегодня новые знания могут быть представлены множеством разных способов с использованием новых технологий, таких как большие массивы данных, облачные вычисления, искусственный интеллект, цифровые симуляторы и тренажеры, новые техники визуализации и т. д. Будущее выбирает цифру! Учитель должен это принять и научиться работать с новыми гаджетами и цифровыми технологиями, тем более что современные дети проявляют естественный интерес к цифровому миру. Таким образом, перед учителем стоит важная задача – овладеть цифровой дидактикой, научиться использовать новые технологии, инструменты и неограниченные информационные ресурсы.

Реализация предложенных федеральных проектов НПО, их результативность зависят от мотивации и профессиональных компетенций тех, кто их реализует, а значит учитель по – прежнему является ключевой фигурой в российском образовании, и его подготовка, повышение квалификации и переподготовка – это стратегическая задача для всех, кто отвечает за готовность учителя к работе в новых условиях. Не последнее место в этой цепочке занимает грамотно организованная методическая работа с педагогами внутри образовательной организации. Особенно перспективными считаются такие модели методической службы, в которых ядром методической деятельности является деятельность по поддержке инноваций и освоению педагогами новшеств. Это позволяет придать процессам разработки, технологизации и внедрения эффективных практик опережающий характер.

Учитывая требования НПО, задающего векторы развития и внедрения новаций, методическую

работу с кадрами следует рассматривать как специфический тип профессиональной деятельности, содержанием которой будут являться системное единство создания новшества, его апробация, внедрение и распространение. Таким образом можно будет преодолеть сложившуюся сегодня в большинстве образовательных организаций ситуацию, когда традиционная деятельность методической службы ориентирована на поддержку функционирования школы и не позволяет в полной мере решать задачи обогащения практики педагогическими инновациями и методического сопровождения процессов профессионального развития. Следовательно, требуется создание новой модели организации методической работы с кадрами в образовательных организациях региона.

Сейчас традиционной для массовой школы остается предметная структура методических объединений – совокупность методических объединений учителей по предметам и/или образовательным областям. Отсюда основное назначение методической работы – обеспечение «вертикали предмета или образовательной области», в основе которой лежит достижение предметных результатов.

Необходимо изменение самой структуры методической работы. Это изменение не предполагает полного разрушения традиционных предметных методических объединений, они останутся в структуре, но они не могут быть единственными. Должны появиться **горизонтальные методические объединения** педагогов, работающих на одной параллели или в одном классе, с одной из категорий учащихся. Такие объединения учителей налаживают горизонтальные связи между учебным процессом, внеучебной деятельностью, дополнительным образованием и самообразованием на уровне конкретной группы или категории обучающихся. Необходимость горизонтальных методических объединений обусловлена пониманием того факта, что разные педагоги в параллели или классе работают с одними и теми же детьми. В условиях нового образовательного стандарта возникает потребность в коллективно-распределенной деятельности педагогов, которую легко реализовать в рамках горизонтальных методических объединений. Работу подобных объединений можно рассматривать как совещание коллег, которые обсуждают и договариваются друг с другом, как будет проходить образовательный процесс в конкретной параллели или классе, то есть уточняют основную образовательную программу школы для определенной группы или категории обучающихся. Это первое принципиальное изменение в организации методической работы с кадрами в образовательной организации.

Кроме того, основой для совместной работы учителей в горизонтальном методическом объединении становится основная образовательная программа школы, например, междисциплинарные программы, программа воспитания и социализации, программы внеурочной деятельности, дополнительного образования детей. Только в рамках горизонтальных методических объединений могут быть решены актуальные вопросы об оптимизации учебного времени школьников, устранении перегрузок, реализации индивидуальных образовательных маршрутов, оказании помощи учащимся, испытывающим трудности в освоении школьных программ и т. п.

Появление в школе горизонтальных методических объединений педагогов сможет обеспечить реализацию новых для массовой школы результатов обучающихся – личностных и метапредметных, при условии, что основным содержанием деятельности данных объединений педагогов будет целенаправленное совместное проектирование образовательного процесса. Отсюда второе принципиальное изменение – **изменение предмета обсуждения** в ходе работы методических объединений

Безусловно, для ряда учителей остается важным услышать от своих коллег о новых методах и приемах преподавания предмета, однако в период информационной доступности любой методической информации такой обмен не может быть основным видом общения педагогов, к тому же он может быть реализован иначе, например, через виртуальный методический кабинет в рамках школьной локальной сети.

Значительно обогатит содержание методической работы внедрение **новых технологий и организационных форм** работы с учителем, таких как:

- *технология образовательного аутсорсинга* (для организации корпоративного обучения) – в рамках образовательного аутсорсинга учреждение получает возможность сосредоточить все внутренние ресурсы на основных видах образовательной деятельности, передав остальные (в том числе методические, консультационные, поддерживающие) функции профессиональному партнеру – аутсорсеру. Технология образовательного аутсорсинга реализуется в таких формах, как *консалтинг* и *коучинг*;

- *технология индивидуального сопровождения деятельности учителя* – реализуется в форматах *наставничества*, при этом пары образуются не только по принципу «опытный педагог – начинающий педагог», но и по наличию/отсутствию необходимых компетенций, когда молодой педагог становится наставником над опытным педагогом,

не владеющим, например, цифровыми инструментами и цифровыми технологиями в преподавании своего предмета;

- *технология сетевого взаимодействия* – зарекомендовала себя в представлении актуального педагогического опыта через видео-конференц-связь. В регионе есть удачный опыт подобного взаимодействия с образовательным фондом «Гимназический союз России»;

- *технология дистанционного обучения* с использованием персонализированных программ повышения квалификации на платформе *Foxford.ru*;

- *технология проектной деятельности* – в рамках горизонтальных школьных методических объединений возможна реализация самых разных педагогических проектов. Проекты педагогов разной направленности могут составлять информационный портфель проектов конкретного учреждения и, по сути, являться программой инновационной деятельности школы.

Средствами организации методической работы с кадрами будут выступать программы корпоративного обучения, планы, сценарии видео-конференц-связи, портфель инновационных проектов, программы наставничества, рекомендации, информационные ресурсы интернета, в том числе ресурсы виртуального методического кабинета школы, анкеты, программы мониторингов.

При этом сама обновленная система методической работы должна строиться на принципах:

- перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации педагогов к сознательно управляемому и самоуправляемому;

- педагогической оценки, самооценки и рефлексии в процессе развития профессиональной компетентности педагогов;

- построения индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности.

Эффективность новшеств в системе методической работы с кадрами можно оценить по следующим параметрам:

- повышение профессиональной активности педагогов в межкурсовый период (участие

в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях разных уровней, публикации, открытые уроки и мастер-классы, в том числе через видео-конференц-связь);

- увеличение количества разработанных и реализованных инновационных проектов, в том числе региональных и федеральных;

- увеличение количества педагогов, аттестованных на первую и высшую квалификационную категорию;

- наличие педагогов, прошедших добровольную сертификацию;

- наличие материалов учителей по эффективным педагогическим практикам в региональной базе данных актуального педагогического опыта;

- востребованность методических разработок педагогов;

- удовлетворенность педагогов условиями профессиональной деятельности в образовательной организации;

- готовность педагога соответствовать требованиям профессионального стандарта;

- карьерный рост учителя (учитель-наставник, учитель-методист);

- сохранение мотивации педагога к непрерывному профессиональному развитию;

- повышение качества образовательных и личных результатов обучающихся;

- удовлетворенность родительской общественности качеством и условиями получения образования в образовательной организации;

- повышение рейтинга образовательной организации в муниципальной или региональной системе образования.

В заключение отметим, что системный характер инноваций, распространение и диссеминация актуального педагогического и управленческого опыта работы, возведенных в ранг государственных задач, требует обновления механизма их внедрения, других технологий работы с кадрами, поскольку необходимо обеспечить массовое, осознанное, быстрое и точное освоение новшеств, заданных федеральными проектами, и превращение их в новую профессиональную норму.

Список литературы

1. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. 168 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.113.1

И. В. Гришина, В. П. Панасюк

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Масштабные изменения в образовании, обусловленные реализацией Национального проекта «Образование», новые требования, предъявляемые к школе, диктуют необходимость новых подходов к профессиональному развитию и оценке уровня компетентности современного руководителя общеобразовательной организации.

Среди востребованных нынешними образовательными реалиями и вызовами умений на первый план выходят те, которые связаны с развитием человеческого потенциала, инновационным развитием школы, мягкими навыками, решением управленческих задач в условиях многозадачности.

Рост инновационной активности значительной части педагогов, сохранение сопротивления инновациям у остальных, необходимость изменения образовательной среды школы, развитие государственно-общественного управления образованием, готовность родителей обучающихся к взаимодействию со школой и многие другие факторы обуславливают необходимость смены стиля управления руководителем школы и, соответственно, предполагают наличие у руководителя ряда новых умений.

В целях определения стратегических направлений работы с директорами школ, поиска новых форм и технологий их профессионального совершенствования в конце 2018 – начале 2019 года в двух регионах России (Санкт-Петербург и Вологодская область) [1–5] по единой методике было проведено специальное исследование. В ходе исследования применялась анкета,

включающая 14 вопросов по широкому спектру направлений профессиональной деятельности руководителей муниципальных и государственных общеобразовательных организаций. Всего в исследовании приняли участие 297 руководителей муниципальных и государственных общеобразовательных организаций Вологодской области, 300 руководителей государственных общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга. Исследование носило преемственный характер по отношению к аналогичным исследованиям, проводимым в системе образования Санкт-Петербурга с 2015 года.

Из общего числа руководителей общеобразовательных школ, принявших участие в исследовании, подавляющее большинство (88,89% в Вологодской области и 88,0% в Санкт-Петербурге) принадлежат к женскому полу. Это значительно выше, чем в среднем по стране (по данным Росстата, по состоянию на конец 2013–2014 учебного года доля женщин-руководителей в системе школьного образования составляла 74,4%).

Изучение уровня образования руководителей общеобразовательных организаций показывает, что все имеют высшее профессиональное образование, причем 92% в Санкт-Петербурге и 94,61% в Вологодской области – высшее педагогическое. В целом по Российской Федерации доля директоров школ с высшим профессиональным образованием составляет 98,4% (93,9% – с высшим педагогическим). Таким образом, в отношении уровня и профиля базового высшего образования руководителей школ можно констатировать, что ситуация

в двух обследованных регионах вполне сопоставима с ситуацией по стране в целом.

Наряду со знаниями по педагогике и психологии, современному руководителю необходимы также экономические и управленческие знания, навыки и умения, получаемые в рамках освоения образовательных программ высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), а также дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки. Исследование показало, что лишь 6,40% директоров имеют базовое образование в области управления и менеджмента, а обучение по соответствующим программам переподготовки прошли 18,86% человек.

Кроме того, для руководителей общеобразовательных организаций по-прежнему актуально внутреннее совместительство. Оно обычно выражается в том, что директора работают в своих школах учителями-предметниками. Доля таких руководителей среди опрошенных руководителей школ Вологодской области составила 77,44%, среди руководителей школ Санкт-Петербурга – 47%. В первом случае этот показатель явно выше, а во втором – явно ниже, чем в других регионах. Доля внутренних совместителей среди директоров школ в целом по Российской Федерации составляет 60,5%. Очевидно, что большой объем работы затрудняет совмещение директорами школ управленческой деятельности и педагогической практики.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в кадровом корпусе директоров школ преобладают работники старше среднего возраста, что обуславливает специфику применяемых форм их непрерывного профессионального развития, а также некоторые связанные с этим ограничения, в том числе в части применения цифровых технологий.

Полученные в ходе исследования данные о предшествующей трудовой деятельности действующих директоров демонстрируют, что около 85% руководителей имеют общий стаж работы более 20 лет. От 10 до 20 лет в сфере образования трудятся 14% руководителей, и только 3% директоров можно отнести к разряду «молодых», со стажем работы в диапазоне до 10 лет. Административный стаж соответственно разделен на общий стаж управленческой деятельности и стаж работы директором образовательной организации, которой он руководит на момент проведения исследования.

Исследование выявило расхождения в процессах ротации управленческих кадров в региональных системах образования. Об этом свидетельствует тот факт, что общий управленческий стаж до 5 лет в Вологодской области имеет почти каждый третий директор школы (34,68%);

в Санкт-Петербурге – всего 5%. При этом 13,1% руководителей Вологодской области имеют управленческий стаж от 21 и более лет, в то время как в Санкт-Петербурге таких директоров всего 29%. В целом данные по принадлежности действующих директоров школ к той или иной стажевой группе показывают, что кадровый потенциал управленцев весьма сбалансирован и самодостаточен, и что для его дальнейшего развития могут использоваться различные технологии наставничества, горизонтального обучения, стажерские практики.

Данные исследования позволяют утверждать, что в региональных системах образования слабо выражены процессы профессиональной мобильности среди управленческих работников. Это обуславливает необходимость внедрения таких форм профессионального развития, которые связаны со стажировками, изучением опыта других образовательных организаций, сетевым взаимодействием, трансляцией опыта базовых школ, школ – ресурсных центров и школ – инновационных площадок.

Несколько вопросов проведенного исследования были направлены на выявление инновационной активности представляемых ими образовательных организаций. В частности, выявлено, что процент школ, которые в течение последних пяти лет являлись экспериментальными, инновационными площадками различного уровня в Вологодской области составил 27,27%, а в Санкт-Петербурге – 49%. В обоих случаях речь преимущественно идет об инновациях и инновационной деятельности на региональном уровне. Более высокие результаты опроса руководителей школ Санкт-Петербурга свидетельствуют об активном участии в инновациях. Так, по количеству федеральных инновационных площадок в 2019 году город занял первое место в стране.

Интерес представляют и ответы респондентов – директоров школ на вопрос об их дальнейших профессиональных планах на ближайшие пять лет: большая часть опрошенных (почти 80%) собирается продолжать свою профессиональную деятельность в своей образовательной организации. Можно выделить небольшую группу директоров, имеющих амбиции профессионального роста (следующая ступень в карьере, защита диссертации) – 5%. Остальные (почти 15%) либо вообще не имеют никаких планов (живут сегодняшним днем), либо не видят продолжения карьеры в статусе директора школы (выход на пенсию, переход в другую отрасль, на педагогическую работу).

Целый спектр вопросов исследования касался оценки, восприятия директорами школ тех изменений, которые осуществляются в системе

образования. Если суммировать данные по двум обследованным регионам, то в качестве наиболее существенных, значимых директора школ называют следующие изменения.

От 85 до 50% выборов:

- бюрократизация, увеличение отчетности и контроля;
- внедрение механизмов и процедур независимой оценки качества образования;
- желание учителей сотрудничать друг с другом;
- обновление содержания образования и технологий обучения;
- поддержка индивидуального прогресса обучающихся;
- изменение целей общего образования.

От 50 до 37% выборов:

- совершенствование системы профессионального роста педагогических работников;
- интерес учителей к инновациям;
- изменение образовательной среды школы;
- развитие государственно-общественного управления образованием;
- обновление технологий управления школой;
- готовность родителей обучающихся сотрудничать со школой.

Очевидно, что данные изменения обуславливают необходимость трансформации не только форм и технологий, но и содержания программ повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций путем адаптации их к реальным процессам в системе образования.

С учетом сказанного, интерес представляют данные исследования относительно предпочтительных форм повышения квалификации руководителей образовательных организаций. Приоритеты директоров школ Вологодской области здесь выстроены следующим образом: курсовая подготовка в очном формате на базе учреждений дополнительного профессионального образования – 28,62%; освоение дополнительных профессиональных программ в форматах дистанционного и электронного обучения – 26,94%; прохождение стажировки на базе других общеобразовательных организаций, предприятий – 24,24%; курсовая подготовка в очном формате на базе района – 15,82%. Директора петербургских школ больше включены в неформальное и информальное образование, чаще участвуют в конференциях, семинарах, стажировках, проявляют активность как участники сетевых сообществ, выступают в качестве наставников, членов исследовательских коллективов и т. д.

Крайне интересными оказались данные анализа ответов директоров на вопрос относительно оценки ими степени значимости отдельных задач для их школ.

Директора школ Вологодской области отметили как крайне важные для школы следующие задачи (50% и более выборов):

- администрирование (обеспечение выполнения законодательства, ведение документации, предоставление отчетности, освоение бюджета, управление персоналом и др.);
- стратегическое управление, управление реализацией программы развития школы;
- управление образовательным процессом и оценка его качества.

Директора школ Санкт-Петербурга выделили в первую очередь (50% и более выборов):

- материально-техническое обеспечение (оснащение учебных кабинетов, ремонт и др.);
- улучшение образовательных результатов;
- работа с кадрами (ликвидация кадрового дефицита, повышение квалификации и т. п.).

Стоит отметить, что, несмотря на различие задач применительно к регионам, все они связаны с управлением школой и образовательным процессом, обеспечением качества образования.

Значительной ценностью обладают ответы на вопрос, заданный руководителям общеобразовательных организаций Вологодской области и Санкт-Петербурга относительно того, какая управленческая задача была решена при их непосредственном участии и под их руководством. Из 15 предложенных ответов чаще всего (более 10% выборов) выбирались ответы: администрирование (обеспечение выполнения законодательства, ведение документации, предоставление отчетности, выполнение госзадания, управление персоналом и др.); управление образовательным процессом и оценка его качества; развитие профессионализма учителей. При этом выявлено, что в структуре управленческой деятельности современного директора все еще преобладают административные действия в ущерб тем вопросам, от которых зависит развитие человеческого капитала образовательной организации, выполнение ею своей миссии.

Самодостаточное руководство школой со стороны ее руководителя вовсе не означает, что школьной административной команде не должны оказываться помощь и содействие со стороны учредителя, информационно-методических служб, других структур. В этой связи интересными являются ответы директоров школ на вопрос, каким способом они реально получают помощь в преодолении существующих трудностей в плане повышения качества образования в их учреждениях.

Большинство (67,00% в Вологодской области и 63% в Санкт-Петербурге) указали, что получают такую помощь у работников районного органа управления

образованием, 53,20% – в региональном институте развития образования (Вологодская область); 29,63% – в муниципальной методической службе; 49% – в Информационно-методическом центре района (Санкт-Петербург); 21,89% – в Департаменте образования области (Вологодская область); 43% – в Администрации района (Санкт-Петербург); 8,42% – в региональных вузах (Вологодская область). Среди директоров школ Санкт-Петербурга достаточно высок процент (44%) тех, кто берет ответственность в решении вопросов, возникающих при организации образовательного процесса, на себя и справляется своими силами.

Сказанное выше свидетельствует о том, что большая часть респондентов идентифицирует себя, в первую очередь, с районной системой образования, что в региональных системах образования в целом выстроена эффективная система управления, что результативно функционируют ключевые институты передачи управленческой информации, поддержки управления на уровне образовательных организаций. Большая часть респондентов (60%) оценивает оказываемую помощь положительно, недостаточной ее считают только треть руководителей.

Таким образом, анализ полученных результатов исследования позволяет сделать ряд обобщающих выводов, значимых для совершенствования существующей системы развития профессиональной компетентности руководителей общеобразовательных организаций.

1. Современные тенденции в школьном образовании обуславливают изменение требований к руководителю общеобразовательной организации в части его непрерывного профессионального

развития, совершенствования востребованных инновационными процессами компетенций. Это в одинаковой мере характерно для представителей управленческого корпуса обоих регионов.

2. Руководители школ играют определяющую роль в осуществлении инновационных изменений. При этом скорость, направленность этих изменений во многом зависят от наличия у руководителей соответствующего уровня профессиональной компетентности, качества выдвигаемых стратегических целей и принимаемых управленческих решений.

3. Система эпизодического включения директоров школ в образовательные формы, основанная на применении традиционной курсовой формы повышения квалификации, в новых условиях трансформируется, перестраивается в направлении непрерывности, многовариантности содержания, форм и технологий профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций в соответствии с изменяющейся и усложняющейся структурой их деятельности.

4. Использование новых подходов к работе с руководящими работниками системы образования, к их профессиональному развитию предполагает не только задействование комплекса образовательных, обучающих, информационно-консультационных мероприятий, но и опору на современную аналитику, средства и механизмы индивидуальной поддержки и сопровождения, изменения в содержании и процедуре аттестации, использование командных и соревновательных форм подготовки, цифровых образовательных ресурсов, современных информационно-коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Гришина И. В., Матина Г. О., Юдина Н. А. Директор современной петербургской школы: статистический портрет // Социология и право. 2018. № 3 (41). С. 28–35.
2. Гришина И. В., Волков В. Н. Изменения в управлении школой: взгляд директора // Тенденции развития образования. Качество образовательных результатов и образовательные реформы: материалы XV ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. М.: Дело, 2019. С. 163–172.
3. Волков В. Н., Гришина И. В. К проблеме результативности управленческой деятельности руководителя школы // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 1 (33). С. 5–15.
4. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Тенденции в развитии и управлении системами непрерывного образования взрослых // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 24-й Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 499–502.
5. Панасюк В. П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. 2017. № 2. С. 72–88.

УДК 378.046.4

В. П. Вейдт

НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшими условиями качественного функционирования системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) являются ее гибкость и возможность оперативного реагирования на образовательные запросы. Сверх того, приоритетный для системы образования нормативный документ – паспорт национального проекта «Образование» [1] – задает новые требования к организации процесса непрерывного образования педагогов. Безусловно, должны быть пересмотрены как содержание образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, так и формы организации образовательного процесса в целях повышения качества общего образования.

Педагогический работник системы ДПО должен обладать актуальными профессиональными компетенциями, позволяющими ему эффективно отвечать на вызовы системы образования. Таким образом, возникает закономерный вопрос: что представляет собой профессиональная компетентность педагогического работника системы дополнительного профессионального образования в современных условиях?

Ссылаясь на рекомендации В.И. Слободчикова, Г.А. Игнатъева и О.В. Тулупова называют два фундаментальных требования к профессиональной компетентности педагогического работника системы ДПО [2, с. 157]. С одной стороны, преподаватель должен знать нормы собственной профессиональной деятельности. По-видимому, под нормами подразумеваются некие правила (возможно, даже эталоны), позволяющие организовывать образовательный процесс эффективным образом, что предполагает не только знаниевую компоненту требований, но и деятельностную. С другой стороны, педагогический работник ДПО обязан понимать систему факторов как движущих сил, а также ограничений реализации полноценного андрагогического взаимодействия.

Не умоляя значимости такого бинарного подхода к описанию деятельности преподавателя ДПО, важно все-таки отметить фрагментарность (неполнота) предъявляемых требований. Требования эти задаются, прежде всего, особенностями самой системы дополнительного

профессионального образования (такими как гибкость организации обучения, оперативность реагирования на образовательные запросы слушателей, персонифицированность программ повышения квалификации и пр.).

Одновременно с этим стоит отметить, что один из основных документов¹, регламентирующих профессиональную деятельность работника ДПО, – профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [3] – также очень ограниченно рассматривает набор трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и знаний преподавателя дополнительного профессионального образования.

Так, анализ профессионального стандарта показал, что к педагогическим работникам (преподавателям, методистам) системы ДПО предъявляются лишь требования, связанные с реализацией образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, в том числе разработка образовательных программ, организация обучения, педагогический контроль и оценка, а также мониторинг качества реализации программ ДПО. По сути, нормативный документ отражает общие (стандартные) требования к профессиональной деятельности и соответственно набору профессиональных компетенций педагогических работников системы дополнительного профессионального образования без учета специфики обучения взрослых, андрагогических принципов организации образовательного процесса (вторая группа требований по В.И. Слободчикову). Кроме того, в профессиональных стандартах отсутствует описание трудовых функций, необходимых умений и знаний, связанных с приоритетными направлениями деятельности организаций ДПО (например, проведение диагностики профессиональных компетенций слушателей с целью выстраивания персонифицированных образовательных программ; подбор различных вариантов

¹ В статье не будут рассматриваться требования «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» в связи с содержательным устареванием документа.

образовательного маршрута для слушателя с учетом его профессиональных интересов и дефицитов; сопровождение деятельности профессиональных сообществ; консультирование слушателей – очно и дистанционно; проведение анкетирования и сбор обратной связи по вопросам разработки и реализации новых образовательных программ; экспертная деятельность в различных направлениях; создание контента для дистанционных курсов; подбор специфичных для дистанционного обучения форм организации образовательного процесса, сопровождение дистанционного обучения на специализированных платформах и т. д.).

Получается, что профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» предъявляет традиционные (обобщенные) требования к педагогическим работникам системы ДПО, а потому не учитывает *полипредметный характер* профессиональной деятельности преподавателей и методистов институтов развития образования (повышения квалификации).

Калининградский областной институт развития образования с 2020 года апробирует новую модель планового² повышения квалификации работников системы образования (схема 1).

На схеме видно, что повышение квалификации работников системы образования Калининградской области представляет собой ряд последовательных шагов. На первом этапе (шаг 1) слушатели на дистанционной платформе проходят процедуру самодиагностики, цель которой заключается в выявлении профессиональных дефицитов у работников системы образования.

На втором этапе слушатели определяются с уровнем образовательной программы:

1) базовый уровень, 48 часов – целиком дистанционное обучение;

2) повышенный предметный уровень, 54 часа – очно-заочное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе выбор одного очного углубленного предметного модуля из перечня образовательных модулей вариативного раздела программы;

3) продвинутый предметный уровень, 60 часов – очно-заочное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе выбор двух очных углубленных предметных модулей из перечня образовательных модулей вариативного раздела программы.

² Плановое повышение квалификации – повышение квалификации работников системы образования Калининградской области, осуществляемое за счет средств областного бюджета в рамках исполнения Калининградским областным институтом развития образования государственного задания.

На третьем этапе слушатели проходят повышение квалификации в соответствии с выбранным уровнем образовательной программы (шаги 2, 3 и шаг 4 – для повышенного предметного или продвинутого предметного уровня).

На последнем – четвертом – этапе (шаг 4 или шаг 5 в зависимости от уровня образовательной программы) в дистанционном формате осуществляется итоговая аттестация.

Новая модель планового повышения квалификации работников системы образования Калининградской области имеет ряд ключевых особенностей:

- уровневость образовательных программ (реализация принципа адресности), позволяющая слушателям выбирать уровень программы повышения квалификации в зависимости от профессиональных интересов и профессиональных дефицитов;
- вариативность образовательных модулей (реализация принципа персонифицированности), благодаря которой проектируются индивидуальные образовательные маршруты слушателей;
- преимущественная самостоятельность обучения (реализация принципа андрагогичности), позволяющая осуществлять повышение квалификации в любое удобное время и в любом удобном для слушателей месте;
- современность содержания образовательных программ (реализация принципа релевантности), способствующая удовлетворению образовательных потребностей слушателей за счет знакомства с изменениями, происходящими в науке, обществе, технологиях и пр.

Реализация на практике новой модели планового повышения квалификации требует от педагогических работников системы ДПО выполнения новых профессиональных ролей, а также наличия соответствующих профессиональных компетенций, не обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Поскольку от уровня профессионализма педагогических работников системы ДПО зависят качество реализуемых программ повышения квалификации и вместе с этим достижение образовательных результатов слушателей, представляется важным определить не только новые профессиональные роли преподавателя/методиста, но и обозначить новые, необходимые для выполнения трудовых функций, профессиональные компетенции.

Однако для начала обратимся к понятиям «профессиональная роль» и «профессиональные компетенции».

Существует несколько подходов к дефинициям «роль» и «профессиональная роль» [4, с. 23; 5,

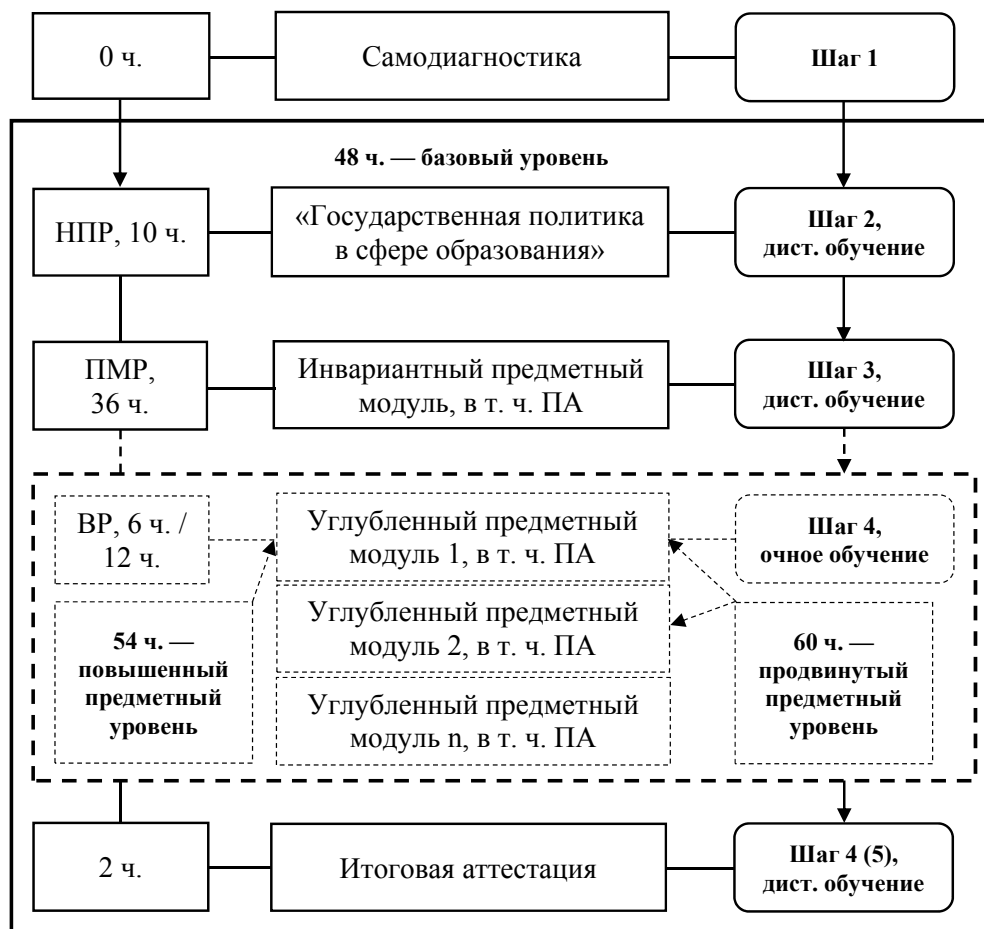


Схема 1. Модель планового повышения квалификации работников системы образования Калининградской области, где НПР – нормативно-правовой раздел, ПМР – предметно-методический раздел, ВР – вариативный раздел, ПА – промежуточная аттестация

с. 21; 6, с. 223]. Так, некоторые исследователи сходятся во мнении, что роль есть некоторый набор норм, в соответствии с которым определяется социальное положение индивида. Применительно к профессиональным ролям данное определение можно трактовать как набор установленных (например, законом или обществом) норм и требований к профессиональной деятельности. Другие ученые склоняются к мысли, что роль – это образец поведения личности, заданный социальной группой. Второе определение предполагает, что специалист должен уметь выполнять профессиональные роли в соответствии с некоторым образом действий. Так или иначе, и первое толкование понятия, и второе предполагают, что для качественного выполнения профессиональных ролей необходимо владеть определенными профессиональными компетенциями.

В настоящее время существует большое многообразие подходов к определению понятий «компетенция» и «профессиональные компетенции».

Изучение ряда источников по данному вопросу позволяет опираться на дефиницию «компетенция», предложенную Н.В. Ефремовой [7, с. 22]. Так, исходя из предложенного автором определения, под профессиональными компетенциями понимаются профессиональные качества личности, отображающие ее способности эффективно применять в стандартных условиях, а также ситуациях неопределенности профессиональные знания, умения и опыт.

В условиях реализации (апробирования) новой модели планового повышения квалификации каждый преподаватель и методист ДПО, помимо традиционных трудовых функций и видов деятельности, предусмотренных профессиональным стандартом (организация обучения, методическая и преподавательская деятельность, аналитическая работа и др.), выполняет как минимум шесть новых профессиональных ролей, предполагающих сформированность соответствующих профессиональных компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Новые профессиональные роли работников системы ДПО

Профессиональные роли	Профессиональные компетенции
Тьютор (консультант, наставник)	<ul style="list-style-type: none"> • уметь автоматизировать учебный материал таким образом, чтобы оставалось время на организацию профессиональной коммуникации между слушателями (например, в режиме, чата, форума); • поддерживать учебные дискуссии и обсуждения в онлайн-режиме; • создавать, стимулировать и удерживать интерес слушателей к дистанционному обучению; • консультировать по учебным вопросам
Модератор	<ul style="list-style-type: none"> • создавать оптимальные условия, обеспечивающие возможность включения в процесс обучения абсолютно всех слушателей; • администрировать виртуальную дидактическую среду; • предоставлять непрерывную обратную связь слушателям; • организовывать процесс коммуникации, обмена мнениями, между слушателями, слушателями и преподавателем
Эксперт	<ul style="list-style-type: none"> • осмысливать критические замечания прошедших повышение квалификации в дистанционном формате слушателей о качестве реализуемой образовательной программы; • объективно оценивать образовательные достижения слушателей; • проявлять готовность выступать «внешним» экспертом в отношении дистанционных курсов, разработанных другими педагогическими работниками системы ДПО
Фасилитатор	<ul style="list-style-type: none"> • создавать психологически комфортную образовательную среду, в том числе устанавливать взаимопонимание и организовывать взаимодействие, сотрудничество; • уметь оказывать индивидуальную помощь слушателям в случае возникающих затруднений
Организатор (менеджер)	<ul style="list-style-type: none"> • владеть специальными техническими навыками, позволяющими регистрировать слушателей на портале дистанционного обучения, выдавать логины и пароли, отвечать на вопросы по организации дистанционного обучения; • отслеживать и фиксировать индивидуальный прогресс слушателей в процессе дистанционного обучения
Разработчик	<ul style="list-style-type: none"> • разрабатывать и создавать дистанционные курсы, в том числе владеть техническими навыками разработки виртуальной дидактической среды; • прогнозировать достижение качественного прироста профессиональных умений и знаний слушателей, в том числе за счет создания компетентностно-ориентированных заданий

Очевидно, новый ролевой репертуар педагогических работников системы дополнительного профессионального образования связан, прежде всего, с решением задач по организации качественного дистанционного обучения слушателей. Важно отметить, что взятый Калининградским областным институтом развития образования курс на цифровизацию ДПО не является локальной (региональной) особенностью. Создание специально организованных условий для реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения – не просто общероссийский тренд, а конкретная задача национального проекта «Образование» с зафиксированными в документе показателями. В связи с этим столь серьезные содержательно-деятельностные

изменения в выполнении, казалось бы, традиционной (а потому ранее понятной) трудовой функции – организация планового повышения квалификации – предполагают наличие административной поддержки по формированию новых профессиональных компетенций педагогических работников ДПО, в том числе создание специальных условий для прохождения качественного обучения.

Кроме того, изменение модели планового повышения квалификации влечет за собой принятие других административных мер: разработка новой системы оплаты труда педагогических работников, изменение процедуры и содержания аттестации на соответствие занимаемой должности, корректировка трудовых (должностных) обязанностей педагогических работников ДПО и др.

Список литературы

1. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» (утв. проектным комитетом по национальному проекту «Образование», протокол от 07.12.2018 г. № 3; с изм. от 07.02.2019 г.). URL: [http://xn -- 80aavcebfcmbcza.xn -- p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego-_obnov.-red_.pdf](http://xn--80aavcebfcmbcza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego-_obnov.-red_.pdf) (дата обращения: 12.02.2020).
2. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 4. С. 153–179.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования“». URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584 (дата обращения: 11.02.2020).
4. *Гибадуллина Ю. М.* Развитие ролевой позиции будущего педагога в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук / Омск. гос. пед. ун-т. Омск, 2016. 308 с.
5. *Дьячкова М. А., Петрова Г. В.* Стандарт «Педагог» о профессиональных ролях учителя // *Современные проблемы образования: сб. науч. ст. / науч. ред. М. А. Дьячкова; отв. ред. О. Н. Томюк. Екатеринбург: Ажур, 2014. С. 21–23.*
6. *Феттер И. В., Петрухина О. А.* Полипозиционность педагога – требование современной трудовой реальности // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал*. 2016. № 3 (19). С. 222–228. URL: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/Fetter_Petrukhina3-19.html (дата обращения: 11.02.2020).
7. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. 416 с.

УДК 371.113.1

А. М. Овечкин, М. И. Овечкин

ПРОЕКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Указом Президента России от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» были определены национальные цели развития страны на период до 2024 года. Правительству РФ было дано указание представить для рассмотрения национальные проекты (программы) по двенадцати направлениям, в том числе по направлению «Образование».

Паспорт национального проекта «Образование» был утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 03.09.2018 года № 10). Определен срок реализации проекта: с 1 ноября 2018 года по 31 декабря 2024 года. Обозначены *ключевые цели* [1]:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения РФ в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

В структуру национального проекта «Образование» вошли десять федеральных проектов:

- современная школа;
- успех каждого ребенка;
- поддержка семей, имеющих детей;
- учитель будущего;
- цифровая образовательная среда;
- молодые профессионалы;
- социальная активность;
- новые возможности для каждого;
- экспорт образования;
- социальные лифты для каждого.

Вслед за принятием национальных и федеральных проектов, субъекты РФ и муниципальные образования субъектов разработали и/или обновили стратегические программы отраслевого развития на своих уровнях.

Очевидно, изменения в стратегических и тактических приоритетах развития отрасли образования напрямую коснулись и образовательных организаций, являющихся ключевыми субъектами непосредственной реализации государственной

политики в данной сфере. Перед руководителями и педагогическими работниками встала непростая задача поиска и совершенствования оптимальных методов управления и механизмов функционирования образовательных организаций в новых условиях.

Исполнение стандартизированных процессов в рамках текущей деятельности в сочетании с возникающей необходимостью получения уникальных результатов в условиях реализации национальных, федеральных, региональных, муниципальных проектов, программ развития, а также в условиях временных и ресурсных ограничений толкает образовательные организации к пересмотру и изменению способов управления в целях повышения эффективности.

По способу достижения целей принято выделять два типа систем управления организацией [2]:

1) *процессно-ориентированная система управления*, при которой цели достигаются преимущественно через исполнение стандартизированных процессов текущей деятельности;

2) *проектно-ориентированная система управления*, при которой цели достигаются преимущественно через реализацию проектов.

Выбор организацией способа достижения цели (через стандартизированный процесс или проект) обуславливается масштабностью и срочностью изменений, которые необходимо произвести. В случае, когда цель не предполагает масштабных и срочных изменений, оптимальным является процессно-ориентированный подход. В условиях, когда изменения требуют получения уникального результата при ограниченности времени и ресурсов, проектно-ориентированная система является наиболее эффективной.

Для образовательных организаций, работающих в условиях инновационного развития, реализующих образовательные программы в качестве основного вида деятельности, оптимальным может стать тип управления, сочетающий в себе процессно-ориентированный и проектно-ориентированный подходы.

Использование проектно-ориентированного подхода управления, предполагающего

осуществление образовательными организациями целенаправленной проектной деятельности, требует от руководителей образовательных организаций необходимой проектной компетентности.

Под проектом понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на создание уникального результата в условиях временных и ресурсных ограничений [3].

По целевой направленности в образовательной организации принято выделять:

- педагогические проекты (реализуются педагогами и направлены на решение педагогических задач);
- учебные проекты (реализуются обучающимися индивидуально или совместно, являются формой организации познавательной деятельности обучающихся в рамках достижения учебных целей);
- научно-исследовательские проекты (реализуются отдельными специалистами или научно-исследовательскими группами и направлены на решение актуальных теоретических и практических научных задач, имеющих социально-культурное, народно-хозяйственное, политическое или иное значение);
- социальные проекты (реализуются отдельными участниками или группами участников образовательных отношений и направлены на решение социальных проблем);
- управленческие проекты (инициируются руководителями образовательных организаций и направлены на решение управленческих проблем и достижение целей организации).

В статье проектная компетентность руководителя образовательной организации рассматривается в контексте реализации именно управленческих проектов.

Проектную компетентность руководителя образовательной организации можно определить как формируемую профессионально-личностную характеристику, обусловленную системой специальных компетенций, мышления и культуры, позволяющих руководителю осуществлять эффективное управление как отдельными проектами, так и проектной деятельностью организации в целом.

Следует иметь в виду, что под проектной деятельностью понимается совокупность действий, направленных на достижение поставленной в рамках проекта цели, в условиях, ограниченных временными рамками и ресурсами [2]. А управление проектом – это планирование, организация и контроль трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов проекта, направленных на эффективное достижение целей проекта [2].

Развитие проектной компетентности руководителей образовательных организаций может

осуществляться как в рамках образовательных программ высшего образования (бакалавриата, магистратуры, специалитета), так и посредством программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, профессиональной переподготовки).

Анализ реализуемых вузами рабочих программ дисциплины «Управление проектами», а также реализуемых организациями дополнительного профессионального образования программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, направленных на развитие проектных компетенций руководителей позволил сформировать примерный *перечень проектных компетенций руководителей образовательных организаций*.

Итак, осуществляя управление отдельными проектами или проектной деятельностью организации в целом, руководитель образовательной организации должен *знать*: место и роль управления проектами в системе образовательного менеджмента, современную методологию и технологию разработки и управления проектами, основные типы, виды, признаки и характеристики проектов, ключевые функции проектного управления, ключевые этапы реализации проектов, нормативные правовые акты, регламентирующие проектную деятельность, современный инструментарий в области управления проектами.

Для эффективного осуществления проектной деятельности и управления проектами, руководителю образовательной организации необходимо *уметь*: осуществлять ситуационный анализ и идентифицировать управленческие проблемы, определять и формулировать цели проекта, декомпозировать деятельность на отдельные взаимозависимые задачи и контрольные события, разрабатывать технико-экономическое обоснование проекта, оценивать финансовую реализуемость и экономическую эффективность проекта, определять ожидаемые результаты, критерии и показатели успеха проекта, определять необходимые ресурсы для реализации проекта, оценивать стоимость и формировать бюджет проекта, составлять паспорт проекта и план-график реализации проекта, управлять сроками реализации проектов, документально оформлять проект, оценивать результативность работы участников проектных групп.

В процессе обучения и практики управленческого проектирования и управления проектами руководитель образовательной организации должен *овладеть*: специальной терминологией проектной деятельности и проектного управления, методами и инструментами управления проектами, инструментарием организационной поддержки реализации проектов, методами проектного анализа

и оценки эффективности и рисков проекта, навыками эффективного управления проектными группами, в том числе мотивацией участников проектных групп; подходами и технологиями управления компетенциями участников проектной деятельности, современными инструментами технологической поддержки проектов, навыками презентации проекта, навыками решения практических задач по управлению проектной деятельностью в образовательной организации.

Таким образом, в условиях инновационного развития, реализации актуальных направлений государственной политики в области образования

и проектной деятельности проектная компетентность становится ключевым предметом профессионального самосовершенствования для руководителей образовательных организаций. Организациям, осуществляющим образовательную деятельность по программам высшего и дополнительного профессионального образования руководителей образовательных организаций, необходимо основательно проработать и адаптировать имеющуюся систему знаний в области проектной деятельности и проектного управления под специфику деятельности образовательных организаций различных типов.

Список литературы

1. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. № 16) // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 03.02.2020).
2. Распоряжение Минэкономразвития России от 14.04.2014 г. № 26П-АУ «Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению проектного управления в органах исполнительной власти». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162120/ (дата обращения: 05.02.2020).
3. ГОСТ Р 54869–2011 Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом (утв. Приказом Росстандарта от 22.12.2011 г. № 1582-ст). URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200089604> (дата обращения: 03.02.2020).

УДК 372.882

Л. А. Мингалева

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ

Феномен приобщения детей к чтению имеет давние педагогические традиции. Т.Г. Галактионова сначала в диссертации «Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования» [1], а затем и в статье «Код приобщения к чтению: ретро и нео-формат» [2] приходит к выводу, что «для разных этапов нашей истории характерны разные стратегии приобщения подрастающего поколения к чтению как социально-педагогическому феномену» [2, с. 5]. По мнению автора, данные стратегии обусловлены особенностями социокультурных условий России и строятся на соответствующих ценностных основаниях, решают задачи, сообразные социальной ситуации.

Проблема мотивации подростка к чтению исследована в методических работах М.Г. Качурина, В.Г. Маранцмана, М.П. Воюшиной, Н.М. Свириной, Е.О. Галицких, Н.П. Терентьевой. Доктор педагогических наук Н.В. Беляева в монографии «Информатизация школьного литературного образования» констатировала, что эффективное использование мультимедийных «средств в школьном гуманитарном образовании – проблема малоизученная» [3, с. 2]. Поэтому педагоги, стремящиеся приобщить учеников к чтению, не могут в нынешней ситуации игнорировать цифровые предпочтения детей. Напротив, привлечение информационно-коммуникационных технологий к решению задачи формирования интереса к чтению у пятиклассников актуально, потому что «технологически и эстетически виртуальная мультимедийная среда естественна для современного подрастающего человека» [4, с. 14]. Подтверждает данный тезис и мысль, высказанная в 2016 году доктором педагогических наук, профессором С.А. Писаревой в рамках десятой олимпиады аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество»: «Мы должны найти возможности для развития ребенка самыми разными средствами, используя самые разные механизмы. То, что занимает ребенка в реальной жизни, перешло в образование, и не надо этому противиться» [5]. Академик Б.С. Гершунский доказывает, что «мультимедийная информационно-образовательная среда быстрее и интенсивнее формирует такие свойства мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность, что

присуще познавательным процессам, связанным с творческой деятельностью» [6, с. 34].

Таким образом, вопрос «Какой урок литературы понравится ученику?» – далеко не праздный, так как, полюбив уроки литературы, дети любят и читать. Эта взаимосвязь для учителя литературы является смыслообразующей, так как ответственность за литературное образование обучающегося, в первую очередь, ложится именно на его плечи. В 5 классе словесник уже не стоит у истоков формирования читательской компетентности ребенка, но ему крайне важно не упустить тот момент, когда пятиклассник активно познает мир через книгу.

С чего же начать работу? Отправная точка в решении данной проблемы видится в принятии учителем литературы той социокультурной среды, которая определяет образ жизни, а значит, и сознание одиннадцати – или двенадцатилетнего подростка. Именно поэтому педагог, заинтересованный в качестве литературного образования своего ученика, учитывает важные особенности психоэмоционального развития ребенка: аудиовизуальное восприятие материала, усугубляющееся клиповостью мышления; чувственное познание мира, где условность уступает место наивному реализму; предпочтение экспрессии и зрелищности, так называемого «перформенса», стандартной учебной ситуации, традиционной в доцифровую эпоху; потребность активно участвовать в ролевых и игровых видах деятельности; поиск информации к уроку в рафинированном виде на знакомых сайтах; желание заменить чтение просмотром художественного фильма по мотивам изучаемого произведения.

Таким образом, учитель-словесник должен скорректировать дидактические задачи с учетом данных особенностей. Педагог, пришедший к убеждению, что мультимедийные технологии могут положительно повлиять на литературное развитие обучающихся и способствовать формированию устойчивой мотивации к чтению у пятиклассников, будет продумывать мультимедийный инструментарий на каждом уроке, анализируя его дидактический потенциал.

Однако учителя литературы владели методиками формирования читательских интересов обучающихся задолго до цифровой эпохи и успешно

решали свои профессиональные задачи. Значит ли это, что сегодняшние возможности цифрового обучения являются дополнением к традиционному методическому аппарату? На этот вопрос ответил доктор философских наук, профессор К. В. Романов: «Динамика противостояния инновационно-модернизаторского и консервативно-традиционного ментальных начал в духовной жизни такова, что в последнее время их противоборство нередко приводит к общему решению практических задач» [7, с. 5]. Системно-деятельностный подход скоординировал взаимодействие разных начал, и преподавание литературы в школе встало на новую методологическую ступень.

Хотя электронные образовательные ресурсы прочно вошли в процесс литературного образования, сейчас в законодательных документах особое внимание уделяется другому аспекту: «Информационно-образовательная среда организации, осуществляющая образовательную деятельность, должна обеспечивать информационно-методическую поддержку образовательной деятельности, а также планирование образовательной деятельности и ее ресурсного обеспечения» [8, с. 4]. Такие задачи выдвинул в 2018 году Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Именно поэтому образовательная организация «должна иметь интерактивный электронный контент по всем учебным предметам» [8, с. 4]. Кроме того, одной из приоритетных задач национального проекта «Образование», увидевшего свет в 2018 году, является создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [9]. Одним из таких федеральных проектов и программ стал федеральный проект «Цифровая образовательная среда».

Поставленные задачи привели к росту количества научно-педагогических исследований, направленных на осмысление методологических основ и технологий развития информатизации образования. Результаты одного из таких исследований описаны в монографии Н. В. Беляевой «Информатизация школьного литературного образования», вышедшей в 2019 году [3]. В область научных интересов ведущего научного сотрудника лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктора педагогических наук Н. В. Беляевой входят вопросы формирования читательского восприятия при изучении школьных произведений. В представленной монографии разработана методика использования электронных ресурсов и средств информационно-коммуникационных технологий в школьном

литературном образовании. Ученый предлагает эффективные формы обучения литературе в условиях предметной информационно-образовательной среды, выявляет дидактический потенциал контента электронных библиотек, виртуальных музеев, сайтов, посвященных писателям, изобразительных и звуковых интернет-ресурсов при анализе литературного произведения, сервисов мультимедийных презентаций для литературного развития школьников и формирования у них умения вдумчиво читать и выявлять интертекстуальную природу художественных текстов.

Однако следует отметить, что информационно-коммуникационные технологии стали частью литературного образования уже давно. В пособии «Информационные технологии на уроках литературы для учителей общеобразовательных учреждений», которое увидело свет в 2015 году, Ю. В. Ээльмаа и С. В. Федоров приводят примеры использования электронно-образовательных ресурсов для составления уроков литературы. Однако, по мысли авторов, «использование мультимедийных ресурсов (гипертекст, презентации, аудио – и видеоматериалы) не самоцель, а инструмент достижения эстетического эффекта на уроке литературы: появление любого мультимедиа-материала должно быть оправдано методической логикой урока» [4, с. 27].

Как уже было отмечено, учет результатов наблюдений за потребностями современных пятиклассников и особенностями развития их психоэмоциональной и интеллектуальной сферы должен скорректировать дидактические задачи в работе школьного учителя-словесника. Коррекции должны подлежать методические рекомендации для учителя или же поурочные разработки, которые помогут учителю литературы максимально эффективно строить образовательный процесс на уроках литературы.

Какой продукт мог бы полностью удовлетворить потребности учителя литературы при подготовке к уроку? С одной стороны, тот, который уже готов к употреблению, а с другой – тот, который сверх того предоставляет достаточное количество мультимедиа-материала для реализации дополнительных, метапредметных задач. На заседании городского методического объединения учителей русского языка и литературы, прошедшем в августе перед началом 2019–2020 учебного года, был проведен блиц-опрос учителей города Глазова Удмуртской республики. По мнению педагогов, отвечавших на вопрос «Если бы Вы могли внести свои предложения для мультимедийного сопровождения к учебнику литературы для 5 класса, то какие методические пожелания Вы бы высказали разработчику в первую очередь?», продукт должен:

1) содержать «сложные» для восприятия и изучения темы;

2) включать готовые к употреблению мультимедиа-презентации (дидактический обучающий комплекс);

3) соответствовать этапам урока;

4) содержать слайд-задания и слайд-ответы в строгой последовательности согласно плану урока;

5) предлагать материал для создания разнообразных учебных и проблемных ситуаций;

6) содержать эстетичный, зрелищный, красочный, адекватный изучаемому материалу наглядно-иллюстративный материал;

7) предлагать разнообразные формы и виды деятельности обучающихся на уроке;

8) иметь в своем арсенале медиа-материалы или гиперссылки на отдельные аудио – и видеоматериалы;

9) содержать задания исследовательского и творческого характера;

10) включать элементы анимации;

11) предлагать разные формы промежуточного и итогового контроля предметных и метапредметных компетенций;

12) содержать литературные игры;

13) включать методические разработки занятий в технологиях личностно ориентированного обучения, развития критического мышления, проблемного и развивающего обучения;

14) содержать материалы для режиссирования занятий разных типов и видов;

15) содержать материалы для проведения динамичных пауз.

Все эти пожелания сводились к следующему: педагогами востребованы научные, методически грамотные дидактические материалы, способствующие реализации системно-деятельностного подхода в изучении литературы в школе. Эти ожидания соответствуют требованиям времени. В первую очередь, предъявляемые требования должны найти свое отражение в учебно-методическом комплексе (УМК) по литературе. Интересно проанализировать, каким образом авторы УМК, вошедших в федеральный перечень учебников на 2019–2020 год, предлагают организовать образовательное пространство урока, чтобы сопровождать процесс литературного образования и развития культуры чтения пятиклассника в контексте его учебной деятельности.

Обзор УМК по литературе для 5 класса стоит начать с учебника Г.С. Меркина [10], в первую очередь потому, что именно этот учебник на сегодняшний день имеет электронную форму (ЭФУ). Принцип работы с УМК описан в методическом пособии для учителя «Интерактивные ресурсы

электронной формы учебника Г.С. Меркина „Литература“ для 5 класса общеобразовательных организаций» (авт. Е.В. Комиссарова).

Учебник в электронной форме содержит цифровые объекты различных типов: текстовые (художественные произведения, мемуарная литература, труды литературоведов, справочные источники), иллюстративные (репродукции картин, иллюстрации, гравюры, литографии и фотографии), мультимедийные (видео – и аудиофрагменты), интерактивные (упражнения и гиперссылки). К учебнику прилагается CD-диск с аудиоматериалами (записи выразительного чтения и фрагменты музыкальных произведений).

Пробуждению интереса к учебнику способствуют фрагменты фильмов и мультипликационных фильмов по изучаемым произведениям. Все фрагменты сопровождаются вопросами, направленными на сопоставление увиденного с текстом, на осмысление роли эпизода в общей композиции произведения, характеристику актерского мастерства. Особое внимание обучающихся может вызвать работа с интерактивными ссылками-комментариями к устаревшим словам. Толкование сопровождается иллюстрациями и делает словарную статью наглядной и понятной. Также интересно организована работа по рефлексии и диагностике уровня сформированности предметных и метапредметных компетенций. Автоматическая проверка и обратная связь (зеленым цветом выделяется правильный ответ, красным – неправильный, серым – пропуск) позволяют учащимся проверить качество усвоения материала.

Полезным инструментом ЭФУ являются интерактивные закладки, которые выделяют нужный фрагмент из текста. Это современный аналог закладок на полях. Понятные обозначения, удобная функция поиска нужного фрагмента по всему тексту учебника, интерактивное оглавление с возможностью быстрого перехода к нужному разделу, главе или странице помогут пятикласснику быстро ориентироваться в электронном учебнике. Такой умный учебник будет способствовать развитию интереса к обучению и чтению.

Учебники «Литература» для 5 класса, вошедшие в федеральный перечень учебников и рекомендованные для работы в общеобразовательных учреждениях, авторами-составителями которых являются А.В. Гулин и А.Н. Романова [11], также имеют электронную форму, но ждут своего поступления в продажу и поэтому пока в интернет не выложены. Учебники В.Ф. Чертова [12], В.Я. Коровиной [13] и И.Н. Сухих [14] не имеют электронной формы, но УМК этих авторов содержат мультимедийные приложения в форме фонохрестоматий. Перечисленные учебники содержат

ссылки на сайт музея в интернете, отсылают пятиклассников к самостоятельному поиску иллюстраций к художественным произведениям, а также предлагают найти музыкальные интерпретации изучаемых произведений.

Между тем далеко не все школы занимаются по УМК Г.С. Меркина, а также далеко не все учителя литературы смогут работать с электронным учебником. Поэтому всегда есть потребность в самостоятельной подготовке урока с опорой на дополнительные мультимедийные образовательные ресурсы. Действительно, «содержание литературного образования обогащается и модернизируется за счет электронных образовательных ресурсов и интернет-информации, применяемой в дидактических целях» [3, с. 21].

Однако в процессе информатизации среднего общего образования учителя сталкиваются с рядом противоречий:

- между перенасыщенностью цифрового рынка разного рода обучающей продукцией и ее качеством;
- между потенциалом информационно-коммуникационных технологий как механизма перехода к новой инфокоммуникационной парадигме обучения и сложившейся практикой фрагментарного привлечения мультимедиа-ресурсов;
- между педагогическими возможностями образовательных прикладных программных продуктов в создании информационно-образовательной среды обучения и традиционной методикой обучения литературе.

Анализ размещенной в интернете в открытом доступе цифровой образовательной продукции для подготовки к урокам литературы привел к следующим результатам. На сегодняшний день такие образовательные проекты, как учебный центр «Инфоурок», возглавляемый И. Жаборовским [15], а также электронный образовательный ресурс медиа-презентаций «Кирилл и Мефодий» [6] были и остаются ведущими российскими разработчиками электронных изданий, создателями самой обширной и разнообразной русскоязычной коллекции энциклопедий и научно-познавательных, обучающих мультимедиа-продуктов для широкого круга пользователей, учреждений образования.

Продолжит перечень издательский дом «Первое сентября», который организует интернет-фестиваль «Открытый урок» и конкурс «Цифровой класс» [16]. Кроме того, издательский дом инициировал проект «Школа цифрового века», в рамках которого регулярно выкладываются мультимедиа-разработки учителей. В отличие от двух предыдущих ресурсов, последний является открытой некоммерческой методической площадкой

для пользователей и характеризуется высоким научным уровнем и доступностью.

Заслуживает внимания блог-проект «Домашняя школа», адресованный обучающимся для самостоятельного изучения темы и позиционирующий себя как виртуальная школа. На сайте этого блога отмечается, что библиотека видеуроков по школьной программе «Interneturok» является самой крупной коллекцией уроков лучших преподавателей в рунете с 2016 года [17]. Анализ просмотренных видеуроков для 5 класса позволил сделать ряд выводов.

1. «Домашняя школа» способствует решению задачи дистанционного обучения, это хорошая альтернатива уроку. Контент насыщен материалами высокого уровня, методически грамотно организован.

2. Оформление урока представляет собой видеокартинку и включает в себя содержание в виде текста. Интерфейс структурирован с помощью кнопок «Видеурок», «Текстовый урок», «Тесты», «Вопросы к уроку».

3. Ссылки отправляют пользователя к определенному этапу урока, чтобы повторить, пересмотреть учительское объяснение, перечитать информацию (эпизод из произведения, служащий аргументом для высказанной мысли учителя и др.)

4. Гиперссылки на сайты в интернете отправляют адресата к экранизации художественного произведения, а также на сайты различных виртуальных галерей, экскурсий. Кроме того, благодаря гиперссылке пятиклассник попадет на ознакомительные сайты, которые предоставят необходимый материал по теме урока, раздвинут границы кругозора ребенка.

5. Достоинством «Домашней школы» является возможность обращения к урокам российского литературоведа и критика, публициста, телеведущего, писателя, профессора Высшей школы экономики А.Н. Архангельского, что, безусловно, поднимает научную планку виртуальной школы. Уроки А.Н. Архангельского вносят в образовательный процесс элементы исследования: пятиклассники учатся на уроках литературы не только следовать за сюжетом, переживать за судьбы героев, но и осмысливать изучаемое произведение как культурологический феномен. Так, предложенный профессором урок на тему «Игрушки в жизни и книгах. „Кавказский пленник“ Толстого, „В дурном обществе“ Короленко» предлагает пятикласснику почувствовать себя взрослым исследователем, приглашает найти интересные «бродячие» темы и образы в других произведениях уже самостоятельно. Следуя примеру педагога А.Н. Архангельского, подросток может создать свой мультимедийный проект, а затем презентовать его, получить отзывы.

Таким образом, приобщение к исследовательской деятельности будет способствовать формированию читательской активности обучающихся.

Таким образом, «в современной социокультурной и образовательной ситуации все более важное место занимает информатизация образования, теоретические основы которой имеют серьезную научную базу» [3, с. 2].

В заключение можно отметить, что в школьном гуманитарном образовании уже давно успешно используются медиасредства, поэтому на данном этапе актуальным является вопрос о необходимости поиска наиболее эффективных методик (принципов, способов, приемов) использования ресурсов для литературного развития подростка в пятом классе. Неотъемлемой частью

литературного образования школьника является его приобщение к чтению. В методике преподавания литературы известно множество апробированных стратегий формирования мотивации к чтению. Однако именно учитывая и принимая цифровые предпочтения пятиклассника, педагог-словесник может справиться с проблемой «нечтения» школьников. Кроме того, «формируя эстетический компонент информационной культуры учащихся, мы создаем предпосылки для освобождения их от слепого копирования стереотипов массового сознания, доминирующих в этой среде. Иными словами, погружая ученика в эту среду, мы одновременно и освобождаем его от ее влияния, так как существование его в этой среде становится осознанным и отрефлексированным» [4, с. 132].

Список литературы

1. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2008. 41 с.
2. Галактионова Т. Г. Код приобщения к чтению: ретро и нео-формат // На путях к новой школе. 2012. № 1. С. 18–19.
3. Беляева Н. В. Информатизация школьного литературного образования. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2019. 116 с.
4. Эльмаа Ю. В., Федоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы: пос. для учит. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. 176 с.
5. Писарева С. А. Золотая лекция. Десятая олимпиада аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» // Педагогика: ориентиры завтрашнего дня. URL: https://vk.com/club105460300?z=video-105460300_456239017%2Fvideos-105460300%2Fpl_-105460300_-2 (дата обращения: 19.01.2020).
6. Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки литературы Кирилла и Мефодия. [Электронный ресурс]. М.: Кирилл и Мефодий, 2009. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Романов К. В. На пути к практической философии современного образования // Академический вестник. 2015. Вып. 4 (30). С. 5–7.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 8-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. 48 с.
9. Национальный проект «Образование», 24.12.2019 г. URL: <https://new.avо.ru/documents/33446/1306658/> (дата обращения: 20.02.2020).
10. Литература: учебник для 5 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / авт.-сост. Г. С. Меркин. М.: Русское слово, 2012. Ч. 1–2.
11. Литература: учебник для 5 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / авт.-сост. А. В. Гулин, А. Н. Романова. М.: Русское слово, 2019. Ч. 1–2.
12. Литература. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, Н. А. Ипполитова, И. В. Мамонова; под ред. В. Ф. Чертова. 7-е изд. М.: Просвещение, 2016. Ч. 1–2.
13. Литература. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / авт.-сост. В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. 3-е изд. М.: Просвещение, 2012. Ч. 1–2.
14. Литература. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / авт.-сост. Т. В. Рыжкова, М. С. Костюхина, Г. Л. Вирина; под ред. И. Н. Сухих. М.: Просвещение, 2010. Ч. 1–2.
15. Инфоурок. Ведущий образовательный портал России. URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 10.01.2020).
16. Литература // Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/литература> (дата обращения: 23.02.2020).
17. Блог-проект «Домашняя школа». URL: <https://InternetUrok.ru> (дата обращения: 10.01.2020).

УДК 371.14

В. П. Колесникова, А. В. Вольтов, Н. Ю. Кадетова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РАЙОНА ПЛАНА-ЗАКАЗА НА ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУР

Развитие районной системы дополнительного профессионального педагогического образования определяется современными вызовами, обозначенными в федеральных проектах национального проекта «Образование». Архитектура системы дополнительного профессионального педагогического образования Калининского района Санкт-Петербурга основана на принципах самоопределения личности, создания условий для ее самореализации и интеграции в российскую систему образования, дифференциации и вариативности обучения [1].

Ориентация системы дополнительного педагогического образования на современные и перспективные виды деятельности обуславливает поиск новых образовательных форм, инициирует создание новых моделей и проектов.

В практике организации курсового обучения слушателей значительное место занимают творческие мастерские, педагогическое моделирование, стажировки и другие виды деятельности, эффективность которых проявляется спустя длительное время. Однако в настоящее время они требуют корректировки и адаптации к конкретным ситуациям, педагогической импровизации, проявления профессионального предвидения и терпения [2].

Как правило, районные системы дополнительного профессионального педагогического образования ориентированы на совершенствование учителей в области преодоления предметных профессиональных дефицитов, в то время как введение профстандарта предполагает сформированность у педагогов широкого спектра компетентностей. Экспертной группой ИМЦ Калининского района Санкт-Петербурга определен комплекс условий, необходимых для освоения педагогами новых профессиональных компетенций, определенных стандартом: наличие эффективной непрерывной системы повышения квалификации с использованием ИТ, профессиональная команда специалистов, помогающих организовывать работу с усложняющимся диверсифицированным контингентом учащихся и воспитанников, наличие методического шлейфа, позволяющего педагогам работать с различными категориями детей, четкие индикаторы оценки профессиональной деятельности педагогов. Важнейшее условие,

позволяющее педагогу адекватно реагировать на стремительные изменения, – это качественное информационно-методическое ресурсное обеспечение его деятельности.

В ходе мониторинга образовательных учреждений района были выявлены следующие темы, интересующие педагогов: изучение образовательных технологий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, использование интернет-ресурсов для самообразования, организация инновационной деятельности, реализации ФГОС, внедрение здоровьесберегающих технологий.

В программе развития ИМЦ до 2025 года определен комплекс условий, необходимых для повышения эффективности работы районной системы дополнительного профессионального педагогического образования:

- 1) создание условий для свободного, многовекторного личностно ориентированного и востребованного профессионального роста педагога;
- 2) соответствие содержания программ повышения квалификации актуальным направлениям развития образования в РФ;
- 3) обеспечение индивидуального подхода к организации повышения квалификации на основе кластеризации образовательных организаций района с учетом результатов оценочных процедур;
- 4) использование возможностей районного инновационного кластера для диссеминации лучших педагогических практик;
- 5) создание условий для постоянного и объективного оценивания педагогом уровня своей квалификации;
- 6) использование возможностей инновационного сервиса «Профессиональный тьюторил», разработанного специалистами ИМЦ.

Одним из механизмов, оказывающих существенное влияние на развитие профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников, является формирование плана-заказа районной системы повышения квалификации.

Креативной лабораторией педагогических инноваций ИМЦ разработана модель формирования плана-заказа на основе интеграции результатов оценочных процедур (рис. 1).

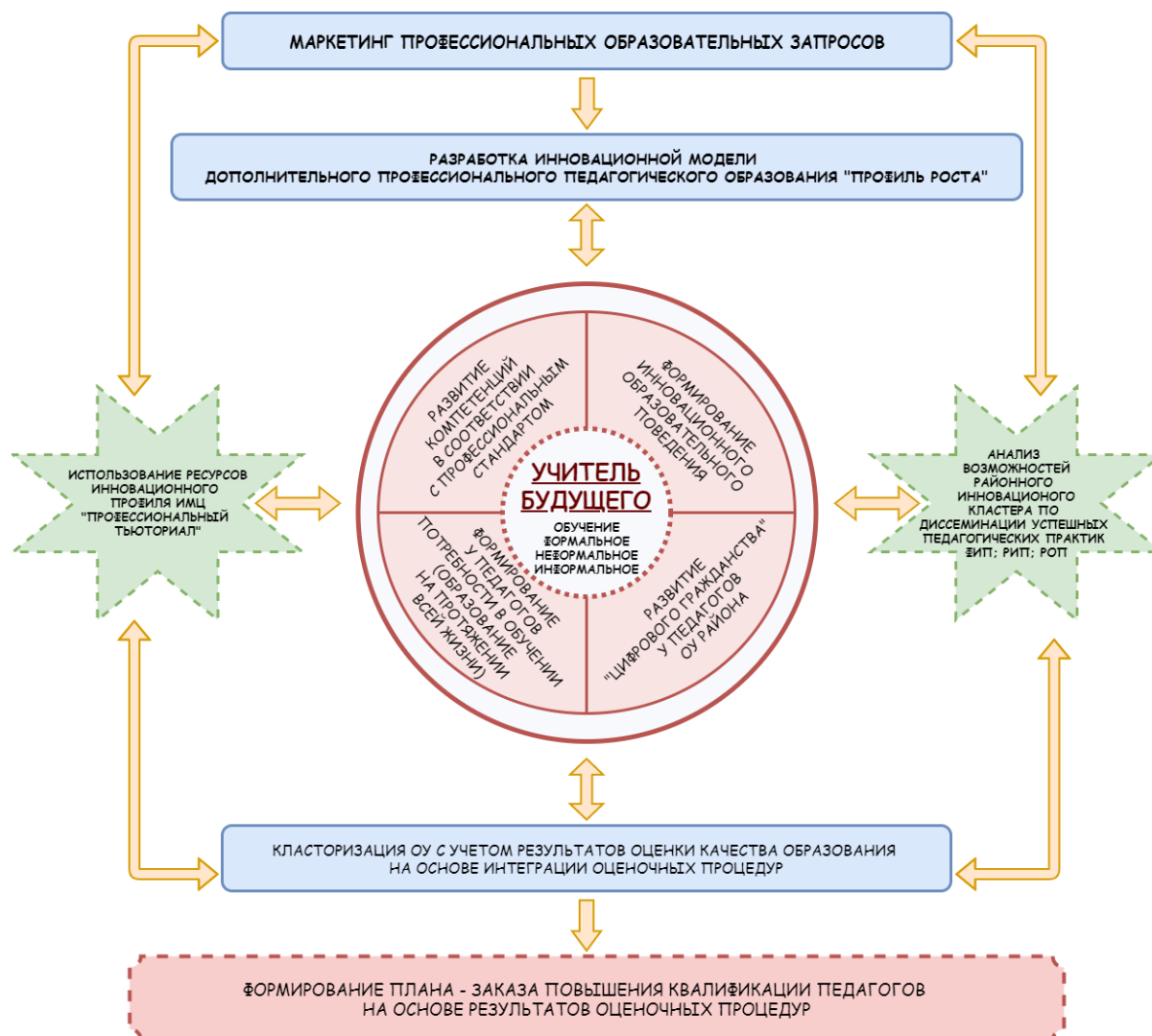


Рис. 1. Инновационная модель повышения квалификации «Профиль роста»

Базисом для проектирования модели плана-заказа являются результаты маркетинговых исследований профессиональных образовательных запросов педагогических работников района, основанных на анализе кадрового потенциала и профессиональных дефицитов педагогов (рис. 2).

Маркетинговые исследования образовательных потребностей осуществляются на основе выявления профессиональных дефицитов через анализ качества образования в ОУ, анализ развития профессиональной педагогической компетентности, эффективности внутрифирменного повышения квалификации.

По результатам маркетинга создается пакет образовательных услуг, обеспечивающих реализацию образовательного плана-заказа различных целевых групп.

Центральное место в этой модели занимает учитель.

Модель построена таким образом, что максимально обеспечивается активная деятельность педагога, вплоть до самоанализа и самоконтроля. Модель включает три основных этапа (рис. 3):

На первом этапе педагог совместно с тьютором определяет уровень своего профессионального мастерства, выявляет профессиональные дефициты, а также возможные профессиональные педагогические барьеры. При проведении диагностики и самодиагностики могут быть использованы следующее портфолио диагностических материалов [3]:

- анкеты «Каков ваш творческий потенциал?», «Совершенствование профессиональной деятельности педагогов», «Наличие потребностей в изучении своей профессиональной деятельности и отношение к инновациям», «Самооценка знаний и умений учителя при переходе на обучение по новой педагогической технологии», «Выявление проблем и успешных аспектов педагогической

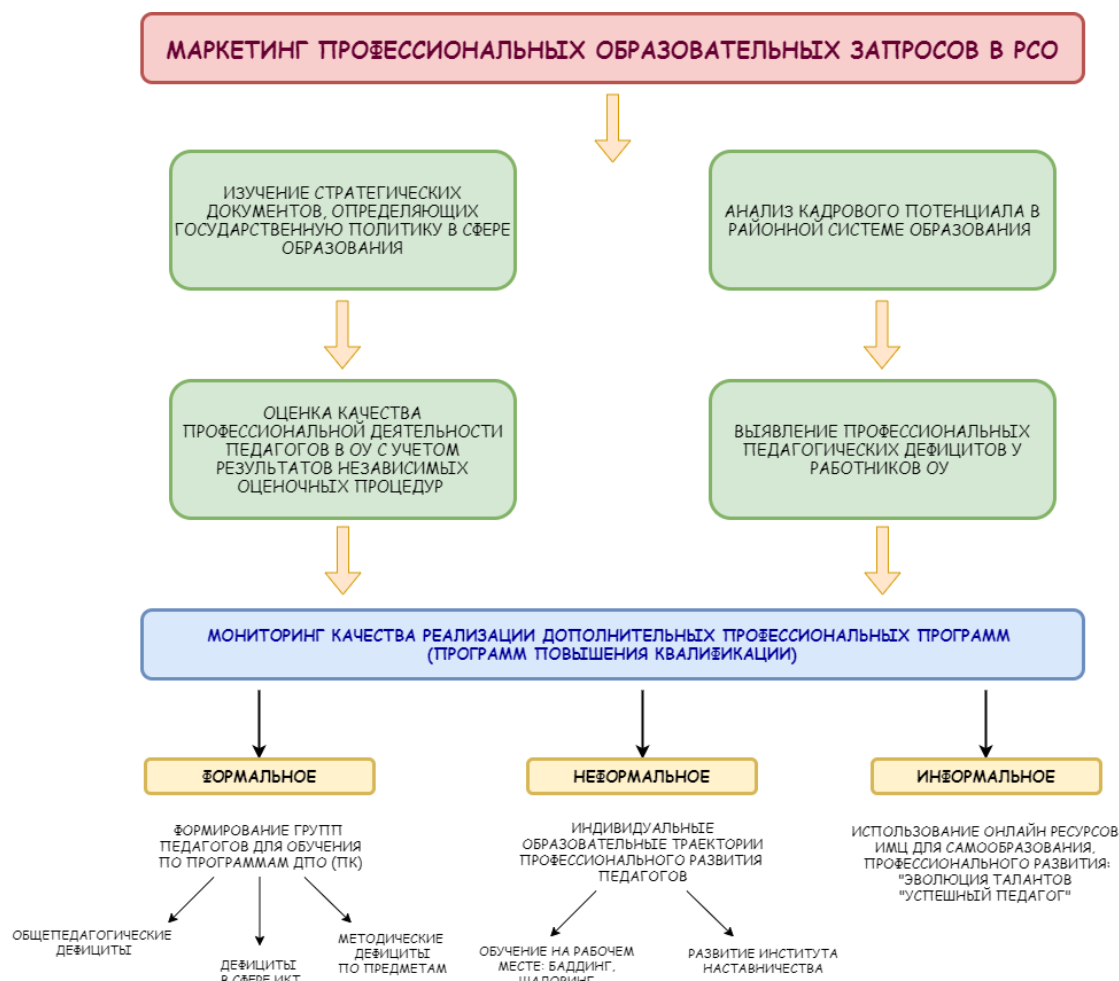


Рис. 2. Инновационная модель выявления профессиональных дефицитов педагогов в РСО

деятельности при подготовке и проведении уроков»;

- вопросник «Анализ учителем особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности»;
- опросники «Эмоциональное выгорание», «Выявление уровня педагогического мастерства», «Оценка удовлетворенности профессией учителя», «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Изучение качественных эмоциональных характеристик»;
- тесты «Выявление тенденций к стилям педагогического общения», «Самоконтроль в общении», «Психологический портрет учителя», «Мотивация успеха», «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе», «Диагностика дидактико-методических умений учителя».

Итогом первого этапа становится заполнение карты «Затруднения педагога» и карты его образовательных запросов. На основании этого формируется индивидуальный «профиль роста» педагога: выбираются модули для овладения новыми компетенциями, формулируются ожидаемые результаты

обучения, выбираются курсы повышения квалификации, методы отслеживания профессионального развития.

В ходе второго этапа (образовательно-мотивирующего), когда осуществляется профессиональное обучение, педагог обеспечивает самоанализ учебной деятельности. На данном этапе используются интерактивные, дистанционные, групповые, индивидуальные и другие организационные формы обучения.

На третьем этапе (рефлексивном) осуществляется диагностика эффективности профессионального педагогического обучения. Повышение квалификации заканчивается подготовкой материалов, разработанных слушателем в ходе курсовой подготовки (проектом, учебной программой и т. п.). При этом данные материалы оцениваются как с точки зрения освоенных слушателем знаний, сформированных компетентностей, так и с точки зрения целесообразности их применения в конкретной педагогической ситуации. Таким образом, в траекторию «профиля роста» педагога

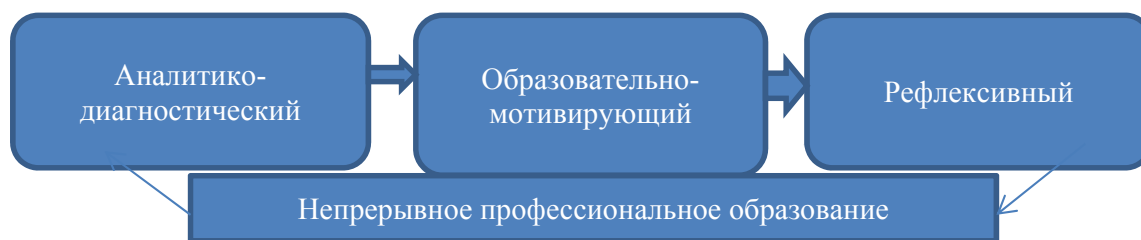


Рис. 3. Этапы работы над профессионализмом педагога

включаются не только программы курсовой подготовки, но и тьюторство в послекурсовой период, а также программы повышения квалификации на рабочем месте (баддинг, шадовинг, ротация и секондмент), сопровождения проектной деятельности различных творческих проектных групп педагогов с момента разработки проекта до его полной реализации.

Важным элементом в районной системе повышения квалификации является поддержка и развитие единого мотивирующего образовательного пространства, потому что от обновления образовательных услуг, предоставляемых ИМЦ, зависит качество образования. Единое мотивирующее образовательное пространство в системе образования Калининского района обеспечивает качественный уровень повышения квалификации педагогов посредством установления горизонтальных, вертикальных и диагональных связей, их интеграции и установки связей с внешней средой.

Горизонтальные связи – это организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений, создание методических сетей районными опорными площадками, центров непрерывного образования, использование возможностей районного кластера Федеральных инновационных площадок (14 ОУ всех видов и типов) [4].

Вертикальные связи – это преемственность между различными уровнями образования

в условиях реализации идеи непрерывного образования на протяжении всей жизни [5].

Диагональные связи проявляются в единых требованиях, которые определены в районной образовательной системе:

- наличие стратегии развития районной образовательной системы;
- командное обучение подходам к реализации федеральных проектов национального проекта «Образование» руководящих кадров системы образования;
- управление формированием единого мотивирующего образовательного пространства в районной системе образования;
- организация инновационной деятельности ОУ в режиме районных опорных площадок, региональных инновационных площадок, федеральных инновационных площадок.

В межкурсовой период повышение квалификации педагогов осуществляется через систему целевых мероприятий, организацию внутрифирменного повышения квалификации, фестивально-конкурсного движения педагогов.

Таким образом, модель формирования плана-заказа повышения квалификации на основе результатов оценочных процедур соответствует опережающим направлениям развития системы повышения квалификации в условиях реализации федерального проекта «Учитель будущего».

Список литературы

1. Вершовский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–298.
2. Пивоваров А.А. «Перезагрузка» профессионального мышления и поведения педагогов в условиях инновационного развития образовательной организации // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 1. С. 36–38.
3. Педагогическая диагностика в системе методической работы // МОУ ДПОС «Методический центр». URL: http://adamfoo.info/files/RMK/VpomoschRyk/sbornik_diagnostik_dlja_pedagogov.pdf (дата обращения: 02.03.2020).
4. Байбородова Л.В., Ретина А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 21–24.
5. Шуватова О.А. Преемственность как основа реализации современных теоретико-методологических подходов к организации образовательного процесса средней общеобразовательной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета. 2011. № 24. С. 873–876.

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 371.13

А. В. Золотарева

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Реализация государственной образовательной политики в России регламентируется целями и задачами национального проекта «Образование». Так, федеральный проект «Учитель будущего» предлагает создать новые возможности для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста.

В России создан определенный опыт подготовки кадров в системах среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО), профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования (ДПО). В системе среднего профессионального образования существует сеть педагогических колледжей, которые готовят педагогические кадры для сферы образования по направлениям ФГОС СПО. Вузами России также накоплен богатый опыт подготовки педагогических кадров по направлениям ФГОС высшего образования (ВО). Целая сеть учреждений дополнительного профессионального образования (институты повышения квалификации, институты развития образования, институты усовершенствования учителей и др.), реализуют программы переподготовки и повышения квалификации кадров образования. При этом основная часть программ СПО, ВО и ДПО педагогических работников все еще выстроена традиционно, недостаточно ориентирована на приоритетные направления государственной политики

развития системы образования. Преподаватели организаций профессионального образования плохо знакомы с актуальными проблемами развития системы образования, не мотивированы на введение новых профилей и новых педагогических профессий. Недостаточно используются возможности муниципальных методических служб и внутрифирменных форм для развития кадрового потенциала системы образования.

Можно отметить еще ряд проблем, мешающих сегодня обеспечить необходимое качество профессиональной подготовки педагогических кадров:

- недостаточно исследовано состояние кадрового обеспечения сферы образования в РФ (кроме традиционных статистических сборов данных); отсутствуют единый (межведомственный) механизм формирования и изучения регионального, институционального и личностного заказа на развитие кадрового потенциала образования, персонализированный учет и современные механизмы финансирования процесса непрерывного профессионального развития педагогических кадров;

- в регионах пока не проводятся исследования заказа рынка труда на педагогические кадры; не определены и не согласованы актуальные направления, по которым необходимо обеспечить подготовку кадров в области образования; каждый вуз сам выделяет цифры приема на профили подготовки педагогов; процесс фактически не управляем;

- недостаточно учитываются положения модернизации педагогического образования

в Российской Федерации; существующие модели подготовки слабо ориентированы на реализацию требований профессиональных стандартов педагога, недостаточно вариативны, не обеспечивают мобильности и персонализации обучения, не предлагают варианты подготовки по новым профессиям и квалификациям, например тьютора, модератора, медиатора и др.;

- отсутствуют разработки новых моделей, структур, паспортов компетенций педагога, соответствующих требованиям, предъявляемым современной нормативной базой (профессиональными стандартами, стандартами высшего образования или среднего профессионального образования и др.); практически не проводятся исследования сформированности и дефицитов компетенций педагогов, необходимых для реализации государственной образовательной политики;

- недостаточно организовано взаимодействие учреждений высшего образования, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования по вопросам подготовки и развития кадрового потенциала; не разработаны механизмы, обеспечивающие преемственность развития компетенций педагогов в вузе (ссузе), ДПО, образовательных организациях, в процессе аттестационных процедур;

- педагоги и руководители не готовы к реализации требований профессиональных стандартов и новых задач обновления содержания и технологий общего образования;

- наблюдается низкий уровень инициативности руководителей образовательных организаций в развитии кадрового потенциала и сопровождении профессиональной карьеры педагогов;

- в системе ДПО недостаточно разработаны и апробированы модульные программы формирования новых компетенций, соответствующих новым трудовым функциям и новым задачам педагогов;

- слабо реализуются возможности муниципальных методических служб и внутриорганизационных форм образовательных организаций для развития кадрового потенциала;

- аттестационные процедуры слабо ориентированы на актуальные проблемы государственной образовательной политики, не соответствуют требованиям профессиональных стандартов;

- наблюдается низкий уровень профессиональной активности педагогов по созданию и деятельности профессиональных сообществ, направленных на решение их профессиональных педагогических проблем; и т. д.

Среди существующих проблем особо обращает на себя внимание потребность в выстраивании моделей преемственности основных

профессиональных образовательных программ педагогического образования от уровня среднего профессионального и высшего образования к программам дополнительного профессионального образования с учетом требований ФГОС, профессиональных стандартов, задач обновления содержания и технологий образования, направлений модернизации педагогического образования.

В современной системе образования все более актуальным становится вопрос о формировании некоторого набора характеристик, которые представляли бы собой нечто большее, чем простую совокупность знаний, умений и навыков. На занятие этого места претендуют «компетентности», «компетенции» и «компетентный подход» в целом как новое направление в научно-педагогической методологии [1].

Под *компетенцией* принято понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, готовности и способности к профессиональной деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов, задач, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Профессиональные компетенции кадров определяются нормативными документами, регламентирующими требования к уровню подготовки кадров, реализации трудовых функций, результатов профессиональной деятельности. Эти требования прописываются в квалификационных справочниках, профессиональных стандартах, федеральных государственных образовательных стандартах и других документах. На смену квалификационным характеристикам приходит профессиональный стандарт. Миссия профессиональных стандартов состоит в обеспечении единых, признаваемых требований к профессиональной деятельности, позволяющих поддерживать ее качество, а также разрабатывать программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации в данной области.

Сравнительный анализ ФГОС СПО, ФГОС ВО, профессиональных стандартов, современных приоритетов развития образования позволяет сделать ряд выводов.

ФГОС СПО предлагает формировать лишь часть профессиональных компетенций педагога, предъявляемых профессиональным стандартом, обеспечивает необходимую квалификацию и образование педагога для трудоустройства и последующей деятельности, но ограничивает его возможности в наборе реализуемых функций,

определении должностных обязанностей и, как следствие, не позволяет обеспечить необходимое качество образования. Кроме того, ФГОС СПО ограниченно ориентирован на подготовку специалиста по методической деятельности или методической функции педагога. Подготовка такого специалиста, скорее, соответствует уровню требований магистерской программы.

Анализ характеристик содержательных элементов подготовки *бакалавров* по обобщенной группе подготовки «Образование и педагогические науки» показывает, что они ориентированы на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных прикладных компетенций педагога, независимо от профиля программы. ФГОС ВО недостаточно отражают сущность разных видов педагогической деятельности, определенных профессиональными стандартами (учитель, воспитатель, педагог дополнительного образования, педагог-психолог и др.), в том числе особенности целей, задач, содержания, форм и технологий организации обучения, условий, результатов и их оценки. В рамках ФГОС ВО уровня бакалавриата можно обеспечить реализацию требований профессионального стандарта, если в основную образовательную программу ввести кластер *специальных профессиональных компетенций* и предусмотреть курсы, дисциплины, модули, раскрывающие концептуальные, организационные, нормативные, методические основы вида профессиональной деятельности.

Содержание профессиональных компетенций, обусловленных ФГОС ВО по направлению подготовки *магистров*, в целом шире, чем аналогичное содержание предыдущих ступеней образования. Если магистр ранее прошел профильные СПО и/или бакалавриат, то его дефициты будут минимальными. На уровне магистерских программ можно готовить специалистов по обновленным направлениям содержания и организации образования, например, в области инклюзивного образования, неформального образования, тьюторского сопровождения одаренных детей, психолого-педагогического сопровождения социальных контекстов образования и др.

Система ДПО призвана обеспечить профессиональное развитие педагога в течение всей его профессиональной деятельности в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования. Анализ задач, определенных применением новых профессиональных стандартов педагогов, а также обновлением содержания и технологий образования, выявил необходимость формирования в процессе профессионального развития педагогических кадров новых *специальных профессиональных компетенций*, ориентированных на трудовые

функции педагога, а также *метапредметных компетенций* (коммуникативной, мотивационной, организаторской, информационной, тьюторской, компетенции самообразования и самосовершенствования и др.) [2].

Для *обеспечения непрерывности и преемственности* в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров можно предложить некоторые меры.

1. *Разработка компетентностной модели педагога, реализуемой в регионе* на основе изучения регионального, институционального и личного заказа на развитие педагогических кадров, а также исследования их профессиональных дефицитов, обусловленных новыми требованиями профессиональных стандартов и задач обновления содержания и технологий образования.

На основе анализа современной нормативной базы в структуре профессиональной деятельности педагога можно выделить следующие группы компетенций:

- общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, профессиональные прикладные – определяются в соответствии с требованиями ФГОС ВО (СПО);
- метапредметные компетенции – определяются в соответствии с требованиями стандартов, а также актуальными задачами обновления содержания и технологий образования, определенными в стратегических документах системы образования;
- специальные профессиональные компетенции – определяются в соответствии с профессиональным стандартом соответствующего вида профессиональной деятельности [3].

Преемственность может быть обеспечена, если будут согласованы основные образовательные программы СПО, ВО, программы ДПО в части формируемых компетенций. Скорее всего, в рамках основной образовательной программы СПО и ВО можно формировать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции с учетом специфики вида педагогической деятельности. В рамках программ ДПО акцент должен быть сделан на развитии специальных профессиональных и метапредметных компетенций, изменяющихся в соответствии с новыми задачами модернизации системы образования.

2. *Разработка и согласование профилей основных образовательных программ СПО и ВО, тематики программ ДПО в соответствии с региональным заказом на подготовку педагогических кадров.*

Содержание профилей подготовки педагогических кадров, можно определять по нескольким основаниям:

- формирование профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС СПО или ВО;

- реализация профессиональных функций, освоения видов профессиональной деятельности в соответствии с ПС;
- освоение сфер практической деятельности в соответствии со стратегическими направлениями развития образования в РФ;
- содержание учебного процесса и воспитательной работы в соответствии с возможностями организации профессионального образования.

Профилями подготовки кадров, например для сферы дополнительного образования детей (ДОД), могут быть:

- на уровне СПО – педагогика дополнительного образования, культурно-просветительская деятельность, физкультурно-оздоровительная деятельность, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, туристско-краеведческая деятельность, социально-педагогическая деятельности, хореографическая деятельность, сценическая деятельность, музыкальная деятельность, техническое творчество и др.;
- на уровне бакалавриата ВО (с одним профилем подготовки) – педагогика дополнительного образования (без профиля направленности ДОД), культурно-просветительская деятельность, социально-педагогическая деятельность, социально-культурная деятельность и др.;
- на уровне бакалавриата ВО (с двумя профилями подготовки) – педагогика дополнительного образования с совмещаемыми профилями (предметные области технология, физическая культура, биология, изобразительное искусство, музыка и др., а также начальное образование и дошкольное образование); культурно-просветительская деятельность с совмещаемыми профилями (предметные области, менеджмент, организация работы с молодежью и др.) и др.;
- на уровне магистратуры ВО – методическая деятельность в системе дополнительного образования; дополнительное образование взрослых, основы неформального образования; методика дополнительного образования; работа с одаренными детьми и детьми с особыми образовательными потребностями; инклюзия в дополнительном образовании; инновационная, исследовательская и проектная деятельность в сфере ДОД; сопровождение детских общественных объединений в сфере ДОД; интеграция и сетевое взаимодействие в сфере ДОД; управление в сфере ДОД и обеспечение качества ДОД; новые педагогические профессии (тьютор, модератор, медиатор, аниматор и др.) [4].

Тематика программ ДПО должна быть направлена на формирование новых профессиональных компетенций педагога и обновление содержания и технологий образования. Программы *повышения квалификации* должны быть представлены

в *модульном режиме*, чтобы варьировать тематику и содержание курсов в связи с изменением актуальных проблем развивающегося образования, запросами слушателей, степенью их подготовленности. Программы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров должны быть направлены, в первую очередь, на устранение профессиональных дефицитов педагогов.

3. *Разработка и реализация комплекса оценочных процедур, направленных на выявление профессиональных дефицитов педагогов.*

В комплекс оценочных процедур, которые могут быть применены в регионах в соответствии с существующей нормативной базой и приоритетами развития образования, могут войти:

- оценочные процедуры в рамках идентификации школ с низкими образовательными результатами;
- оценочные процедуры в рамках идентификации школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;
- оценочные процедуры в процессе формирования специальных профессиональных и метапредметных компетенций педагогов;
- оценивание качества преподавания как компонент системы оценки качества образования в школе.

Для выявления дефицитов разных компетенций педагогов в ярославском Институте развития образования разработан и апробирован инструмент в виде *компьютерного теста* в соответствии со следующими требованиями:

- система тестовых заданий разработана для всей совокупности владений (опыта, действий) или умений, обозначенных в паспортах компетенций;
- содержание тестовых заданий включает знания, включенные в данную компетенцию, и направлено на оценку внешних проявлений владения ею (действий) и умения применять компетенцию на практике;
- для оценки каждого владения (опыта) или умения разработано не менее двух тестовых заданий (в разных вариантах оценки);
- совокупность тестовых заданий обеспечивает свободный выбор комплекта заданий в разных вариантах [5].

В результате каждый тестируемый получает средний балл оценки по каждой компетенции, характеризующий уровень ее освоения, а также лист рекомендаций в соответствии с выбором ответов по каждой компетенции [6]. Администрация образовательной организации получает информацию для принятия решения о формировании заявки на повышение квалификации педагогов по устранению профессиональных дефицитов.

4. *Разработка и реализация комплекта модульных программ по профилям подготовки кадров образования.*

Возможность *модульного принципа* представления содержания образовательной программы, в том числе построения учебного плана, заложена в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 13 п. 3). Основная задача *модульного обучения* – гибкое выстраивание содержания для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Гибкость, вариативность содержания обеспечиваются через его структурирование в виде совокупности учебных модулей, которые могут быть представлены как *инвариантные и вариативные части* программы, направленные на формирование всего комплекса компетенций, заложенных в компетентностную модель выпускника (слушателя).

Инвариантные модули являются обязательными для каждого студента (слушателя) и направлены, в основном, на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных прикладных компетенций, определенных в соответствии с требованиями ФГОС ВО (СПО). Вместе с тем, они также должны формироваться и в дисциплинах вариативных модулей.

Вариативные модули направлены на формирование специальных профессиональных и метапредметных компетенций, определенных в соответствии с требованиями стандартов, а также актуальными задачами обновления содержания и технологий образования. Вариативные модули должны обеспечить содержание и формы организации обучения в соответствии с выбранным профилем основной образовательной программы или тематики программы ДПО. Модули включают в себя *дисциплины и курсы* определенного содержания образования для обеспечения формирования компетенций в области знаний, умений и навыков. Важно учебный план выстроить таким образом, чтобы обеспечить последовательность формирования компетенций в разных модулях, дисциплинах, курсах [5].

5. *Создание региональных моделей развития кадрового потенциала системы образования на основе принципов сетевого и межведомственного взаимодействия.* При этом ключевым механизмом может выступать механизм сопровождения непрерывного профессионального развития кадров в условиях взаимодействия учреждений среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования, общего и дополнительного образования, организаций государственно-частного сектора.

В реализации задач повышения профессионального мастерства педагогов в регионах участвуют:

- *вузы* (педагогические, государственные, профильные), реализующие программы подготовки кадров, программы дополнительного профессионального образования (переподготовки и повышения квалификации);

- *организации среднего профессионального образования* (педагогические колледжи), реализующие программы СПО;

- *организации дополнительного профессионального образования* (институты повышения квалификации, институты развития образования, негосударственные учреждения ДПО), реализующие программы дополнительного профессионального образования (переподготовки и повышения квалификации кадров);

- *муниципальные методические службы* (муниципальные (городские) центры развития образования), организующие семинары для педагогов, иногда реализующие программы повышения квалификации работников;

- *государственные учреждения образования*, подведомственные региональным органам управления образованием, реализующие программы стажировки, проводящие семинары;

- *образовательные организации* (государственные и муниципальные учреждения образования, школы, дошкольные учреждения, учреждения среднего профессионального образования, негосударственные учреждения дополнительного образования детей и др.), реализующие внутрифирменные семинары, семинары по обмену опытом с другими образовательными организациями [7].

В ситуации возможности такого широкого взаимодействия вместо традиционной линейной модели подготовки кадров должна формироваться интегративная сетевая модель, в результате построения которой на уровне региональной сети подготовки педагогических кадров создается разветвленное взаимодействие между учреждениями образования, культуры, спорта, науки и др. [8]. Все участники сети должны иметь лицензии на образовательную деятельность, ресурсы для объединения в сеть, должны быть готовы предоставить свой ресурс для достижения общих целей.

В процессе реализации преемственности программ подготовки и профессионального развития кадров сферы ДОД организации вступают в разные отношения друг с другом:

- *отношения с вузами* – привлечение специалистов вуза к реализации программ СПО, ДПО; использование материальной базы вуза для проведения занятий со студентами (слушателями); организация межвузовских лабораторий, кафедр, филиалов для ведения исследований актуальных проблем развития образования, разработки и реализации программ ДПО; создание межвузовских

региональных инновационных площадок по разработке и внедрению лучших педагогических практик и практик профессионального развития кадров системы образования;

- *отношения с организациями СПО* – учреждения СПО вступают в профессиональные ассоциации, становятся филиалами вузов; обеспечиваются преемственность и согласованность программ подготовки кадров, возможны условия целевого приема выпускников СПО в вуз по согласованным программам подготовки кадров; привлечение специалистов СПО; открытие базовых стажировочных площадок по повышению квалификации педагогических кадров;

- *отношения с организациями ДПО* (институты повышения квалификации, институты развития образования) – заказ организациям ДПО программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации; привлечение специалистов ДПО для реализации программ ВО и СПО, участия в программах повышения квалификации на базе муниципального района; использование материальной базы ДПО (ресурсных центров) для проведения занятий, организации стажировки и практик студентов и слушателей;

- *отношения с муниципальными методическими службами* – оформление заказа на реализацию программ ДПО для педагогических и руководящих кадров муниципального образования; создание инновационных площадок на базе служб

по разработке и апробации нового содержания и форм организации образования, новых программ ДПО;

- *отношения с государственными учреждениями* – открытие базовых и стажировочных площадок по актуальным проблемам развития образования; заключение договоров (возможно сетевых) на организацию практики (стажировки) студентов и слушателей, подготовку выпускных квалификационных работ;

- *отношения с образовательными организациями* – открытие базовых и стажировочных площадок; заключение договоров (возможно сетевых) на организацию практики (стажировки) студентов и слушателей, подготовку выпускных квалификационных работ; заключение договоров с организациями ВО и ДПО на совместную реализацию программ внутрифирменных семинаров для сотрудников.

Таким образом, организация непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров является одним из важных условий повышения качества профессионального образования и реализации государственной образовательной политики в сфере образования. Разные варианты взаимодействия в системе образования позволят расширить возможности отдельных организаций и повысить эффективность развития кадрового потенциала системы образования в регионах.

Список литературы

1. *Лебедев Е. В.* Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе: дис. ... канд. пед. наук / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2009. 184 с.
2. *Золотарева А. В.* Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. материалов V Всероссийской интернет-конф. с международным участием. М.: ФГАОУ ДПО АПКИППРО, 2017. С. 20–30.
3. Формирование метапредметных компетенций педагога в условиях дополнительного профессионального образования: учеб. пос. / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 182 с.
4. Методика непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: учеб. пос. / А. В. Золотарева [и др.]; под науч. ред. А. В. Золотаревой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017. 315 с.
5. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования / под ред. Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. 320 с.
6. *Золотарева А. В.* Развитие кадрового потенциала сферы дополнительного образования детей: региональные модели на основе сетевого взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 21–28.
7. *Золотарева А. В.* Профессиональное развитие кадров региональной системы образования на основе комплекса оценочных процедур // Образовательная панорама: научно-методический журнал. 2017. № 1 (7). С. 6–14.
8. *Золотарева А. В.* Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // Образование личности. 2014. № 3. С. 18–26.

УДК 371.142

О. В. Ковальчук

УЧИМ УЧИТЕЛЕЙ – УЧИМСЯ САМИ

Стратегия повышения качества и эффективности научно-методического сопровождения педагогов, оказание им квалифицированной помощи в решении педагогических затруднений, в развитии инновационной деятельности на локальном, муниципальном, региональном уровнях в условиях системных изменений – цель работы всех учреждений дополнительного профессионального образования [1].

Слушателями ГАОУ ДПО «ЛОИРО» совместно с преподавателями института формулируются и решаются важные и актуальные вопросы современного образования, такие как развитие экосистемы образования как интегративной среды взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе обмена информацией, формирование мировоззрения учителя как навигатора в сфере развития современного ученика, а не главного источника знаний, взгляд на новые школы как авангардные в опережающем решении не только собственных школьных проблем, но и актуальных вопросов развития образования региона, проблемы профессиональной ориентации в современном образовательном процессе и др. К сожалению, анкеты слушателей говорят, что далеко не всегда и не у каждого специалиста института слушатели получают профессиональный ответ на волнующие их вопросы.

Важно отметить, что основным проводником всего нового в повышении профессионального мастерства педагогов и руководителей образовательных учреждений остается преподаватель института как главный автор-разработчик и исполнитель дополнительных образовательных программ, проектов. Однако для ряда преподавателей характерны привычка к традиционному режиму и лекционной форме работы, отсутствие мотивации что-то изменить в привычном распорядке и содержании занятий, невысокая степень готовности к изменениям, устоявшийся формальный характер деятельности. Тем не менее, поддержку темпов и качества дальнейшего развития образования Ленинградской области в динамично изменяющихся условиях информационного общества должен обеспечить профессорско-преподавательский корпус, готовый к творчеству, изучению и использованию новых технологий, методов обучения, умеющий их разрабатывать с учетом

профессиональных запросов слушателей. В помощь преподавателям, работающим с профессиональными затруднениями педагогов, постоянно обновляется аналитический материал системы мониторингов, социологических исследований, оценочных мероприятий, который позволяет своевременно выявлять основные профессиональные потребности и затруднения педагогического сообщества и учитывать их в процессе разработки и реализации дополнительных образовательных программ [2, с. 10].

Приведенные выше выводы позволили сформулировать цель и задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава института, направленной на развитие профессионального потенциала педагогических кадров и включающей два основных направления деятельности:

- проведение дважды в год конкурса профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава института;
- интенсивы-погружения, семинары, темы которых формулируются по итогам конкурса профессионального мастерства, индивидуальным и коллективным заявкам преподавателей.

Цель системы повышения квалификации преподавателей определяется необходимостью создания в институте условий для активного включения преподавателей в процесс использования современных цифровых технологий, участия их в профессиональных ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками. Современному преподавателю мало быть интеллектуально развитым, необходимо постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство. Организационным и содержательным решением задач качественного обновления профессиональной деятельности специалистов института, способствующих формированию мотивации к самообразованию и саморазвитию, как показала практика, является внутриинститутский конкурс профессиональных достижений профессорско-преподавательского состава. Конкурс проводится на основании локального акта института по полугодиям.

Задачи конкурса:

- повышение мотивации специалистов ГАОУ ДПО «ЛОИРО» в продвижении эффективных моделей научно-методического обеспечения

инновационной практики педагогов и руководителей образовательных организаций, развитие успешных учебно-методических практик сопровождения процессов становления и развития профессионального мастерства педагогических работников, а также продвижение методических систем, технологий, обеспечивающих становление новой педагогической культуры в условиях системных изменений в образовании, новых подходов методического сопровождения роста профессионального мастерства педагогов [3, с. 7–10].

- выявление и оценка образовательного потенциала профессорско-преподавательского состава ГАОУ ДПО «ЛОИРО», определение степени и качества участия сотрудников в реализации государственного задания и государственной программы, стимулирование и поддержка профессионального роста.

Конкурс проводится на добровольной основе, в нем могут принимать участие сотрудники Ленинградского областного института развития образования из числа профессорско-преподавательского состава (основные сотрудники, внешние и внутренние совместители), работающие по трудовому договору.

Конкурс проводится в несколько этапов:

1 этап – *самоанализ профессиональной деятельности* – заполнение индивидуальной формы заявки в электронном виде (краткое описание и презентация успешной образовательной практики в текущем полугодии). Получение ответственным оператором заполненной формы самоанализа является заявкой на участие в конкурсе и подтверждает согласие участника с порядком проведения конкурса.

2 этап – *верификация* – проверка достоверности предоставленных сведений. Учебно-информационный отдел института осуществляет верификацию объемных показателей выполнения учебной нагрузки в рамках реализации государственного задания, реализации государственных программ и внебюджетной деятельности участником конкурса, по остальным разделам проводят верификацию руководители участников конкурса.

Результат второго этапа – расчет итогового количества баллов каждого участника.

3 этап – *экспертная оценка* – оценивание успешных практик (таблиц с кратким описанием, презентаций, видеороликов). Эксперты оценивают представленные конкурсные материалы по пяти критериям:

- актуальность и своевременность;
- практическая значимость;
- новизна и креативность;
- результаты и потенциал для развития;
- качество подачи материала.

Эксперт выставляет от 1 до 5 баллов по каждому конкурсному материалу. Итоговые баллы экспертов суммируются, составляя максимум 100 баллов. Эксперты имеют право привлекать к оцениванию помощников и иных специалистов для обеспечения качества и объективности оценки.

Победители конкурса определяются согласно итоговому рейтингу – результаты самоанализа, результаты верификации, результаты экспертной оценки.

Итоговые результаты конкурса представляются в обобщенном виде на заседании ректората ГАОУ ДПО «ЛОИРО» (топ-10 лидеров, распределение участников по зонам профессиональной активности).

Конкурсные материалы с описанием успешных образовательных практик (таблицы с описанием, презентации и видеоролики) участников конкурса размещаются в открытом корпоративном доступе для всех сотрудников Ленинградского областного института развития образования. Объем и порядок размещения итоговых результатов конкурса (топ-10 лидеров, распределение участников по зонам профессиональной активности) определяется администрацией ГАОУ ДПО «ЛОИРО».

Мотивация к участию в конкурсе – признание и оценка достижений коллег, а также материальное поощрение специалистов института, вошедших в топ-10.

Анализ представленных на конкурс материалов позволяет проследить тенденции профессионального роста как каждого преподавателя, так и структурного подразделения в целом, увидеть профессиональные затруднения коллег, тенденции профессионального развития коллектива института. Это важно для принятия управленческих решений по совершенствованию работы коллектива, определения стратегии развития [4, с. 90]. Можно отметить постоянный рост интереса к участию в конкурсе среди преподавателей, увеличение доли творческих интерактивных форм, методов работы со слушателями. Эта тенденция находит отражение и в анкетах слушателей.

Полученный аналитический материал дает возможность сформулировать актуальные вопросы, которые включаются в программу ежегодного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. В работе осенней сессии принимают участие председатель и специалисты Комитета общего и профессионального образования, приглашаются ученые Санкт-Петербурга, Москвы, лучшие педагоги Ленинградской области. Особое место занимают проектная деятельность специалистов, интерактивы, образовательные квесты, встречи с педагогическими коллективами в лучших образовательных организациях

Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Одним из направлений повышения квалификации является изучение успешного опыта научно-методического сопровождения роста профессионального мастерства педагогов, формируемого в регионах России в рамках федерального проекта «Учитель будущего».

В ближайшей перспективе на базе ЛОИРО планируется создание центра непрерывного повышения профессионального мастерства

педагогических работников. Новые форматы повышения квалификации, актуальное и доступное содержание, современные и интерактивные средства, обновленные пространства, стимулирующие к деятельности... И все это для современного учителя, для повышения качества образования, для профессионального успеха педагогического сообщества Ленинградской области. Именно таким центром должен стать и ЛОИРО в ближайшей перспективе.

Список литературы

1. Макарова Л. Н., Гущина Т. И. Механизмы формирования системы профессионального роста педагога. // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 10. С. 6–13.
2. Баширова В. Н. Из чего состоит обучающий модуль: региональная методическая служба: пензенский вариант // Библиотека. 2013. № 4. С. 18–20.
3. Акинфиева О. В. Успешные методики – в практику // Библиополе. 2013. № 8. С. 7–10.
4. Борисова Е. В. Педагогический кадровый потенциал в аспекте инновационной компетентности // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 90–96.

УДК 371.315

И. Б. Мылова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Национальный проект «Образование», реализуемый в 2019–2024 годах, логически развивает основную идею приоритетного национального проекта «Образование» на 2006–2018 годы – «дать системе образования стимул к движению вперед, выработать механизмы, способные кардинально поднять качество отечественного образования, создать основы для инновационного развития страны, укрепления ее конкурентоспособности» [1]. Реализация данной идеи в обоих проектах тесно увязана с внедрением компьютерного оборудования и информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения и воспитания школьников.

В рамках приоритетного национального проекта «Образование», в частности, материально-техническая база учебных классов и лабораторий была модернизирована компьютерным оборудованием и другими средствами информационных технологий, в том числе для проведения занятий с младшими школьниками, учащимися учреждений начального и среднего профессионального образования, все образовательные организации были подключены к интернету, среди школьных образовательных организаций были выявлены школы, которые стали акторами¹ педагогически эффективного применения компьютерного инструментария в педагогической работе с обучающимися [1]. В настоящее время можно обосновано говорить о том, что подавляющее большинство учителей Санкт-Петербурга обладают пользовательскими умениями работы на компьютере и в сети Интернет, а также применяют компьютерный инструментарий в своей профессиональной деятельности. Например, стали нормой проведение учебных занятий с использованием мультимедийных презентаций, применение в учебном процессе дистанционных ресурсов разных видов (педагогических блогов, страниц сайтов, систем дистанционного обучения), организация исследовательской деятельности школьников с применением цифровых лабораторий, выполнение обучающимися проектов с использованием сетевых ресурсов и др.

Однако за двенадцать лет в сфере компьютерных технологий произошли инновационные

изменения, связанные с развитием цифровых технологий. Под цифровыми технологиями (англ. *digital technology*) понимают технологии, которые основаны не на аналоговом, а на цифровом способе обработки, хранения и передачи данных. Цифровые технологии не являются новшеством. Исторически переход от аналоговых механических и электронных технологий к цифровым был осуществлен к концу 80-х годов прошлого века, и сегодня все персональные компьютеры, персональные портативные коммуникационные устройства, сервисы интернета работают на цифровых технологиях. Вместе с тем, к 2016 году аналитики пришли к четкому пониманию роли цифровых технологий в развитии индустрии, экономики и общества в целом [2, с. 11–12]. Новый уровень организации и управления производством, основу которого составят мобильный интернет, миниатюрные производственные устройства, искусственный интеллект и обучающиеся машины, называют «четвертой промышленной революцией», или «цифровой революцией».

Использование цифровых технологий становится все более значимым в жизни человека, что отражается в терминологии. Термин «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ) прочно вошел в официальный язык, вытеснив термин «цифровые технологии». В научных публикациях, посвященных феномену цифровизации, подчеркивается значимость применения наукоемких цифровых технологий во всех сферах общественной жизни, включая образование: «Использование новейших технологий станет решающим условием процветания не просто сферы экономики, а страны в целом. Их поддержка, поощрение, повсеместное внедрение рассматриваются как основа для движения к глобальному информационному обществу. < > При этом нужно осознавать, что отказ или промедление с реализацией этой задачи грозит обществу отставанием от мировых тенденций» [2, с. 14].

Именно поэтому национальный проект «Образование» на 2019–2024 годы интегративно связан с развитием цифровой экономики России. Согласно национальному проекту, в систему основного общего образования должен быть внедрен ряд передовых научно-технических технологий, относящихся к перечню сквозных (ключевых) цифровых

¹ Актер – индивид, социальная группа, организация, институт или общность людей, которые способны играть определенную роль и оказывать влияние в какой-либо социальной сфере.

технологий, обеспечивающих конкурентоспособность страны на мировом уровне [3]. В частности, предполагается широкое использование в педагогической практике технологий анализа и обработки «больших данных» (*Big Data*), используемых для создания современных интернет-систем; технологий моделирования физических объектов, основанных на создании их виртуальных прототипов – «цифровой двойник»; технологий расширения реальности посредством цифровых объектов – дополненной и виртуальной реальности.

Цифровизация школьного образования направлена на достижение перспективной цели формирования у подрастающего поколения знаний, умений и личностных качеств, «необходимых каждому гражданину для эффективной профессиональной и повседневной деятельности в условиях цифровой экономики» [4]. И школьное образование должно обеспечить формирование личностного базиса ребенка, которому предстоит жить в новой цифровой реальности.

Национальный проект «Образование» на 2019–2024 годы определяет начало цифровой трансформации отечественного образования, которое «продиктовано» четвертой промышленной революцией: не «обновление» или «усовершенствование», а начало коренных (кардинальных) изменений самой модели организации образовательного процесса.

В аналитическом обзоре НИУ Высшей школы экономики «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России» к таким принципиальным (сущностным) изменениям образовательного процесса отнесены:

- обновление цели и содержания обучения;
- переход от обучения и воспитания всех к обучению и воспитанию каждого, предполагающий новые организацию и методы образовательной работы;
- обновление и оптимизация используемых наборов (коллекций) учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов и сервисов;
- использование быстро растущего потенциала цифровых технологий, включая методы искусственного интеллекта (ИИ), для механизации и автоматизации всех видов работы с информацией [5, с. 35–36].

Интересно рассмотреть некоторые практические результаты, на достижение которых направлены три проекта национального проекта «Образование», непосредственно ориентированные на внесение инновационных изменений в образовательный процесс: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Успех каждого ребенка». Они наглядно демонстрируют суть

планируемых преобразований и значимы для профессиональной педагогической деятельности каждого учителя.

1. *Создание на всей территории Российской Федерации современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.*

Для создания образовательной среды в рамках проекта разрабатывается специальный технологический инструментарий – федеральная информационно-сервисная платформа с использованием цифровых технологий «больших данных», «облачного» хранения данных и искусственного интеллекта [6]. Основопологающей инновационной идеей целевой модели создания цифровой образовательной среды является предоставление равного доступа к ней каждому из участников образовательного процесса (в том числе обучающемуся, родителю, учителю, административно-управленческому персоналу образовательных организаций) по принципу «одного окна»² [7].

Помимо значимых административно-управленческих функций информационно-сервисная платформа позволит:

- формировать образовательный контент, соответствующий федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиями к образовательным стандартам;
- осуществлять выбор требуемого обучающемуся образовательного контента;
- развивать цифровые компетенции обучающихся;
- проектировать индивидуальные учебные планы;
- реализовывать образовательное взаимодействие, включая практики наставничества и образовательные коллаборации;
- осуществлять объективную оценку освоения образовательных программ, включая оценку компетенций [7].

Создание единой цифровой образовательной среды на основе информационно-сервисной платформы ориентировано на реализацию приоритетной задачи цифровой трансформации образования – «достижения каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых

² «Одно окно» – технология предоставления услуг, упрощающая процесс информационного обмена между организациями и ведомствами. Например, технология реализуется в системе межведомственного электронного взаимодействия, благодаря которой граждане и организации могут получать государственные услуги на портале государственных услуг.

технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к интернету, работы с большими данными» [5, с. 36].

2. Формирование условий для развития у школьников комплексных умений, обеспечивающих готовность к решению повседневных и профессионально ориентированных задач с использованием цифровых технологий; содействие становлению будущей профессиональной элиты в сферах цифровой экономики, индустрии, компьютерных технологий.

В рамках национального проекта ставится задача обеспечения массового освоения школьниками современных цифровых технологий и компьютерного оборудования. Так, например, в рамках проекта планируется организация работы центров поддержки талантливых детей – мобильных детских технопарков «Кванториум», Создание и функционирование мобильных технопарков направлено на обеспечение возможности обучения и профессионального самоопределения по индивидуальным образовательным маршрутам детей, проживающих в сельской местности или на территории, удаленной от больших городов. Технопарки, создающиеся на базе перевозных мобильных станций, включают в себя такие специализированные учебные зоны, как «Хайтек» (специализированный учебно-производственный цех) и «Квантумы» (учебные лаборатории, оснащенные шлемами виртуальной реальности, робототехническими конструкторами, устройствами для трехмерного моделирования, квадрокоптерами и другим современным оборудованием), предназначенные для обучения по образовательным программам естественно-научной и технической направленности в формате проектной деятельности школьников [8].

Необходимо отметить, что ряд образовательных учреждений Санкт-Петербурга широко использует актуальные цифровые технологии и гаджеты в педагогической работе со школьниками, в частности мобильные устройства, робототехнические конструкторы, цифровые лаборатории, технологии дополненной реальности. Выполненные педагогическими коллективами методические разработки получили заслуженное признание на Конкурсе инновационных продуктов, который проводит Комитет по образованию Санкт-Петербурга.

Вместе с тем, целевой ориентир национального проекта – максимально возможное увеличение количества детей, вовлеченных в освоение цифровых технологий. Отсутствие необходимой материально-технической базы в каждом

образовательном учреждении актуализирует применение организационных технологий педагогического взаимодействия для решения этой задачи.

В качестве актуальных направлений педагогического взаимодействия при реализации школьных образовательных программ в национальном проекте выделяются [3]:

- организация обучения на базе высокотехнологичных организаций дополнительного образования;
- привлечение организаций профессионального образования, реального сектора и иных учреждений для освоения обучающимися отдельных предметов и модулей образовательных программ;
- реализация образовательных программ организациями дополнительного образования на базе образовательных учреждений.

Особенно актуальна идея взаимодействия образовательных и профессиональных организаций в области научно-технического и технологического образования с целью реализации научно-технического потенциала российской молодежи.

3. Применение в образовательном процессе новых методов обучения и воспитания, основанных на интеграции образовательных технологий и инновационных цифровых технологий.

Внедрение цифровых технологий влечет за собой изменения в учебном процессе, связанные с использованием предоставляемых ими возможностей для приобретения знаний, формирования практических навыков, когнитивных умений, личностных качеств учащихся. В рамках проекта актуализируется педагогическая задача расширения спектра нетрадиционных способов организации образовательного процесса.

Применение цифровых технологий в рамках «традиционной» образовательной модели «объяснение – закрепление – контроль усвоения знаний» становится не актуальным. В педагогической практике должны широко применяться технологии, обеспечивающие исследование (анализ) учебного материала, дискурс, коллективную мыследеятельность, обмен идеями, творческую интерпретацию приобретенных знаний в квазиреальных ситуациях, смоделированных учителем.

Например, в рамках проекта «Билет в будущее» для учащихся 6–11 классов общеобразовательных организаций создан образовательный портал профессиональной ориентации школьников «ПроеКТОриЯ» [9]. Реализуемая на портале модель сетевого обучения предполагает реализацию технологии образовательного тьюторства с привлечением ведущих ученых, преподавателей вузов, представителей бизнеса, организацию обучения с применением технологий учебного проектирования, ситуационного анализа.

Изменение совокупности образовательных технологий имеет целью достижение качественно нового образовательного результата, содержание которого отражает современное понятие «цифровая компетентность».

Аналитики отмечают: «Цифровая трансформация образования призвана сместить акценты в обучении с освоения способностей в области алгоритмизируемого (работа с данными, информацией и знаниями) на освоение специфических человеческих способностей (способностей к экспертизе и переносу освоенных знаний и умений в новые ситуации). Исходя из материалов Всемирного экономического форума (2015), таких образовательных результатов должен достичь каждый обучаемый. Без этого не удастся решить проблему

подготовки кадров для цифровой экономики, преодолеть негативные тенденции, которые цифровая трансформация порождает» [5, с. 43].

Таким образом, цифровизация – важнейшее направление инновационных изменений в отечественном образовании, которое определяется технологическими нововведениями, социальными факторами, новыми требованиями к результатам школьного образования. Задача модернизации отечественного образования – создать лучшую систему образования глобального инновационного уклада – сегодня не теряет своей актуальности, но требует применения качественно новых цифровых технологий. И эта задача должна решаться не только на государственном уровне, но и каждым учителем.

Список литературы

1. Путин В. В. Выступление на встрече с членами Правительства, руководством Федерального Собрания и членами президиума Государственного совета. 5 сентября 2005 г. // Президент России. Новости, выступления и стенограммы. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/transcripts/23157> (дата обращения: 10.02.2020).
2. Гуторович О. В. Четвертая промышленная революция и ее возможные последствия // Дискурс. 2018. № 6. С. 11–17.
3. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 10.02.2020).
4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. Распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р). URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 10.02.2020).
5. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / отв. ред. И. В. Дворецкая. М.: ВШЭ, 2019. 155 с. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Problemy-i-perspektivy-tsifrovoj-transfor.niya-v-Rossii-i-Kitae.pdf> (дата обращения: 10.02.2020).
6. Проект Постановления Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по апробации федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=54111#04236778145753327> (дата обращения: 10.02.2020).
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 2.12.2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1311899/> (дата обращения: 10.02.2020).
8. Распоряжение Минпросвещения России от 1.03.2019 г. № Р-25 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и функционированию мобильных технопарков „Кванториум“». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2314252dc8a8bb43a0482f902cd11abc> (дата обращения: 10.02.2020).
9. Портал ««ПроеКТОриЯ». URL: <https://proektoria.online/> (дата обращения: 10.02.2020).

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 373.2

М. В. Крулехт

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В МЕГАПОЛИСЕ: ЭКОНОМИКО-ПОТРЕБИТЕЛЬСКИЙ АСПЕКТ

В современном мире страны развиваются быстрыми темпами за счет высокой рождаемости, государственной заботы о благополучии семей с маленькими детьми, развитой системы дошкольного образования. Высокое качество дошкольного образования рассматривается как самая эффективная инвестиция в человека, развитие государства и их будущее. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил за дошкольным образованием статус первого уровня общего образования, актуализировав таким образом проблему создания в стране целостной системы непрерывного образования. Вместе с тем, каждый уровень образования имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями обучающихся.

Дошкольный период жизни – начальный период социализации и индивидуализации человека. На разных этапах филогенеза складывались особые отношения между миром взрослых и миром детей, связанные как с типом общества, его экономикой и политикой, так и со стилями воспитания, характерными для социума, его социокультурных слоев, семей и образовательных учреждений. XXI век считается веком информатизации, глобализации и непредсказуемости. В последнее время остро зазвучала проблема дефицита ресурсов, минимизации отходов и снижения уровня производства загрязняющих веществ. Иными стали условия и темп жизни, особенно в мегаполисах. Социологические исследования показывают, что молодые люди (потенциальные родители дошкольников), как правило, ориентированы на получение образования и карьерный рост. Поколение дошкольников «почемучек» сменило поколение

«цифровых аборигенов». Как в этом контексте должны меняться содержание и технологии дошкольного образования, ориентированные на вызовы современного мира? Насколько продуктивна идея ранней профориентации в период дошкольного детства?

XXI век задает новый образ жизни дошкольника: существенно возрастает влияние «стихийной социализации» на развитие ребенка, формирование ценностных ориентаций. Так, согласно исследованию А. Н. Аянян, в условиях Москвы как крупнейшего мегаполиса России наблюдаются яркое усиление связи между потребительской и общей социализацией дошкольников, активное вхождение ребенка в мир экономических отношений. Детская потребительская социализация формируется под влиянием рекламы, а также в процессе совместного с родителями «шопинга». Родители становятся для детей своеобразными ролевыми моделями, обучающими многим аспектам потребительского поведения. Вместе с тем, потребительская социализация происходит и в обратном направлении: от ребенка к взрослому, – что преимущественно касается детских товаров, например игрушек [1].

По мнению А. Н. Аянян, в мегаполисах наблюдается тенденция к увеличению старших дошкольников с высоким уровнем потребительской социализации (от 27% в 2009 году до 31% в 2014 году). Автор связывает это с «повышением лояльности родителей к выбору детей и увеличением количества детей, обладающих карманными деньгами, которые дают родители или другие родственники в качестве подарка, тем самым предоставляя свободу выбора в приобретении игрушек или других

товаров» [1, с. 128]. Педагогам дошкольного образования важно учитывать эти данные при разработке образовательных программ, реализуемых в мегаполисах.

Обобщенный анализ исследований позволяет рассматривать культуру потребления как интегральное личностное образование, характеризующее привычное поведение человека в процессе использования ресурсов для удовлетворения своих потребностей [2, с. 16]. Проблемы разумного потребления резервов, загрязнения окружающей среды, утилизации отходов становятся все более острыми в мегаполисах, которые буквально задыхаются от мусора и отходов производства. Исследование А. А. Крулехта показывает, что в условиях мегаполисов традиционная методика воспитания бережливости на основе примера взрослого и бесед об экономии света и воды перестает быть эффективной, так как противоречит реальной картине жизни [3].

Экспериментально доказана целесообразность педагогического сопровождения формирования у старших дошкольников основ культуры потребления на базе потенциала культурно-досуговой деятельности, использования метода игровых проектов с учетом субкультуры мальчиков 5–6 лет. Созданная в детской мини-мастерской предметно-игровая среда позволяет детям осваивать культурные практики потребления, утилизации отходов в процессе экспериментирования и конструирования из «бросового» материала. К сожалению, в детских садах отсутствует возможность выделить специальное помещение для хранения материалов и инструментов, оборудования зон экспериментирования и творчества и простейшей утилизации, поэтому описанную педагогическую технологию внедрить в практику работы детских садов практически невозможно.

В соответствии со Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 года № 2039-р, активно рассматриваются содержание и предлагаются игровые технологии формирования финансовой компетентности детей в сфере дошкольного образования. Под финансовой грамотностью дошкольника понимаются воспитание у ребенка бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, будь то товары или деньги, а также формирование у дошкольника начального представления о финансовом мире, которое поможет ему в дальнейшем стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные, взвешенные решения.

В последние годы в сфере дошкольного образования все чаще используется термин «ранняя профориентация». Так, в диссертации В. П. Кондрашова формирование представлений о мире профессий в условиях игровой деятельности рассматривается как основа профессиональной составляющей «образа Я» ребенка-дошкольника. Игра в профессиональную деятельность взрослых используется с целью «проектирования профиля возможностей сферы профессиональной деятельности в будущем», то есть в качестве средства раннего профессионального самоопределения. В ряде статей [4, 5] в контексте ФГОС дошкольного образования рассматриваются возможности оптимизации процесса социально-коммуникативного и познавательного развития детей старшего дошкольного возраста посредством ранней профориентации. Предлагается сформировать познавательный интерес и систему представлений о разнообразии и объективной специфике профессий, используя модель ранней профориентации, построенной на основе освоения детьми дошкольного возраста различных культурных практик.

В теории педагогики профессиональная ориентация рассматривается как «информационная и организационно-практическая деятельность семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда» [6, с. 222]. Данная деятельность координируется специализированными профориентационными службами, в составе которых действуют центры, бюро, кабинеты и др.

Проблема профессиональной ориентации в нашей стране была поставлена в 1920-е годы, когда в Москве был создан Центральный институт труда, также проблему профориентационного образования активно решали органы народного образования. Важность знакомства дошкольников с современной техникой, профессиями взрослых для развития речи детей и игры подчеркивала Н. К. Крупская. Острые дискуссии о значении труда и игры, их роли в развитии ребенка велись на съездах по дошкольному воспитанию (1924, 1928 годы). Решение «строить работу детских учреждений, исходя из задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, и из учения о ребенке как продукте социальной среды» [7, с. 147] привело к попытке ввести в детские сады труд, максимально приближенный к производственному труду. В этих целях дошкольные учреждения оборудовались станками и инструментами для привлечения детей к труду в мебельном, кожевенном производстве; были введены

специальные инструктора по производственному труду, работа по моделям и тренировка навыков.

Со второй половины 1930-х до конца 1950-х годов профориентационная деятельность была фактически приостановлена, что отразилось на характере исследований в области дошкольной педагогики. Исследования 50–60-х годов XX века по проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с трудом взрослых (В.И. Глотова, С.М. Котлярова, Г.П. Лескова, Е.И. Радина, А.П. Усова и др.), трудового воспитания дошкольников (Р.С. Буре, В.Г. Нечаева и др.) выстраивались в русле идей всестороннего гармонического развития личности.

В 1970–1990-е годы отчетливо сформировались научные школы, определившие парадигмальные подходы к отбору содержания и конструированию образовательного процесса детского сада для ознакомления детей с трудом взрослых и трудового воспитания. Так, докторское исследование В.И. Логиновой позволило по-новому взглянуть на проблему познавательного развития дошкольников, выстроить ознакомление с профессиями на основе системных знаний о предмете как результате труда и трудовых процессов; показать важность взаимосвязи средств трудового воспитания (М.В. Крулехт); эффективного развития игры на основе системных знаний (М.М. Стрекаловская). В русле проведенных исследований была решена проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности [8].

В научной школе С.А. Козловой [9] успешность социализации дошкольников связывается с развитием их познавательных интересов к разным областям социальной действительности и, прежде всего, миру взрослых людей. Взрослый рассматривается как пример для подражания (О.В. Дыбина); одним из ориентиров для подражания выделяется творческая личность взрослого человека: изобретателя, модельера, художника-иллюстратора, писателя (С.В. Кожокар). Формирование трудовых навыков ребенка определяется как средство воспитания социальных потребностей. Вместе с тем, несмотря на разные подходы, в Советском Союзе проблема ранней профориентации детей дошкольного возраста не актуализировалась, оставаясь значимой «по умолчанию».

Вопрос о корректности термина «ранняя профориентация в период дошкольного детства» носит дискуссионный характер. Безусловно, никто не понимает ее цель как способ формирования у детей к концу дошкольного детства готовности осуществить осознанный выбор профессии. Вместе с тем, многим педагогам дошкольного образования данный термин «режет слух», вызывая

ассоциации с форсированием развития ребенка, его искусственного взросления, потери своеобразия дошкольного образования. Именно этим объясняется тот факт, что при разработке собственных образовательных программ, как правило, педагоги не ставят задачу ранней профориентации. Об этом явно свидетельствуют результаты проведенного пилотного исследования в 25 дошкольных образовательных организациях Санкт-Петербурга, представляющих все 18 административных районов города. При этом в образовательные программы включаются задачи ознакомления детей с миром профессий и трудового воспитания дошкольников. Отвечая на вопрос, с какого возраста целесообразна ранняя профориентация, 76,5% респондентов назвали старший дошкольный возраст, однако многие сделали ремарку – «смотря что понимать под профориентацией».

Анализ практики показывает, что педагоги дошкольного образования пытаются выстроить целостный образовательный процесс ранней профориентации на основе принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников. Однако в условиях современного мегаполиса реализовать это крайне сложно. По мнению заместителей по УВР дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, педагогам стало сложнее организовывать экскурсии для непосредственного обогащения детского опыта и общения с людьми разных профессий. Наиболее эффективными методами, позволяющими познакомить детей с профессиями в условиях мегаполиса, становятся визуальные экскурсии, беседы и встречи с представителями профессий в условиях детского сада, с использованием презентаций и видеороликов.

Однако визуальные экскурсии, дидактические игры и разнообразные пособия не компенсируют все дефициты, поскольку «проживание» профессии в рисовании, конструировании и других видах детской деятельности не столь эффективно. Сюжетно-ролевая игра как форма моделирования ребенком социальных отношений взрослых проигрывает по той же причине, несмотря на то что педагоги много внимания уделяют созданию в ДОУ предметно-пространственной среды, способствующей активному включению дошкольника в различные виды культурных практик. Так, согласно экспертной оценке (по пятибалльной шкале), эффективность игровых атрибутов для сюжетно-ролевых игр профессиональной тематики оценивается в среднем в 4 балла; настольно-печатных игр, дидактических игр – в 3,8 балла; репродукций картин, аудио – и видеоматериалов, содержание которых ориентировано на формирование системы

представлений о трудовой деятельности человека, мире профессий – в 3,7 балла.

Сложность знакомства детей дошкольного возраста с миром профессий взрослых во многом обусловлена его многообразием и динамичностью. В современном мире существуют более 40 тысяч профессий. Профессии постоянно рождаются и умирают. В среднем жизнь профессии длится от 5 до 15 лет. Многие профессии, существуя веками, меняются до неузнаваемости. Качественно изменилась и система профессионального образования. Современные выпускники получают дипломы не специалистов, а бакалавров и магистров, позволяющие более гибко и мобильно осваивать новые профессии. Закономерно возникает вопрос, как в этой связи модернизировать традиционные подходы к ознакомлению дошкольников с миром профессий взрослых?

В современной России, по данным «Единого тарифно-квалификационного справочника», существует более 7 тысяч профессий. Опрос педагогов ДОУ Санкт-Петербурга показал, что они знакомят детей старшего дошкольного возраста более чем с 40 самыми разнообразными профессиями, ориентируясь на профессии родителей воспитанников. Традиционными во многих детских садах являются совместные с родителями проекты «А у нас сегодня гость», «Все работы хороши, выбирай их от души», «Профессии наших родителей». Эффективность данной работы по взаимодействию с родителями оценивается экспертами в 3,6 балла из пяти возможных.

В топ-5 профессий, с которыми знакомят детей в детских садах, входят врач, повар, педагог (воспитатель, учитель), полицейский, продавец. Все названные профессии относятся к группе профессий «человек – человек». Напомним, что, согласно Е. А. Климову, существуют пять типов профессий. Анализ пилотного исследования дает основание утверждать, что педагоги наиболее успешно знакомят детей с профессиями типа «человек – человек» (продавец, парикмахер, врач, учитель), в то время как Санкт-Петербург как культурная столица России дает возможность знакомить старших дошкольников с профессиями сферы «человек – художественный образ» (художник, музыкант, артист балета, актер драматического театра).

Продуктивная творческая деятельность, обеспечивающая приобщение детей к различным видам искусства и творческих профессий стала использоваться в последние годы существенно шире, как и познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Это находит отражение в многообразии тематики проектов с использованием моделирования, интервьюирования

взрослых детьми, квестов, голосового помощника «Алиса» и др.

Хуже дело обстоит с профессиями типа «человек – живая природа» (агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог), а наибольшие затруднения вызывают профессии типа «человек – техника» (слесарь, инженер) и «человек – знаковая система» (программист, бухгалтер, математик, редактор издательства). Эффективность предметно-пространственной среды для социально-коммуникативного и познавательного развития дошкольников, позволяющей познакомить с новейшими направлениями научно-технической, исследовательской и проектно-конструкторской деятельности (ИТ, робототехника, нанотехнологии, биотехнологии, аэротехнологии, автотехнологии, лазерные технологии), оценивается экспертами лишь в 1,3 балла из пяти возможных.

Жизнь россиян качественно изменилась, а тематика сюжетов, формирующих представления детей о «мире взрослых», во многих детских садах остается традиционной и за последние годы меняется незначительно: старшие дошкольники играют в «поликлинику», «парикмахерскую» и «магазин» (25–30% сюжетов). В топ-5 профессий, наиболее часто встречающихся в детской игре, входят врач, продавец, парикмахер, водитель автотранспорта, строитель. Развивающая предметно-пространственная среда часто перенасыщена и не обновляется за счет активного использования технических моделей и макетов, игрушек-трансформеров, игрушек-самоделок и пр.

К сожалению, не в полной мере используются возможности образовательного процесса для вхождения старших дошкольников в реальные трудовые связи в целях развития детской самостоятельности, ответственности, умения работать в группе сверстников, помогая взрослым. Так, эффективность использования потенциала хозяйственно-бытового труда детей составляет 3,7 балла, труда в природе – 3,2 балла, поручений и дежурства – 4,3 балла из пяти возможных. Педагоги сетуют, что нормативные требования не позволяют в полной мере создать в ДОУ условия для освоения ребенком позиции субъекта детской трудовой деятельности. Эффективность предметно-пространственной среды, способствующей активному включению дошкольника в детский труд как один из видов культурных практик, составляет всего 2,7 балла из пяти, в то время как эффективность поддержки детской инициативы и самостоятельности в осуществлении продуктивных видов творческой деятельности – 4,2 балла, а формирования опыта трудовой деятельности старших дошкольников в процессе обучения элементам проектной деятельности – 3,4 балла.

Сложно выстраивается взаимодействие с родителями в плане вхождения детей в реальные трудовые связи в условиях семьи. Экспертная оценка эффективности такого взаимодействия – 2,2 балла из пяти. Вероятно, здесь сказываются современный темп жизни мегаполисов, приводящий к переутомлению, желанию быстрее освободиться от домашних обязанностей без участия в них ребенка.

Весьма привлекательным и перспективным направлением в ознакомлении дошкольников с миром профессий является использование возможностей цифровых образовательных ресурсов (музеев, детских технопарков и пр.), однако возможности их реального применения в настоящее время даже в условиях Санкт-Петербурга как второго по величине мегаполиса России достаточно ограничены и оцениваются экспертами по пятибалльной шкале только в 3 балла.

Таким образом, период дошкольного детства как начальный период социализации имеет

значимый потенциал в формировании познавательного интереса к миру профессий взрослых, развитию умелости, воспитании ценностного отношения к труду и основ культуры потребления. В повседневной жизни мегаполиса в детской деятельности ребенок обретает начальный опыт культурных практик, который помогает понять себя и осуществить в дальнейшем выбор профессиональной сферы. Эффективно способствует формированию такого опыта образовательный процесс современного детского сада и думающий компетентный педагог через педагогическое сопровождение. Проведенное пилотное исследование позволяет определить дефициты, требующие поиска оптимального решения в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования и дополнительного профессионального образования, ориентированного на повышение профессиональной компетентности воспитателей.

Список литературы

1. *Аянян А. Н.* Особенности потребительской социализации детей старшего дошкольного возраста (сравнительный анализ данных 2009 и 2014 гг.) // Мир психологии. 2015. № 1 (8). С. 122–132.
2. *Крулехт А. А.* Ретроинновации в практике современного детского сада. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. № 6. С. 16–19.
3. *Крулехт А. А.* Конструирование из «бросового» материала как средство воспитания основ культуры потребления у мальчиков 5–6 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. Елец, 2009. 22 с.
4. *Антонова М. В., Гришинева И. В.* Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 93–96.
5. *Важенина Н. Н.* Ранняя профориентация детей дошкольного возраста // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сб. науч. тр. III международного круглого стола. Екатеринбург: [Б. и.], 2017. С. 27–29.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
7. История советской дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 1988. 447 с.
8. *Крулехт М. В.* Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности: учеб. пос. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 135 с.
9. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях. М.: МГПУ, 2017. 196 с.

УДК 372.367

А. Г. Думчева

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДУХОВНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Современное образовательное пространство открыто по отношению к информационному и социально-культурному пространству локального социума, подвержено воздействию глобальных факторов. Вместе с тем, образовательное пространство школ и отделений дополнительного образования детей все еще является ключевым фактором воспитания и социализации, нравственного становления и развития личности, значимой референтной средой для ребенка, в существенной степени опосредующей оказываемые на него извне влияния. Сегодня в направлениях государственной социокультурной политики школа рассматривается как один из ведущих социальных институтов, способных обеспечить эффективное предотвращение рисков вовлечения молодежи в экстремистские настроения и деятельность, организовать освоение социальных практик, поддерживающих созидательную активность личности, становление гражданской ответственности.

Эти вопросы поднимаются и в Стратегии национальной безопасности РФ [1], в которой объект национальной безопасности, в отношении которого востребована инициатива гражданского общества, обозначен как ценностное измерение общественной жизни, формирование поведенческих установок личности, ценностное содержание отношений общественных субъектов. Иными словами, речь идет о сфере духовно-психологической безопасности, которая нуждается в защите от различных угроз (информационных, социальных и пр.) и в обеспечении ее свободного суверенного устойчивого развития.

Для реализации всего комплекса заявленных задач средствами образовательной среды требуется формирование специфических педагогических компетенций, которые позволят педагогу распознавать и предупреждать угрозы, обеспечивать условия становления самостоятельной личности, способной противостоять информационной и социальной агрессии. Эти компетенции обозначены в новом стандарте профессиональной деятельности педагога и выражены через систему требований к образовательным результатам ФГОС. Очевидно, что основные преобразования должны произойти в сфере ценностно-смысловых установок

современного профессионально-педагогического сообщества. Однако содержательное наполнение данного аспекта педагогической деятельности является наукоемкой задачей и сопряжено с целым рядом трудностей:

- не до конца очевидна специфика профессионально-педагогического запроса на информацию в сфере духовной и психологической безопасности, необходимой педагогам для ее эффективного обеспечения в ОУ;
- не проанализирована профессиональная готовность педагогов работать с проблемой средствами образовательной среды в том социокультурном контексте, в котором живут современные поколения детей (ценностные, кадрово-компетентностные, организационные, коммуникативные аспекты профессиональной деятельности);
- не уточнены сегменты педагогической ответственности различных социальных субъектов воспитания и их направленность в организации системной работы по обеспечению духовной и психологической безопасности в современном образовательном пространстве.

На поиск решений этих и других задач было направлено междисциплинарное исследование «Факторы духовной и психологической безопасности в ОУ»¹, активные этапы которого проходили в Санкт-Петербурге в 2016–2018 годах².

Концепцию исследования определил ряд понятий, сформулированных в междисциплинарных разработках последних лет:

- *психологическая безопасность образовательного процесса* – это состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению [2];
- *духовная безопасность (общества)* – система отношений между субъектами общественной

¹ Инициатором исследования была доктор философских наук, профессор М.В. Захарченко, которой принадлежала идея исследования педагогического потенциала категории «духовная безопасность» и оценки данного феномена через систему отношений педагогов к новой социокультурной реальности.

² Авторы исследования выражают благодарность членам методического объединения педагогов-психологов Санкт-Петербурга, активное участие и профессионализм которых помогли состояться столь масштабному исследовательскому проекту.

жизни, которая обеспечивает благоприятные условия для созидательной духовной жизни и здорового социально-нравственного развития [3];

- *созидательная духовность* – характеристика качества человеческого бытия со стороны глубинной взаимосвязи интеллектуального, смыслополагающего, этического и эстетического компонентов, отражающая устойчивость критериев различения истины и лжи, добра и зла, прекрасного и безобразного [4]. Созидательная духовность, по А.В. Тонконогову, способствует преобразующей активности человека в обществе и является одним из критериев духовной безопасности [4, 5].

Спецификой исследования стала задача выявления групповых характеристик профессионального сознания педагогов – представителей локальных педагогических сообществ, со-организованных по разным основаниям. В фокусе внимания оказались педагогические коллективы образовательных учреждений (локальных педагогических сред), локальных территорий (районов, микрорайонов), а также профессиональных групп, по-разному распределенных территориально, но имеющих выраженную преимущественную ценностную направленность педагогической деятельности – на обучение, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение.

Основным диагностическим инструментом исследования была специально сконструированная анкета для педагогических коллективов, тезаурус и содержание которой отлаживались в формате фокус-групп со специалистами служб психолого-педагогического сопровождения и педагогами, имеющими опыт эффективных практик в реализации задач духовно-нравственного развития и воспитания. На аналитико-интерпретационном этапе по наиболее резонансным результатам были организованы встречи с руководителями ряда ОУ и профессиональных сообществ, проведенных в режиме формализованного интервью.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие педагогические коллективы из 80 образовательных учреждений. Общее количество респондентов в выборке составило 970 человек, в том числе 90,5% женщин (877 чел.) и 9,5% мужчин (92 чел.). Выборка педагогов рассматривалась с двух сторон: с позиции организационного типа учреждения (основное образование – гимназии, школы; дополнительное образование – дворцы творчества, психологические центры) и с точки зрения преимущественной профессиональной направленности работающих в них педагогов (на обучение, воспитание, сопровождение). Спецификация выборки в зависимости от вида ОУ представлена в таблице (табл. 1).

Результаты исследования отражают разные аспекты профессиональной готовности педагогов к обеспечению духовной и психологической безопасности в ОУ.

Информированность и теоретическая готовность педагогов

Какая информация необходима современному педагогу, для того чтобы эффективно противостоять угрозам духовной и психологической безопасности в ОУ? Ответы на этот вопрос анкеты позволили выявить запрос педагогов на актуальную информацию в области духовной и психологической безопасности. В результате проведенного факторного анализа (метод главных компонент, варимакс-вращение) были выявлены пять тематических групп (см. табл. 2).

Обращают на себя внимание относительно равные факторные нагрузки всех пяти факторов, что говорит о равноценной значимости этих тем для педагогического сообщества в целом. Также выявляется структура запроса: два первых фактора (Ф1, Ф2) отражают запрос педагогов на информацию относительно *существующих угроз*. Примечательно, что все источники этих угроз воспринимаются педагогами как внешние, находящиеся за границами школы. Например, пункты 10, 11 и 12 вопросов данного раздела анкеты, попавшие в Ф2, затрагивают проблематику информационно-психологической экспансии. Влияние технологий происходит посредством гаджетов, социальных сетей, а значит, эта угроза сосуществует вместе с жизнью любого детского (подросткового) сообщества, и для школы как социального института не является внешней. Три следующих фактора (Ф3, Ф4, Ф5) отражают дефицит знаний педагогов относительно источников, способных поддерживать *созидательную духовность в ОУ*. Налицо потребность педагогов иметь актуальную информацию об образцах и событиях повседневной жизни конкретных людей, являющихся примерами противостояния злу, совладания и отстаивания духовно-нравственных ценностей. Интерпретация факторов представлена в таблице (см. табл. 3).

Потребность в информации и новых знаниях по проблемам духовной и психологической безопасности (по структуре и тематике запроса) отражает единодушие всех участников мониторинга. Практически все категории педагогических работников нуждаются сегодня в дополнительной углубленной проработке систем знаний, касающихся мало освещенных в педагогическом образовании вопросов отечественной истории, истории традиционных религий, историософии, современной политологии, современной науки и технологии.

Таблица 1

**Характеристика выборки по виду образовательных учреждений
и специфике образовательных программ**

ОУ: специфика образовательных программ	Количество, чел.	Проценты	Вид ОУ
Гимназии	155	16,0%	Общее образование: 742 чел. (76,6%)
СОШ (общеобразовательные школы)	334	34,5%	
Школы с углубленным изучением предметов	100	10,3%	
Коррекционные школы	153	15,8%	
ДДЮТ (Дворцы и дома творчества)	128	13,2%	Дополнительное образование: 227 чел. (23,4%)
ЦППМСП (Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи)	99	10,2%	

Таблица 2

**Запрос на информацию, которая необходима современному педагогу,
для того чтобы эффективно противостоять угрозам
духовной и психологической безопасности в ОУ**

№ вопроса	Факторы, процент дисперсии
	«Современному педагогу необходима информация о...»
Фактор 1. Терроризм, религиозный экстремизм (15,7%)	
6	Об истории и деятельности радикальных общественных объединений
5	Об истории и деятельности террористических и экстремистских организаций
7	Об истории и деятельности религиозных сект
Фактор 2. Внешние угрозы, подстрекающие к саморазрушительному поведению и вовлекающие подростков в преступную деятельность (14,3%)	
11	О технологиях информационных войн
10	О транснациональных преступных группировках в сфере наркобизнеса и способах вовлечения молодежи к употреблению и распространению наркотических средств и психотропных веществ
9	О реальных угрозах, связанных с незаконной миграцией
12	Об интернет-ресурсах и сообществах, привлекающих тематикой саморазрушительного поведения
Фактор 3. Образцы нормообразного поведения (11,5%)	
14	Об основах законодательства о правах ребенка, законах в сфере образования
15	О примерах, образцах и возможностях противостояния насилию и саморазрушительному поведению в повседневной жизни
Фактор 4. Современный социально-экономический потенциал России (11,3%)	
1	О современных достижениях науки, технологии и образования
4	Об актуальном состоянии экономического потенциала современной России
2	О возможностях военно-технического потенциала страны
Фактор 5. Потенциал традиционных российских духовно-нравственных ценностей (10,9%)	
3	О духовном потенциале современной России
13	О примерах, образцах и событиях повседневной жизни, отражающих традиционные российские духовно-нравственные ценности (труда, служения, патриотизма, солидарности, справедливости...)
8	Об истории и актуальной жизни традиционных для нашей страны религий
Объясненная совокупная дисперсия 63,69%. КМО = 0,817; Критерий сферичности Барлетта: Хи-квадрат = 105, p = 0,000.	

Оценка педагогами **профессиональной готовности к отражению угроз и развитию необходимых для этого компетенций** выявила различия. В выборке отчетливо конфигурируют три группы профессиональных общностей в зависимости от преимущественной направленности деятельности педагогических работников (на обучение, воспитание и развитие, на психолого-педагогическое сопровождение). В таблицах приведены сводные результаты факторного анализа, отражающие профессиональные мнения выше указанных подгрупп относительно:

а) необходимых для них профессиональных компетенций (выраженных языком профессионального стандарта педагога)*;

б) стратегий работы с детьми по проблемам духовной и психологической безопасности средствами содержания образования (табл. 3 и 4).

Смысловой анализ выявленных факторов показывает, что в своих решениях педагоги – представители трех подгрупп отчетливо ориентируются на ценности своего направления деятельности и умения, которые преимущественно они используют. Так педагоги-предметники (подгруппа 1) мыслят проблему в рамках традиционного образовательного процесса: в категориях обучения и воспитания; специалисты в области воспитания, развития, дополнительного образования (подгруппа 2) основной акцент делают на создании воспитательного уклада за счет поддержки детско-взрослых общностей и понятной для всех системы правил; педагоги-психологи (подгруппа 3) сегментируют зоны педагогической ответственности, в первую очередь, на педагогов и родителей. Примечательно, что для представителей подгрупп 2 и 3, в отличие от педагогов-предметников, запрос имеет ярко выраженное ценностное измерение: для того чтобы на общепрофессиональном уровне регулировать взаимодействие участников образовательного процесса, педагог должен актуализировать свою мировоззренческую позицию, этические принципы взаимодействия с разными людьми, освоить культуру диалога и полилога.

Стратегии работы с детьми по проблемам духовной и психологической безопасности средствами **содержания образования** выявлялись по результатам ответа на вопрос: «Что в содержании образования должно стать предметом просвещения современных детей, подростков в целях обеспечения их духовной и психологической безопасности?». Выявленные тематические группы представлены в таблице (табл. 4).

Показательно, что самым весомым фактором для всех подгрупп (Ф1) является необходимость обращения современных детей, подростков к *ресурсу культурно-исторической традиции России*.

В частности, такими общими ценностными основаниями для всех педагогов стали пункты 12 и 13 (знания о духовных традициях России и об истории религии), в значительной мере общими – пункты 10 и 11 (нравственные основы семейной жизни и искусство как язык выражения внутренней жизни человека).

Проблема *правовой ответственности* как задача просвещения подростков выделяется также в качестве фактора у всех подгрупп, однако коннотации выявленных факторов несколько отличаются. Педагоги-предметники (подгруппа 1) связывают правовую ответственность со всеми видами угроз современного мира (Ф2), и этот фактор имеет такую же значимость по нагрузке, как и Ф1 (знание основ культурно-исторической традиции России). Педагоги подгруппы 2 (воспитатели, педагоги дополнительного образования), наоборот, сегментируют задачи работы с подростками: необходимо информирование относительно угроз современного мира (Ф2) и формирование правовой культуры личности (Ф5) в приемлемых для подростков интерактивных формах. Наконец, педагоги-психологи (подгруппа 3) еще раз акцентируют локус своего внимания на педагогической ответственности взрослых, подразумевая, что далеко не ко всем угрозам современного мира способны ответственно отнестись дети в силу жизненного опыта. Поэтому психологи вычленили две нерядоположенные задачи: 1) формирование правовой ответственности подростков в связи с теми феноменами, которые уже стали частью подростковой субкультуры (пункты 8 и 14) и 2) формирование основ информационно-психологической безопасности, фундамент которой составляет способность распознавать угрозу не по содержанию, а по опознанию психологических механизмов (манипуляции, внедрения, подмены, др.), рождающий целый спектр технологий вовлечения молодежи в противоправную деятельность. Именно эта задача, по представленным данным, должна решаться как специально организованная деятельность и являться зоной ответственности взрослых

Оценки потенциала социального партнерства в предупреждении рисков духовной и психологической безопасности представлены на рисунках (рис. 1 и 2). По мнению всех участников исследования, среди социальных субъектов воспитания выделяются две равно значимые группы: 1) организации, оказывающие профессиональную психологическую помощь (ЦППМСП, социально-реабилитационные центры) и 2) институты культуры (музеи, библиотеки). Также высоко оценена роль дополнительного образования (ДДЮТ) и неформальных сообществ, транслирующих идеи

Таблица 3

**Оценка педагогами профессиональные компетенций,
необходимых для того чтобы в ОУ формировались
условия духовно-нравственного развития**

Преимущественная направленность профессиональной деятельности		
<i>Обучение</i>	<i>Воспитание</i>	<i>Сопровождение, поддержка</i>
Факторы (процент дисперсии) [номера трудовых действий в анкете]*		
<p>Ф1 (25,8%) <i>Обучение</i>: комплекс компетенций, обеспечивающих построение целостного образовательного процесса [пп: 9, 2, 6, 1, 7, 5, 2, 8].</p> <p>Ф2 (19,8%) <i>Воспитание</i>: комплекс компетенций, позволяющих эффективно использовать ресурсы образовательных сообществ [пп: 12, 10, 11, 3]</p>	<p>Ф1 (18,7%) <i>Общепрофессиональные компетенции</i> организации воспитательного уклада ОУ [пп: 8, 7, 10, 2].</p> <p>Ф2 (15,9%) <i>Ценностно-смысловые компетенции</i>, обеспечивающие деятельность образовательных детско-взрослых сообществ [пп: 11, 12, 5].</p> <p>Ф3 (13,8%) <i>Этические принципы</i> взаимодействия субъектов образовательного процесса [пп: 1, 6, 9].</p> <p>Ф4 (11,4%) <i>Конвенциональные рамки</i>: управление образовательными общностями через систему правил и соглашений [пп: 3, 2]</p>	<p>Ф1 (20,7%) <i>Общепрофессиональные компетенции</i> и этические принципы, регулирующие взаимодействие участников ОП [пп: 8, 2, 9, 4, 10].</p> <p>Ф2 (19,9%) <i>Ценностно-смысловые компетенции</i>, обеспечивающие деятельность образовательных детско-взрослых сообществ [пп: 3, 12, 11, 7].</p> <p>Ф3 (12,5%) <i>Педагогическая ответственность взрослых</i>: культура диалога и культура достоинства [пп: 6, 5].</p> <p>Ф4 (10,9%) <i>Базовые (гуманистические) принципы</i> педагогического взаимодействия с детьми [п: 1]</p>
Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) и критерий Бартлетта		
0,869; p=0,000	0,797; p=0,000	0,779; p=0,000

*Список трудовых действий из профессионального стандарта педагога (раздел «Воспитание»), предложенных в анкете

1. Уметь общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.
2. Определять и принимать четкие правила общения и поведения обучающимися.
3. Создавать разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей, педагогов.
4. Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность.
5. Использовать конструктивные воспитательные усилия родителей в решении вопросов воспитания ребенка.
6. Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.
7. Находить ценностный аспект учебной информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися.
8. Создавать, поддерживать уклад, атмосферу и традиции жизни образовательной организации.
9. Соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, требования профессиональной этики.
10. Организовывать экскурсии, походы и экспедиции.
11. Проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка).
12. Оказывать помощь в организации деятельности ученических органов самоуправления.

Таблица 4

Оценка педагогами компонентов содержания образования в аспекте духовной и психологической безопасности (по результатам факторного анализа)

Преимущественная направленность профессиональной деятельности		
<i>Обучение</i>	<i>Воспитание</i>	<i>Сопровождение, поддержка</i>
Факторы (процент дисперсии) [элементы содержания образования]**		
Ф1 (14,7%) <i>Духовные основания культурно-исторической традиции России</i> [пп: 12, 13, 9, 11]. Ф2 (14,5%) <i>Угрозы современного мира и правовая ответственность</i> [пп: 8, 6, 14, 7, 1]. Ф3 (11,6%) <i>Базовые элементы предметного содержания отечественного образования</i> [пп: 4, 3, 5, 2]. Ф4 (10,9%) <i>Жизнесозидающие ценности и цели воспитательной деятельности</i> [пп: 16, 15, 10]	Ф1 (18,2%) <i>Духовно-нравственные основания культурно-исторической традиции России</i> [пп: 9, 12, 13, 11, 10]. Ф2 (12,2%) <i>Угрозы современного мира</i> [пп: 8, 14, 6]. Ф3 (11,7%) <i>Жизнеутверждающие ценности прошлого и будущего</i> [пп: 15, 3, 5, 16]. Ф4 (10,8%) <i>Наука и технологии</i> [пп: 4, 7]. Ф5 (9,6%) <i>Культура повседневности и правовая культура</i> [п: 2, 1]	Ф1 (19,9%) <i>Духовно-нравственные основания культурно-исторической традиции России</i> [пп: 12, 15, 9, 13, 10]. Ф2 (12,8%) <i>Семантика и семиотика культурно-исторической традиции России</i> [пп: 4, 5, 3, 11]. Ф3 (10,9%) <i>Угрозы социальной среды и правовая ответственность</i> [пп: 1, 8, 14]. Ф4 (10,5%) <i>Здоровый образ жизни</i> [пп: 2, 16]. Ф5 (8,6%) <i>Риски современных технологий вовлечения в противоправную деятельность</i> [пп: 7, 6]
Мера адекватности выборки Кайзера-Майера Олкина (КМО) и критерий Бартлетта		
0,814; p=0,000	0,759; p=0,000	0,705; p=0,000
Совокупная объясненная дисперсия		
51,7%	62,5%	62,8%

**Элементы содержания образования, предложенные в разделе анкеты

1. Уголовное и административное право РФ, ответственность за правонарушения.
2. Психология общения.
3. Историческое самосознание гражданина России.
4. Ценность научного познания и науки.
5. Русский язык как носитель смыслов отечественной культуры.
6. Знания о религиозных сектах, и религиозном экстремизме.
7. Информационно-коммуникационные технологии.
8. Знания о видах наркотиков, рисках их употреблений.
9. Заповеди.
10. Нравственные основы семейной жизни.
11. Искусство как язык выражения внутренней жизни человека.
12. Знания о духовных традициях России.
13. Знания об истории религии.
14. Знания о нормах и отклонениях в сексуальной жизни человека.
15. Формирование позитивного образа истории Отечества.
16. Ценности здорового образа жизни.

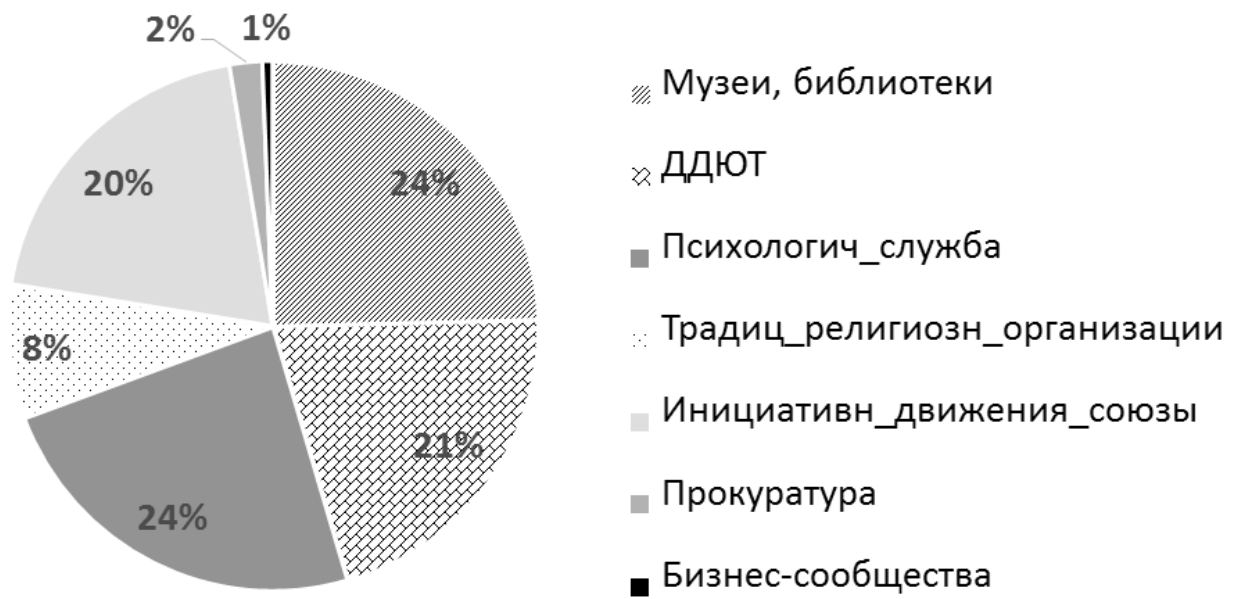


Рис. 1. Оценка педагогами потенциала социальных субъектов воспитания и их значимости в предупреждении рисков духовной и психологической безопасности (данные по всей выборке, N=970)

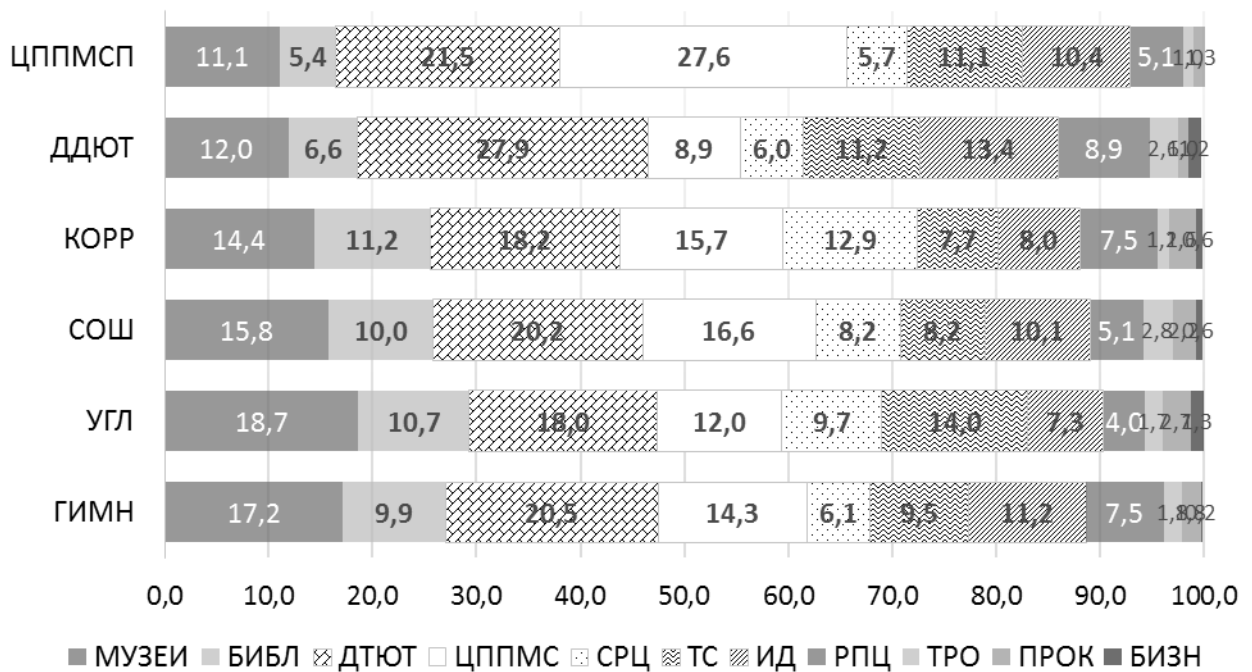


Рис. 2. Оценка педагогами разных типов ОУ потенциала социальных субъектов воспитания и их значимости в предупреждении рисков духовной и психологической безопасности

традиционных ценностей (инициативные общественные движения, творческие союзы, общества, профессиональные сообщества, фольклорное, поисковое, волонтерское движение, работа в благотворительных фондах).

Сравнительный анализ оценок, сделанных педагогами разных видов школ (рис. 2) показывает, что в обсуждаемом аспекте: 1) педагоги школ с высокими требованиями к учебным результатам в большей степени оценивают важность взаимодействия с институтами культуры и неформальными сообществами; 2) педагоги дополнительного образования (ДДЮТ и специалисты ЦППМСП) в значительно большей степени придают значимость собственной профессиональной деятельности, чем педагоги общего образования; 3) выбор религиозных организаций в качестве социального партнера серьезно варьируется в зависимости от конкретного ОУ; 4) Педагогические коллективы всех типов ОУ практически не рассматривают в качестве партнеров по обсуждаемому аспекту бизнес-сообщества.

Выводы

1. Объективной реальностью современности является необходимость решать новую задачу,

направленную на обеспечение условий для развития личностной устойчивости к угрозам в сфере духовной и психологической безопасности. Однако профессиональная компетентность и готовность педагогов работать с этой проблемой средствами образовательной среды не соответствует по многим параметрам требованиям актуального момента.

2. Ведущими факторами, определяющим тип профессиональной мотивации педагога работать с этой новой проблемой, являются преимущественная направленность профессиональной деятельности (обучение, воспитание, сопровождение) и тип локального профессионально-педагогического сообщества, с которым актуально связан педагог.

3. Важным фактором, определяющим результативность профессиональной деятельности в сфере духовной и психологической безопасности является понимание педагогами роли всех социальных субъектов воспитания. Однако характер распределенной ответственности между разными социальными партнерами и ОУ определяется типом локального профессионально-педагогического сообщества.

Список литературы

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 683). URL: <http://rg.ru/2015/12/31/pas-bezopasnost-site-dok.html> (дата обращения: 29.01.2020).
2. Баева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пос. М.: Эконом-Информ, 2009. 247 с.
3. Думчева А. Г., Заварзина Д. А. Особенности отношения педагогов к проблеме духовно-психологической безопасности в образовательной среде // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 387–391.
4. Тонконогов А. В. Духовная безопасность российского общества в условиях современного геополитического соперничества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... д-ра. филос. наук / Рос. гос. социал. ун-т. М., 2011. 46 с.
5. Тонконогов А. В. Информационно-психологическая безопасность в системе духовной безопасности современной России // Власть. 2010. № 6. С. 53–56.

ПОКОЛЕНИЮ ПОБЕДИТЕЛЕЙ ПОСВЯЩАЕТСЯ...

К 75-летию Победы – этой знаменательной дате – мы открываем рубрику, в которой читателям представляем статьи, по-новому раскрывающие события Великой Отечественной войны.

УДК 94(47).084.8:339.543

А. В. Бычков

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ СССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Историография о деятельности таможенных органов в годы Великой Отечественной войны включает, к сожалению, ограниченное число источников. Наиболее ценными являются исследования в области исторического краеведения, основанные на данных ведомственных и региональных архивов. Освещение деятельности таможен СССР в 1941–1945 годах невозможно без приведения всей совокупности статистических данных о внешней торговле государства. В настоящей статье в первую очередь поставлена задача описания основных форм таможенной деятельности в военное время, что позволяет в общих чертах представить специфику функционирования таможенных органов в самый сложный период истории нашего государства.

Великая Отечественная война не могла не оставить отпечаток на деятельность таможенных органов. После вероломного нападения Германии на СССР 22 июня 1941 года уже за первые месяцы войны таможенной системе Советского Союза был нанесен серьезный ущерб. Были захвачены 24 таможни, располагавшиеся на западных границах. Сильно пострадали Таллинская, Рижская, Феодосийская, Туапсинская, Одесская таможни. Таможни, захваченные фашистами, были разрушены, многие их сотрудники погибли на фронте. Однако и в таких условиях таможенники продолжали свою деятельность, сконцентрировавшись на пресечении незаконного провоза товаров.

В течение первых военных месяцев в ряды Красной Армии, ополчение и партизанские отряды

ушли почти 90% личного состава таможенных органов [1].

На 1 сентября 1941 года действовали 37 таможен и таможенных постов, личный состав которых насчитывал 318 человек, в управлении числилось всего 37 человек. К началу 1945 года в таможнях СССР трудились не более 1000 человек. Основными направлениями работы таможенных учреждений в военное время стали: контроль над пропуском грузов в страну из Англии, Канады, США и других союзных и нейтральных стран, а также по линии Международного комитета Красного Креста, проверка наземного, морского, авиационного транспорта и его экипажей, промышленного оборудования и т. д.

Экспортировались лесоматериалы, целлюлоза, асбест, лен, магнезит, смола, хлопок, руда, шерсть, пушнина и другие товары. Импортировались продовольствие, скот и другие товары из Монголии, Тувы, Китая, государств Юго-Восточной Азии, дефицитные товары закупались в нейтральных странах Западной Европы, Северной и Латинской Америки. Грузы, следовавшие в адрес советских организаций, пропускались таможнями по минимальным ставкам [1]. К грузам для дипломатического корпуса, консульских учреждений, организаций-концессионеров, а также в отношении посылок на имя личных адресатов и багажа применялись максимальные ставки таможенного тарифа [2]. Помимо вооружения, боеприпасов и воинского снаряжения, в список беспошлинных грузов входили: медикаменты,

медицинские инструменты, приборы и аппараты, госпитальное оборудование, оборудование для медицинских кабинетов, предметы санитарии и гигиены, протезы, продовольствие, одежда, белье, обувь, постельные принадлежности.

Борьба с контрабандой в годы войны оставалась важным направлением деятельности таможенных органов. Дефицит промышленных и продовольственных товаров в магазинах, жесткое их нормирование являлись основной причиной для провоза дефицитных товаров из-за границы. В первый год Великой Отечественной войны предметы контрабандного ввоза в основном составляли потребительские товары: табак, спички, шоколад, сода питьевая, черный перец, консервы, краски для тканей. Уточнение материальных и процессуально-правовых вопросов способствовало повышению эффективности борьбы таможенных органов с контрабандой. Так, незаконным переводом и пересылкой через границу валютных ценностей считались выплата денежных сумм в СССР в качестве эквивалента иностранной валюты, полученной за границей, покупка товаров в СССР с выплатой их стоимости за границей, минуя банковские учреждения, и др.

С 1942 года таможенные органы столкнулись с необходимостью решения новых проблем, которые имели жизненно важное значение для физического выживания советского государства. Основными задачами таможенной системы стали обеспечение военных поставок по ленд-лизу, таможенное сопровождение внешнеэкономических соглашений с союзными странами и борьба с контрабандным ввозом и вывозом товаров, наносящим экономический ущерб государству.

Важнейшей задачей таможенных органов Советского Союза в 1942–1943 годах оставалась борьба с контрабандой. Там, где имеют место перемещение людей, товаров и грузов через государственную границу, неизбежно возникают вопросы обеспечения защиты экономики страны на пограничных рубежах, вступает в силу охранительная таможенно-тарифная политика и принимаются меры по борьбе с контрабандным ввозом и вывозом товаров. Эта функция также связана с понятием экономической безопасности государства. В условиях войны, жесткой экономии, нехватки промышленных и продовольственных товаров, острейшего дефицита жизненно важных для выживания товаров, контрабандная деятельность активизировалась. Контрабанда только на южных границах СССР за период с 1941 по 1945 год выросла в шесть раз. Если в 1942 году было задержано контрабанды на сумму 1 978 957 рублей, то в 1943 году она составила уже 3 906 976 рублей [3, с. 278].

Особенность контрабандных правонарушений в военный период состояла в том, что провоз товаров осуществлялся с применением ухищренных способов сокрытия и использованием служебного положения должностными лицами. Как правило, использовался «метод прикрытия» документами, содержащими указание о секретном характере грузов. Часто осуществлялся незаконный провоз товаров в упаковке, опечатанной гербовыми сургучными печатями, или под видом ленд-лизовского и возвратного груза, трофейного имущества. За все виды контрабанды государством была предусмотрена уголовная ответственность [4, с. 307].

В последние годы Великой Отечественной войны таможенный контроль и оформление поставок по ленд-лизу продолжали оставаться основным направлением деятельности таможенных органов. Это объясняется увеличением поставок по ленд-лизу: больше семидесяти процентов поставок в СССР было осуществлено в завершающий период войны. Для сравнения: в 1941 году по ленд-лизу было поставлено товаров на сумму примерно 100 млн долларов, что составило менее одного процента, а в 1942 году – менее двадцати восьми процентов от общего объема поставок. Основную долю импорта составляли военная техника, медикаменты, паровозы, промышленное оборудование, продовольствие, жидкое топливо, металл, электростанции, зерно, автомашины, покрытие для взлетно-посадочных полос. Через Тихий океан шел поток поставок из СССР: марганец, цветные и редкоземельные металлы, золото, сырье для военной промышленности союзников. Так, СССР экспортировал в США 320 тыс. тонн хромированной руды, 32 тыс. тонн марганцевой руды, а также золото, платину, древесину и другие различные товары. Экспорт осуществлялся в рамках программы обратного ленд-лиза. По данным Народного комиссариата внешней торговли (НКВТ) СССР таможенники Советского Союза обработали грузов по ответному ленд-лизу на 2 млн 139 тыс. долларов [5, с. 131].

В 1944–1945 годах специфику таможенной деятельности составляли таможенный контроль и оформление трофейных и репарационных грузов. Этот процесс регулировался соответствующими приказами и распоряжениями Главного таможенного управления (ГТУ) НКВТ СССР [6].

После подписания 19 сентября 1944 года Соглашения о перемирии между Финляндией и СССР Финляндия приступила к выплатам репараций в пользу СССР товарами (лесные материалы, бумага, целлюлоза, морские и речные суда, различное машинное оборудование и другие товары), ценностями и материалами, прочим имуществом, принадлежащим государственным,

общественным и кооперативным организациям, предприятиям, учреждениям или отдельным гражданам (оборудование фабрик и заводов, паровозы, железнодорожный подвижной состав, тракторы, автомашины, исторические памятники, музейные ценности), вывезенным с территории Советского Союза во время войны.

К военным репарациям вскоре добавились экспортно-импортные грузы, поставляемые из Финляндии в СССР и в обратном направлении на основе коммерческой торговли. В частности, 31 января 1945 года состоялось подписание протокола о товарообороте, согласно которому СССР обязался поставить Финляндии 5,0 тыс. тонн пшеницы, 25,0 тыс. тонн ржи, 1,0 тыс. тонн сахарного песка, 200,0 тонн кондитерских изделий.

Даже в самые суровые годы государство находило возможность социальной поддержки служащих таможен. В 1944 году на содержание таможенной системы страны было выделено 7 655,5 тыс. рублей, в том числе на зарплату 6 003,0 тыс. рублей (цит. по: [7]). На 1 января 1945 года сеть таможенных учреждений значительно возросла и представляла собой следующую структуру: Главное таможенное управление, отделение в Ашхабаде, 53 таможни, 34 таможенных поста, а штат составлял 1 043 единицы.

И в конце войны борьба с контрабандой продолжала оставаться важной задачей таможенных органов. Изучению, обобщению и распространению передового опыта борьбы с контрабандой уделялось постоянное и пристальное внимание, что нашло отражение в ряде важных решений. С 1944 года в перечень контрабандных товаров добавились шелк, кремни для зажигалок, швейные иглы, драгоценности, изделия из драгметаллов, фотоаппараты, радиоприемники, дамские манто из каракульчи, сапоги и ботинки из кожи, лайковые перчатки, табак и кондитерские изделия (на ввоз), валюта и валютные ценности (на вывоз). Стоимость задержанных в 1944 году контрабандных товаров составила 649 377 рублей. Во многих случаях сигареты и шоколад, продаваемые, например, в Мурманске в конце войны, имели контрабандное происхождение. Ввоз таких товаров нелегально осуществляли, как правило, иностранные моряки союзных конвоев.

При реализации таможенной конфискованных товаров цены определялись по курсу рыночных. К примеру, фотоаппарат «Кодак» стоил 1 500 рублей, что составляло среднюю месячную зарплату служащего. Радиоприемник оценивался в 2 000 рублей, манто женское из каракульчи – в 23 000 рублей, сапоги мужские кожаные – в 250 рублей, носки мужские шерстяные – в 20 рублей. Сигареты реализовывались по 50 копеек за 1 штуку,

а пачка – за 10 рублей. Шоколад в 50-граммовых плитках и шпроты рыбные в банках стоили по 5 рублей. В 1945 году самыми распространенными предметами контрабанды были американская жевательная резинка, мука, мыло и сигареты.

Доходы государства от реализации конфискованных товаров в 1944–1945 годах составили 55 565 рублей в 1944 году и 35 648 рублей в 1945 году. Всего перечислено в госбюджет 417 501 рубль в 1944 году и 550 117 рублей в 1945 году (цит. по: [7]).

На 1 апреля 1945 года сеть таможенных учреждений включала: руководящий аппарат ГТУ НКВД СССР, 65 таможен, 34 таможенных поста. Штат таможенного ведомства составил 1 499 человек, фактически работали 686 сотрудников.

Таможенные органы СССР завершили Великую Отечественную войну, не имея опытного кадрового состава, отлаженной системы таможенного и валютного контроля, способной эффективно функционировать в мирных условиях.

Труд таможенников в годы войны поистине поражает, поскольку около 1096 человек во всех таможнях и таможенных постах страны провели досмотр и таможенное оформление 17 500 тыс. тонн совокупного количества грузов, прибывших по ленд-лизу в СССР, а также отправок на сумму свыше 10 млрд 801 млн долларов. Таможенники обработали грузы по ответному ленд-лизу на 2 млн 139 тыс. долларов. Общий объем экспортно-импортных внешнеторговых операций за 1941–1945 годы составил 1818,8 млн рублей (цит. по: [7]).

Это был поистине титанический труд. Верные своему профессиональному долгу и беззаветно преданные Родине таможенники успешно справились с поставленной задачей.

К глубокому сожалению, отсутствуют точные данные о доле таможенных сборов в доходной части Государственного бюджета СССР за годы войны. Остается не изученным вопрос о взаимодействии на местах таможенных органов и организаций, участвовавших во внешнеторговых операциях, разгрузке-выгрузке и транспортировке и охране грузов, а также мало освещен вопрос инспектирования в военное время деятельности таможен представителями НКВД. Отсутствует информация о деятельности таможен и таможенных постов южного направления (Баку, Красноводск, Хорог, Ашхабад).

Тем не менее, даже краткий обзор темы выявляет проблемы, степень изученности которых не позволяет осветить все направления деятельности таможенных органов в годы войны. История деятельности таможенных органов в период Великой Отечественной войны требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. *Воронин С. И., Луговая Г. М.* Таможня в годы войны. К 75-летию Победы // Центральный музей таможенной службы России. URL: <http://museum.customs.ru/folder/94820> (дата обращения: 12.02.2020).
2. Приказ ГТУ от 31 декабря 1942 г. СЦ-45 «О применении минимальных и максимальных ставок таможенных пошлин» // Таможенный кодекс Союза ССР. М.: Международная книга, 1946. С. 179.
3. Таможенный кодекс СССР. М.: Международная книга, 1946. 385 с.
4. *Кисловский Ю. Г.* История таможенного дела и таможенной политики России / под общ. ред. А. Е. Жерихова. 3-е изд., доп. М.: Русина-пресс, 2004. 575 с.
5. *Кисловский Ю. Г.* Контрабанда: история и современность. М.: Автор, 1996. 429 с.
6. Ст. 59 «Контрабанда при отягчающих обстоятельствах» // Уголовный кодекс РСФСР. 1944. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Уголовный_Кодекс_РСФСР_редакции_1926/Редакция_11.01.1956 (дата обращения: 12.02.2020).
7. *Кожухов Ю. В., Лукин В. Н., Мусиенко Т. В.* Вклад таможенных органов СССР в победу в Великой Отечественной войне // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2015. № 1 (53). С. 200–217.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 37.014:371.671.11

Т. И. Паикова

АВТОРЫ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОЙ ИСТОРИИ: ИЗВЕСТНЫЕ И НЕИЗВЕСТНЫЕ (XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)¹

Когда в профессиональной аудитории (учителя, преподаватели высшей школы, методисты) спрашиваешь, сколько авторов дореволюционных школьных учебников по отечественной истории могут назвать присутствующие, обычно называют три-четыре фамилии, не больше. Между тем, в ходе работы с опубликованными и архивными документами Министерства народного просвещения было выявлено около 90 авторов разнообразных учебных руководств и пособий по русской истории, чьи издания на протяжении XIX – начала XX века официально разрешались к применению в средней школе (см. подробнее [1, 2]). Стоит отметить, что гимназические учебники по истории не раз привлекали внимание исследователей [3–7], однако никто еще не пытался комплексно проанализировать этот контент с точки зрения его авторского состава. Как правило, в поле зрения исследователей попадают только именитые авторы учебников.

Большая часть учебных книг по русской истории была написана и издана во второй половине XIX – начале XX века. В первой половине XIX столетия средняя школа испытывала острый дефицит учебников по самым разным предметам. В ранних каталогах министерства, которые до 1850-х годов выходили только эпизодически, значились всего лишь два обязательных руководства – И. К. Кайданова (34) и Н. Г. Устрялова (63),

и два дополнительных – З. Воробьева (12) и того же Н. Г. Устрялова (62)².

В целом авторов учебников можно разделить на несколько категорий (табл. 1).

К авторам – профессиональным историкам, имевшим ученые степени и звания, относились (помимо уже названных И. К. Кайданова и Н. Г. Устрялова) Н. И. Костомаров, Д. И. Иловайский, С. М. Соловьев, М. О. Коялович, К. Н. Бестужев-Рюмин, С. Ф. Платонов, М. М. Богословский, А. Е. Пресняков, И. М. Катаев, М. Д. Присёлков. Самые большие тиражи и самый длительный срок поддержки министерством путем включения в ведомственные каталоги учебной литературы были, безусловно, у книг И. Д. Иловайского. На протяжении изучаемого периода Министерства народного просвещения рекомендовало к преподаванию три руководства и одно пособие этого автора на протяжении более сорока лет. В первый раз его «Краткие очерки русской истории» зафиксированы в министерском каталоге 1865 года, а в последний – в каталоге 1908 года [8, с. 28; 9, с. 64].

Иначе сложилась судьба учебников других ученых. Только С. М. Соловьев стал автором двух руководств и двух пособий, заслуживших благосклонность чиновников Министерства народного просвещения. Однако, в отличие от трудов И. Д. Иловайского, только «Учебная книга русской истории» продержалась в каталогах весьма длительное время – с 1865 по 1899 годы, то есть тридцать четыре года. При этом напоследок

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00260А «Историческая политика Министерства народного просвещения в зеркале учебных руководств и учебных пособий по отечественной истории для средней школы (XIX – начало XX века)».

² Здесь и далее по тексту ссылки в квадратных скобках приводятся из списка литературы, в круглых – из приложения 2.

Таблица 1

**Анализ профессиональной принадлежности авторов
учебников по русской истории (в %)**

Авторы	Учебные руководства	Учебные пособия
Профессиональные ученые	21	15
Учителя-практики и чиновники Министерства народного просвещения	58	58
Прочие (литераторы, юристы, военные и др.)	11	13
Неизвестные	10	14

учебник получил высшую степень поддержки: ему была присвоена категория «рекомендован» [10, с. 85]. Тем не менее, в списках учебной литературы начала XX века он, как и остальные книги С.М. Соловьева, уже отсутствовал. Что же касается трудов Н.И. Костомарова, К.Н. Бестужева-Рюмина и М.О. Кояловича, то они заслужили всего лишь статус пособий, ни одна из их работ не перешагнула порог нового столетия. При этом дольше всех (с 1878 по 1890 годы) одобрялась работа К.Н. Бестужева-Рюмина, книга Н.И. Костомарова попала в министерские списки дважды, в 1865 и 1866 годах, а М.О. Кояловича – один раз (в 1884 году) [11, с. 28; 12, с. 18; 8, с. 29; 13, с. 46; 14, с. 46].

Из ученых нового поколения самым известным автором школьных учебников является С.Ф. Платонов. Однако следует иметь в виду, что длительность воздействия его книг на дореволюционную школьную аудиторию не идет ни в какое сравнение с трудами Д.И. Иловайского и С.М. Соловьева. «Учебник русской истории. Курс систематический» был издан в 1909 году, а «Сокращенный курс русской истории» – в 1914 году (в министерские каталоги они попали, соответственно, в 1910 и 1915 годах) [15, с. 14; 16, с. 21]. Вероятно, определенную конкуренцию руководствам С.Ф. Платонова могли составлять книги профессора Московского университета М.М. Богословского (3–5), также написанные для курса четвертых – шестых классов мужских гимназий и реальных училищ, и приват-доцента Петербургского университета М.Д. Присёлкова, предназначенные для выпускных классов (50). Но и они использовались в преподавании очень недолго, в 1915–1916 годах, А.Е. Пресняков в том же 1915 году издал свою «Русскую

историю», адресованную младшим школьникам и получившую от министерства статус дополнительной литературы (49).

Приведенные выше статистические данные свидетельствуют о том, что абсолютное большинство как обязательных для употребления учебников, так и факультативных пособий было написано учителями, инспекторами или директорами средних учебных заведений, а также чиновниками министерства. Среди авторов этой категории имелись преподаватели и столичных (Санкт-Петербург, Москва), и провинциальных учебных заведений (полный список см. в Приложении 1).

Наибольшую активность в издании учебной литературы проявляли петербургские педагоги. Необходимо отметить, что некоторые из этих работ охотно рекомендовались министерством к употреблению, наряду с руководствами и пособиями степенных историков. Так, «Учебник русской истории» учителя Кронштадского реального училища Н.А. Баженова (1) благополучно пребывал в каталогах с 1882 по 1908 годы, инспектора Василеостровской женской гимназии К.В. Елпатьевского (24–26) – с 1899 по 1915 годы и т.д. [17, с. 40; 4, с. 64; 10, с. 86; 16, с. 21]. Однако самыми успешными в этой группе авторов можно, пожалуй, назвать А.В. Добрякова и Е.Е. Замысловского. Первый создал много разнообразных учебных книг, при этом пять из них попали в министерские каталоги в качестве пособий (18–22). Вполне очевидно, что этот успех был вызван тем, что оба автора специализировались на издании исторических карт и атласов. В этой сфере у них практически не было серьезных конкурентов. В результате «Учебный атлас по русской истории» А.В. Добрякова рекомендовался

Министерством народного просвещения на протяжении 44-х лет (с 1869 по 1913 годы), а Е. Е. Замысловского (27) – 33-х лет (с 1866 по 1899 годы) [18, с. 24; 19, с. 58; 13, с. 47; 10, с. 87]. В 1899 году министерство вроде бы отдало пальму первенства пособию Е. Е. Замысловского, присвоив ему высшую степень («рекомендовано»), а атлас А. В. Добрякова был лишь «одобрен» к применению [10, с. 87]. Тем не менее, в конечном счете верх в этом соперничестве одержал именно последний: из каталогов XX века пособие Е. Е. Замысловского министерство исключило.

К третьей группе отнесены авторы, не имевшие специального исторического образования. Обучать школьников отечественной истории стремились люди разных профессиональных областей: юристы, литераторы, военные и т. д. Некоторые из них в этом вопросе весьма преуспели. Так, юрист по образованию М. Я. Острогорский стал автором руководства по истории (41), поддерживавшегося министерством в течение 14 лет (с 1901 по 1914 годы) [20, с. 34; 21, с. 18]. Кадровый военный П. К. Щебальский издавал свои учебники (67–68) в период времени между выходом в отставку с действительной службы и назначением на должность по ведомству Министерства народного просвещения. Они, судя по каталогам министерства, были в ходу в школьном преподавании около 20 лет [8, с. 29; 14, с. 47]. Еще один юрист, барон Н. Н. Торнау, составил исторический атлас (60), использовавшийся наряду с упомянутым выше атласом А. В. Добрякова на протяжении 1899–1915 годов [10, с. 86; 16, с. 25].

Однако в целом в большинстве случаев учебные книги, написанные непрофессиональными авторами, относились либо к руководствам, адресованным младшим школьникам, либо

к дополнительной литературе, и использовались непродолжительное время.

Наконец, к четвертой группе относятся авторы, о которых не удалось найти никакой дополнительной информации. Вполне возможно, что часть из них также принадлежала к профессиональному педагогическому сообществу.

Таким образом, приведенный материал позволяет сделать некоторые выводы. Выявленный круг авторов школьных учебников по русской истории оказался весьма широким. Министерство народного просвещения формально открывало дорогу в школьные классы как известным ученым, так рядовым педагогам, и даже не профессионалам. Обращает на себя внимание большое количество авторов-учителей. Правда, к этому феномену министерство относилось двояко.

С одной стороны, в его недрах периодически возникали разговоры о необходимости всячески поощрять учительскую инициативу в учебно-издательском деле. С другой стороны, в стремлении школьных преподавателей издавать свои учебники нередко видели прямую корысть, обвиняли авторов в компиляциях, низком качестве выходящих из-под их пера текстов и т. д. [22, с. 33–35; 23, л. 10–10 об.]. Несмотря на столь широкий выбор, который предоставляло министерство, большая часть дореволюционных гимназистов и реалистов теоретически должна была обучаться все же по учебникам И. Д. Иловайского и С. М. Соловьева. Однако реальная картина с учебной литературой на местах – это уже тема самостоятельного исследования. Вполне возможно, что на практике (по разным причинам) она могла существенно отличаться от той модели, которую предлагало образовательное ведомство.

Список литературы

1. Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: к истории возникновения (1830-е–1860-е годы) / Т. И. Пашкова [и др.] // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 257–275.
2. Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: принципы составления, структура, эволюция (вторая половина XIX – начало XX в.) / Т. И. Пашкова [и др.] // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 276–293.
3. Орловский А. Я. Школьные учебники по русской истории в России в конце XIX – начале XX в. (опыт создания и методического построения): дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2002. 198 с.
4. Володина Т. А. Учебная литература по отечественной истории как предмет историографии (середина XVIII – конец XIX вв.): дис. ... д-ра ист. наук / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2004. 497 с.
5. Поникарова Н. М. Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории. 1864–1917: дис. ... канд. ист. наук / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2005. 336 с.

6. *Студеникин М. Т.* Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. М.: Прометей, 2016. 234 с.
7. *Фукс А. Н.* Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – вторая половина 1930-х гг.). М.: Информационно-издательское управление МГОУ, 2017. 419 с.
8. Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1865. Ч. СХХVII. Июль. Отд. I. С. 20–39.
9. Каталог учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1-е января 1908 г.). СПб.: Тип. Тренке и Фюсно, 1908. 138 с.
10. Каталог учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1899 г.). СПб.: [Б. и.], 1899. 199 с.
11. Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1878. 50 с. (ЖМНП. 1878. Ч. СХСVII. Май. Отд. I.)
12. Второй дополнительный каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ и женских учебных заведений (с 1886 по 1889 год включительно). СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1890. 32 с.
13. Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1866. Ч. СХХХ. Апрель. Отд. I. С. 37–57.
14. Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1884. 87 с.
15. Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1910 г.). СПб.: Тип. Тренке и Фюсно, 1910. 27 с.
16. Второе дополнение к каталогу учебных руководств, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1-е марта 1915 г.). Пг.: Тип. бр. В. и Н. Линник, 1915. 59 с.
17. Каталог учебных руководств и пособий, Министерства народного просвещения могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1882. 68 с.
18. Список учебных руководств и пособий по русской истории, одобренных для употребления в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1869. Ч. СXLV. Сентябрь. Отд. I.
19. Каталог учебных руководств и пособий, допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1-е апреля 1913 г.). СПб.: Тип. СПб. Т-ва печ. и изд. дела «Труд», 1913. 143 с.
20. Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (с 1 января 1900 по 1 января 1901 г.). СПб.: Тип. В.С. Балашев и К°, 1901. 64 с.
21. Первое дополнение к каталогу учебных руководств, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1-е апреля 1914 г.). СПб.: Тип. СПб. печ. и изд. дела «Труд», 1914. 48 с.
22. Циркулярное предложение попечителям учебных округов об устранении частой перемены учебников в средних учебных заведениях от 30 июня 1891 г. // ЖМНП. 1891. Ч. ССLXXVI. Август.
23. РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 90.

Список преподавателей средних учебных заведений, являвшихся авторами учебников по русской истории для гимназий и реальных училищ

Санкт-Петербург

- А. И. Боргман (III реальное училище) [6–8].
 В. В. Владимирский (Седьмая мужская гимназия) [10].
 В. И. Водовозов (Первая мужская гимназия) [11].
 Н. С. Гинцбург (гимназия императора Александра I, женская гимназия М. А. Лохвицкой-Скалон) [13].
 Я. Г. Гуревич (Гимназия и реальное училище Я. Г. Гуревича) [14, 15].
 А. В. Добряков (Третья, Ларинская мужские гимназии, Училище правоведения) [18–22].
 К. В. Елпатьевский (Василеостровская женская гимназия, инспектор) [24–26].
 Е. Е. Замысловский (Павловский женский институт, Императорский Александровский лицей) [27].
 К. А. Иванов (Двенадцатая мужская гимназия, директор) [28].
 А. Н. Освянников (Александровская женская гимназия, 1-ая Военная гимназия) [40].
 М. И. Помяловский (Императорский Александровский лицей) [45, 46].
 С. Е. Рождественский (Шестая мужская гимназия) [52, 53].

Москва

- С. Н. Васильковский (I реальное училище, II, IV военные гимназии) [9].
 В. О. Дудин, А. П. Стеблев, А. С. Толстов (I реальное училище) [23].
 Н. А. Покровский (VII мужская гимназия, частная гимназия Креймана) [44].
 В. Е. Романовский (частное реальное училище Л. Н. Полякова) [54].
 Н. Г. Тарасов, (V мужская гимназия) [59].
 А. К. Шуф (II мужская гимназия) [66].

Варшава

- С. В. Фарфоровский (VII мужская гимназия) [65].

Вильна

- А. О. Турцевич (Виленская 1-ая мужская гимназия) [61].

Владимир

- В. А. Пузицкий (Владимирская мужская гимназия) [51].

Вятка

- В. И. Фармаковский (Вятская Мариинская женская гимназия) [64].

Елец

- Н. К. Казанцев (Елецкая мужская гимназия) [33].

Кашин

- К. И. Добрынин (Кашинское Алексеевское реальное училище, директор) [16, 17].

Корчева

- К. И. Добрынин (Корчевская гимназия, директор) [16, 17].

Кронштадт

- Н. А. Баженов (Кронштадтское реальное училище) [1].

Нарва

- К. А. Иванов (Нарвская мужская гимназия, директор) [28].

Нижеудинск

- Б. Г. Кубалов (Нижеудинское реальное училище) [37].

Одесса

- В. Г. Метельский (Одесское реальное училище св. Павла) [39].

Рославль

- К. И. Добрынин (Рославльская мужская гимназия, инспектор) [16, 17].

Рязань

- Н. Д. Малашкин (Рязанская прогимназия) [38].

- А. Ф. Гартвиг (Рязанская учительская семинария) [59].

Юрьев

- В. Е. Попелишев (Юрьевская гимназия императора Александра I) [47].

Ярославль

- Г. Н. Преображенский (Ярославская духовная семинария) [48].

Список учебников по русской истории (XIX – начало XX века)

1. *Баженов Н. А.* Учебник русской истории для III класса женских гимназий Министерства народного просвещения, а также для IV класса городских училищ, для приготовительного класса учительских семинарий и иных учебных заведений с соответствующим курсом отечественной истории. Кронштадт: Тип. Кронштадтск. Вестника, 1881. 141 с.
2. *Бестужев-Рюмин К. Н.* Русская история: в 2 т. СПб.: Д. Е. Кожанчиков, 1872. Т. 1. 742 с.; СПб.: Тип. А. Траншеля, 1885. Т. 2. Вып. 1. 329 с.
3. *Богословский М. М.* Учебник русской истории. Курс IV класса гимназий. М.: Т-во И. Д. Сытина, Отд. средней школы, 1914. 109 с.
4. *Богословский М. М.* Учебник русской истории. Курс V класса гимназий. М. Т-во И. Д. Сытина, Отд. средней школы, 1915. 179 с.
5. *Богословский М. М.* Учебник русской истории. Курс VI класса гимназий и реальных училищ. М.: Т-во И. Д. Сытина, Отд. средней школы, 1915. 150 с.
6. *Боргман А. И.* Отечественная история для младших классов средних учебных заведений. СПб.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое время», 1914. 168 с.
7. *Боргман А. И.* Повторительный и дополнительный курс русской истории (обзор русской культуры). Пг.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое время», 1915. 416 с.
8. *Боргман А. И.* Учебная книга по русской истории: в 2 ч. СПб.: Тип. т-ва А. С. Суворина «Новое время», 1912. Ч. 1. 270 с.
9. *Васильковский С. Н.* Русская история в источниках. М.: Кн. маг. насл. бр. Салаевых, 1880. Ч. 1. 330 с.
10. *Владимирский В. В.* Русская история. Курс элементарный. СПб.: Типо-лит. «Якорь», 1914. 179 с.
11. *Водовозов В. И.* Рассказы из русской истории. СПб.: Тип. И. Огризко, 1861–1864. Вып. 1–2.
12. *Воробьев З.* Краткий обзор царствования благословенного дома Романовых. СПб.: тип. Я. Трея, 1850. 65 с.
13. *Гинцбург Н. С.* Систематические конспективные таблицы по русской истории (1462–1881). Пособие при изучении и повторении курса среднеучебных заведений. СПб.: [Б. и.], 1906. 8 с.
14. *Гуревич Я. Г.* Обзор главных явлений средней истории по векам. Учебное пособие для старших классов среднеучебных заведений СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1885. 175 с.
15. *Гуревич Я. Г., Павлович Б. А.* Историческая хрестоматия по русской истории. СПб.: Тип. М-ва пут. сообщ. (А. Бенке), 1877–1889. Т. 1–3.
16. *Добрынин К. И.* Краткий курс русской истории (с дополнениями из всеобщей). Для третьего класса женских гимназий. М.: В. С. Спиридонов, 1911. 161 с.
17. *Добрынин К. И.* Элементарный курс русской истории. Для I и II классов мужских гимназий и реальных училищ и для городских училищ. М.: В. С. Спиридонов, 1908. 256 с.
18. *Добряков А. В.* Русские исторические памятники. Наглядное пособие к курсу русской истории в средних и низших учебных заведениях. СПб.: Картогр. заведение А. Ильина, 1880. 8 с.
19. *Добряков А. В.* Стенная карта по русской истории. СПб., 1877.
20. *Добряков А. В.* Стенная раскрашенная карта Восточной Европы и Руси в удельный период. СПб., 1876.
21. *Добряков А. В.* Учебно-исторический сборник по русской истории. Пособие к курсу отечественной истории в средних учебных заведениях. СПб.: Тип. И. Маркова и К°, 1865. Т. 1. Отд. 1. 207 с.
22. *Добряков А. В.* Учебный атлас по русской истории для средних и низших учебных заведений. СПб., 1868.
23. *Дудин В. О., Стеблев А. П., Толстов А. С.* Русская история. Учебник для младших классов средних учебных заведений мужских и женских, для городских, по Положению 1872 г. училищ, торговых школ вечерне-воскресных классов. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1909–1910. Т. 1–2.
24. *Елпатьевский К. В.* Рассказы и стихотворения из русской истории. Историческая хрестоматия для младших классов средних учебных заведений. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1902. 397 с.
25. *Елпатьевский К. В.* Сборник бытовых очерков из русской истории. Историческая хрестоматия для учащихся. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1908. 482 с.
26. *Елпатьевский К. В.* Учебник русской истории с приложением родословной и хронологической таблиц. СПб.: Тип. В. Демакова, 1891. 431 с.
27. *Замысловский Е. Е.* Учебный атлас по русской истории. СПб.: Тип. Майкова, 1865.

28. *Иванов К. А.* Учебник русской истории. Систематический курс. СПб.: Типолит. М. П. Фроловой, 1906. 468 с.
29. *Иловайский Д. И.* История России. М.: Тип. Грачева и К°, 1876. Т. 1. Ч. 1. 333 с.; М.: Тип. П. Лебедева, 1880. Т. 1. Ч. 2. 578 с.
30. *Иловайский Д. И.* краткие очерки русской истории, приспособленные к курсу средних учебных заведений. 5-е изд. М.: Тип. Грачева и К°, 1865. 412 с.
31. *Иловайский Д. И.* Руководство к русской истории. Средний курс. 40-е изд. М.: Тип. А. В. Васильева, 1901. 180 с.
32. *Иловайский Д. И.* Сокращенное руководство к русской истории для младшего возраста. М.: Тип. Грачева и К°, 1862. 132 с.
33. *Казанцев Н. К.* Историческая хрестоматия из поэтических произведений по русской истории. М.: Изд. авт., 1910. 204 с.
34. *Кайданов И. К.* Начертание истории государства Российского. СПб.: Тип. Мед. деп. М-ва вн. дел, 1829. 472 с.
35. *Костомаров Н. И.* Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. СПб.: Тип. К. Вульфа, 1860. 214 с.
36. *Коялович М. О.* Чтения по истории Западной России. 3-е изд. СПб.: Тип. А. С. Суворина, 1884. 340 с.
37. *Кубалов Б. Г.* Систематический курс русской истории: в 2 ч. 2-е изд. Одесса: М. С. Козман, 1915. Ч. 1. 144 с.
38. *Малашкин Н. Д.* Учебный атлас по русской истории. Рязань: Типолит Н. Д. Малашкина, 1889. 2 с.
39. *Метельский В. Г.* Отечественная история. Элементарный курс. Руководство для учащихся в младших классах гимназий и реальных училищ. Одесса: Типолит. А. Шульце, 1903–1904. Ч. 1–2.
40. *Овсянников А. Н.* Конспект к учебному курсу русской истории. СПб.: Тип. В. Безобразова и К°, 1881. 48 с.
41. *Острогорский М. Я.* Учебник русской истории. Элементарный курс. Для третьего класса гимназий и реальных училищ. 4-е изд. СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1899. 139 с.
42. *Платонов С. Ф.* Сокращенный курс русской истории для средней школы. Упрощенное и сокращенное руководство для IV, V и VI классов мужских гимназий и для других учебных заведений. СПб., 1914.
43. *Платонов С. Ф.* Учебник русской истории. Курс систематический: в 2 ч. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1909. Ч. 1. 260 с.
44. *Покровский Н. А.* Как росло и строилось Русское государство. Рассказы из русской истории. Пособие для учеников I и II классов гимназий и реальных училищ. М.: М. Д. Наумов, 1905–1906. Т. 1–2.
45. *Помяловский М. И.* Очерки русской истории. Элементарный курс средних учебных заведений. СПб.: Скл. изд. у авт., 1903. 148 с.
46. *Помяловский М. И.* Поэтическая хрестоматия элементарного курса русской истории. СПб.: А. К. Пурышев, 1904. 58 с.
47. *Попелишев В. Е.* Отечественная история. Курс элементарный. Для младших классов средних учебных заведений и для начальных училищ. СПб.: Н. П. Карбасников, 1914. 152 с.
48. *Преображенский Г. Н.* Эпизодический курс отечественной истории. Ярославль: Тип. Г. В. Фальк, 1885. 211 с.
49. *Пресняков А. Е.* Русская история. Курс младших классов. М.; Пг.: Т-во «В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых», 1915. 162 с.
50. *Присёлков М. Д.* Русская история. Учебная книга для VII–VIII классов мужских гимназий и VII классов реальных училищ. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1915. 259 с.
51. *Пузицкий В. А.* Отечественная история в рассказах. Для младших классов средних учебных заведений. М.: кн. маг. В. В. Думнова, п/ф. «Насл. бр. Салаевых», 1902. 244 с.
52. *Рождественский С. Е.* Отечественная история в картинах для школы и дома. СПб., 1881. [4] с., 30 л. цв. ил.
53. *Рождественский С. Е.* Отечественная история. Курс средних учебных заведений. 6-е изд. СПб.: тип. (б.) А. М. Котомина, 1880. 173, [3], 184 с.
54. *Романовский В. Е.* Руководство по русской истории. Для старших классов средней школы и для самообразования. М.: К. И. Тихомиров, 1911. Т. 1–2.

55. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. СПб.; М.: [Б. и.], 1857–1869. Т. 1–18.
56. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен по царствование царя Алексея Михайловича включительно. М.: [Б. и.], 1860–1864. Т. 1–14.
57. *Соловьев С. М.* Общедоступные чтения по русской истории. М.: тип. Моск. ун-та (Катков и К°), 1876. 349 с.
58. *Соловьев С. М.* Учебная книга русской истории. М.: тип. В. Грачева и К°, 1863. 564 с.
59. *Тарасов Н. Г., Гартвиг А. Ф.* Из истории русской культуры. М.: В. В. Думнов, 1908–1913.
60. *Торнау Н. Н.* Учебный атлас по русской истории. СПб., 1894.
61. *Турцевич А. О.* Русская история (в связи с историей Великого княжества Литовского). Для III класса гимназий и реальных училищ. 2-е изд. Вильна: Тип. Виленск. прав. св.-дух. братства, 1895. 149 с.
62. *Устрялов Н. Г.* Историческое обозрение царствования государя императора Николая I. СПб.: Тип. Экспедиции заготовления гос. бумаг, 1847. 175 с.
63. *Устрялов Н. Г.* Начертание русской истории. СПб.: Тип. Рос. акад., 1839. 362 с.
64. *Фармаковский В. И.* Русская история с присовокуплением необходимых сведений из истории всеобщей. 2-е изд. Вятка: А. А. Красовский, 1875. 229 с.
65. *Фарфоровский С. В., Ларионов С. С.* Сборник материалов по русской истории. Русь допетровская: пособие для старших классов средних учебных заведений и для самообразования. Тифлис: Тип. Канцелярии наместника его имп. велич. на Кавказе, 1909. 464 с.
66. *Шуф А. К.* Рассказы и биографические очерки из русской истории с кратким описанием Москвы. 2-е изд. М.: Бр. Салаевы, 1870. 172 с.
67. *Щебальский П. К.* Рассказы о Западной Руси. СПб.: Тип. Рус. вед., 1864. 102 с.
68. *Щебальский П. К.* Чтение из русской истории. СПб.: Тип. Деп. внеш. торг., 1862–1868. Т. 1–6.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Институт развития образования
Кафедра педагогики и андрагогики

IV Вершловские чтения

«УЧИТЕЛЬ КРУПНЫМ ПЛАНОМ»

ПОСТ-РЕЛИЗ

28 января 2020 года в ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» состоялись IV Вершловские чтения, которые проводятся с 2016 года последователями научной школы Семена Григорьевича Вершловского, развивающими идеи личностного и профессионального становления педагога. Тема чтений 2020 года – «Учитель крупным планом».

Организатором чтений ежегодно становится кафедра педагогики и андрагогики, на которой больше 15 лет работал доктор педагогических наук, профессор Семен Григорьевич Вершловский.

В чтениях приняли участие более 60 человек. Это педагоги, руководители образовательных организаций, профессорско-преподавательский состав Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, аспиранты.

Основными формами работы были выступления коллег Семена Григорьевича Вершловского и диалог с залом по работам «Учитель крупным планом» (1994) и «Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя» (2002).

Начались чтения с выступления **Щербовой Татьяны Вадимовны**, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, построенного в виде комментариев к презентации «Учитель в зеркале времени», созданной С. Г. Вершловским в 2009 году. Именно с этой презентацией ученый выступал в разных аудиториях, перед участниками курсов повышения квалификации. Представлялось важным еще раз обозначить точку зрения Семена Григорьевича на миссию учителя, функции учительской деятельности, трудности и проблемы на пути становления учителя. Особое внимание было уделено прогнозу нескольких возможных типов профессионального поведения, описанных С. Г. Вершловским.

Тип первый – «Транслятор». В условиях растущей технологизации социальной и экономической жизни учитель может стать звеном технологической цепочки и превратиться в транслятора знаний, умений, навыков. Его деятельность в этом случае основывается на инструкциях, нормативных требованиях. «Транслятор» может обеспечить достаточно высокий уровень усвоения учащимися «зунов», хорошо подготовить к экзаменам или профессии, но подобная позиция ведет к отчуждению детей от образовательной деятельности и снижает мотивацию к учению.

Тип второй – «Специалист, предоставляющий образовательные услуги». Индустриально-рыночное отношение к школе делает учителя специалистом, предоставляющим образовательные услуги. Рынок образовательных услуг будет активно влиять на отношение учителя к своей профессиональной компетентности. Она должна качественно меняться под влиянием требований рыночной экономики к подготовке молодых людей, в первую очередь к их способности к самообучению.

Тип третий – «Воспитатель»: речь идет не о привычном, узко профессиональном понимании воспитателя как классного руководителя, а о позиции учителя как посредника, по словам Л. С. Выготского, обеспечивающего встречу ребенка с его потенциальными возможностями. Главными инструментами в такой встрече выступают профессионализм, самостоятельность и ответственность.

Владимирская Ольга Дмитриевна, кандидат педагогических наук, директор ЧОУ «Школа Экспресс» поделилась размышлениями об Учителе вчера, сегодня, завтра, воспоминаниями о своих встречах с Семеном Григорьевичем.

Вершинина Надежда Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО построила свое выступление на основе десяти тезисов, возникших в результате поисков в сети Интернет словосочетания «Учитель как ценность...» и знакомства с книгами Семена Григорьевича об учителе.

Жебровская Ольга Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики СПбГУ представила «Три портрета учителя». Первый портрет был создан на основе характеристик, полученных по результатам опросов родителей и детей, второй – на основе нового профессионального стандарта педагога, а третий – это штрихи, встреченные в книге С. Г. Вершловского «Педагог эпохи перемен».

Завершало чтения выступление **Смольникова Владимира Юрьевича**, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, «Путь автора». Докладчик поделился своими размышлениями, возникшими при знакомстве с монографией С. Г. Вершловского «Непрерывное образование».

Сохраняя традицию Чтений и стремясь к диалогу с залом, **Ермолаева Марина Григорьевна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО провела два «интерактива» с залом. Во время первого участникам предлагалось вспомнить и поделиться воспоминаниями о первой встрече с Семеном Григорьевичем. Второй интерактив был связан со стремлением обозначить пять противоречий, которые, как отмечал Семен Григорьевич в книгах «Учитель крупным планом» и «Педагоге эпохи перемен», непременно переживает учитель личностно-гуманной ориентации. Сами противоречия можно свести к лаконичным формулам:

- Учитель и время;
- Учитель и традиции;
- Желаемое и достигаемое;
- В творческом поиске;
- Разум и интуиция.

Участникам в группах предлагалось отметить актуальность противоречий для дня нынешнего времени, предложить идеи по их разрешению и кратко представить реальный практический опыт их преодоления. Необходимо отметить, что все группы сосредоточили свое внимание вокруг одного противоречия – «Желаемое и достигаемое».

По итогам Вершловских чтений участники было принято решение:

- XIII научно-практическую конференцию «Современная андрагогика: векторы развития» и «Вершловские чтения» в 2021 году посвятить 90-летию Семена Григорьевича Вершловского;
- рекомендовать включить аудиозаписи лекций С. Г. Вершловского «Современные педагогические теории» в курсы дистанционного образования СПб АППО.

Участники Вершловских чтений выразили благодарность ректорату, кафедре педагогики и андрагогики СПб АППО за отличную организацию и предоставленную возможность открытого и продуктивного диалога об «Учителе крупным планом».

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Внимание читателей предлагается информационный библиографический обзор научных статей, опубликованных на страницах ведущих российских научных педагогических периодических изданий. Публикации известных ученых, научных работников, специалистов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного образования, образования в течение всей жизни, профессионального и дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников и отличаются научной новизной и актуальностью.

Кучеревская М.О. Реализация принципов непрерывного образования в государственной политике российской федерации в области образования // *Философия образования*. 2019. № 2. С. 36–51.

Статья посвящена изучению тенденций развития современного образования. Представлены анализ содержания норм российского законодательства, отвечающих принципам идеи «непрерывного образования», результаты изучения научных материалов сравнительно-педагогических исследований, посвященных проблеме обучения на протяжении всей жизни в отечественной компаративистике.

Статья построена с учетом развития идеи «непрерывного образования» в России и за рубежом. Перечислен состав элементов, обеспечивающих идею непрерывного образования.

Проведенный анализ положений основных нормативных документов сферы образования позволяет сделать вывод о высоком качестве сопровождения принципов непрерывного образования нормами современного законодательства Российской Федерации в области образования. Создание условий для функционирования и развития в России новых типов и видов учреждений системы непрерывного образования – тенденция современной государственной политики в области образования.

Гухман В.Б. Формирование культурной элиты как стратегическая цель образования // *Философия образования*. 2019. № 3. С. 116–136.

В статье рассматривается проблема формирования российской профессиональной культурной элиты, обоснована необходимость трансформации отечественной системы массового профессионального образования в личностное (элитное), даны соответствующие рекомендации по формированию продуктивной культурной элиты как движущей социальной силы постиндустриального общества знания.

Формирование профессиональных культурных элит требует решения четырех насущных проблем: отсутствие культа знаний у студентов; некачественность общего среднего образования; неразвитость информационно-технической инфраструктуры учебных заведений; недееспособность законодательства об образовании. Из трех альтернативных способов достижения цели исследования (элитарное образование, поиск прирожденных талантов, приглашение иностранных профессионалов) приоритетным выбран поиск прирожденных талантов. Предложены методы такого поиска. Обоснована целесообразность включения в элитные образовательные программы (вне зависимости от их профессиональной ориентации) философии, гуманитарных дисциплин, системного анализа. Компьютеризованную форму обучения предлагается совмещать с более приоритетной традиционной живой формой общения педагогов и студентов. Обоснована необходимость (в интересах социального прогресса) преобразования российской системы массового профессионального образования в личностное (элитное) и даны соответствующие практические рекомендации.

«Проблемы современного образования, препятствующие воспитанию культурной элиты, во многом связаны с немотивированной заменой живого общения компьютерно-коммуникационными технологиями, которые при всех своих плюсах имеют существенный минус – выхолащивание „собственно человеческого, гуманитарного аспекта“, когда

под прессом бесстрастных, рутинных информационно-техногенных шаблонов и цифровых услуг (интерфейсов и офисных пакетов, моделей и тренажеров, макросов и плагинов, облачных вычислений и потоков данных, гаджетов и сенсоров и др.) у студента снижается интерес к самостоятельному, креативному мышлению, теряется вкус к нестандартному творчеству, решению трудных нестандартных задач, живому общению и, как итог, теряется интерес к профессиональному самообразованию и жажда нового знания и умения. Поддержать или пробудить эти интерес и жажду, воспитывая самостоятельное мышление и широкий культурный кругозор обучаемых, на наш взгляд, – первоочередная задача педагогов. <...> Для общества ценна именно высокообразованная (самообразованная) личность с ее неповторимой духовностью и душевностью, а не шаблонно образованный „профи“ (массовый человек с документом об образовании) – пресловутый член социума».

Жолован С. В. Концептуальные основы развития непрерывного образования как объекта прогноза // Человек и образование. 2019. № 1. С. 173–182.

Статья посвящена научному исследованию современной теории развития непрерывного образования, теоретическому развитию проблемы прогностических моделей образования в меняющихся взаимоотношениях между обучением и работой. «Суть новой парадигмы профессионального компонента непрерывного образования заключается в переносе ответственности за получение новых знаний с различных институциональных форм на самообразовательную деятельность. Рынок, таким образом, имеет дело непосредственно с человеком, а не с образованием. Оно в этом случае выступает в качестве средства подготовки человека к новым способам деятельности...»

По каким направлениям можно прогнозировать развитие непрерывного образования? Речь идет в первую очередь о разработке прогноза на методологическом уровне? как предвидении будущих возможных и необходимых изменений развития непрерывного образования в перспективе и его связи с настоящим. Теоретико-методологические основы прогнозирования непрерывного образования, как любого социального прогноза, – „специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательно-педагогических объектов с целью формирования политики и стратегии в области образования и принятия оптимальных решений в этой сфере“. Чем глубже разработан прогноз на этом уровне, тем больше

возможностей презентовать конкретные прогнозы и программы, необходимые для принятия управленческих решений. Основой для разработки прогноза в этом контексте должна служить характеристика некоторых аспектов современной научной картины мира, предопределяющей восприятие проблем образования в широком социокультурном контексте».

Автором статьи выделены следующие основы прогнозирования развития непрерывного образования: межинституциональная интеграция, интеграция профессионального и личного образования, интеграция учебной и инновационной (опытно-экспериментальной) деятельности, интеграция профессиональной деятельности и образования, межпоколенная интеграция и андрагогическая компетентность специалистов, работающих со взрослыми.

Беляев Г. Ю., Штакк Е. А. Патриотическое воспитание как направление и средство профессиональной поддержки педагога – будущего воспитателя в контексте изменений в современном образовании // Образование личности. 2019. № 2. С. 74–83.

Статья посвящена исследованию патриотического воспитания как основного направления и средства профессиональной поддержки будущего педагога. Показано, что в современных условиях развития общества патриотизм молодежи приобретает разнообразные формы, что не может не отражаться на ценностных установках молодого поколения. В обществе можно выделить и общую проблему – «инфантилизированный» образ мира в сознании и поведении молодых людей, который выражается в их неготовности адекватно оценивать происходящее и отстаивать свою нравственную позицию относительно проблем, возникающих в нашей стране.

«Однако основой формирования патриотизма были и остаются духовно-нравственные ценности человека. Эти высшие социальные ценности определяют не только развитие человека как личности, но его вклад в развитие нашей страны. Здесь дела обстоят не так „радужно“, как хотелось бы, особенно в контексте выполнения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, есть „мешающие“ факторы и факторы риска благоприятной социализации». Авторы предлагают обратить внимание на систему социально-педагогического воспитания через образование, которая была бы направлена на исследование ценностных ориентаций молодежи, а также способствовала бы формированию «правильных» ценностных установок. Сегодня как никогда нашей стране необходима единая национальная идея.

Чирковская Е. Г. Стилевые особенности организационного поведения сотрудников и формирование команды в условиях современной организации // Образование личности. 2019. № 2. С. 40–47.

В настоящее время готовность к командной работе является ключевой управленческой компетентностью не только руководителя организации, но и ее сотрудников. «Человеческий фактор» все больше и больше приобретает позитивное содержательное наполнение в организационном контексте, появляются новые формы управления, где роль каждого сотрудника важна, уникальна и зависит от степени его вовлеченности в жизнь организации, идентификации себя с ее ценностями, миссией, целями, а также от уровня развития его личностно-профессиональных ресурсов. Кроме того, появляются управленческие системы, альтернативные жесткой управленческой иерархии, но более эффективные в проектной работе и творческой деятельности.

В связи с этим возможность рассмотреть вопрос о формировании команды в условиях деятельности современной организации является актуальной и необходимой. Изучению личностных особенностей сотрудников и влиянию их на процесс формирования команды уделяется недостаточное внимание.

Статья посвящена исследованию стиливых особенностей организационного поведения сотрудников в контексте формирования команды в условиях современной организации. Приводятся данные пилотажного эмпирического исследования. Содержится описание сочетаний стиливых особенностей по критериям: принятие задачи и инициативность, отношение к изменениям, отношение к сотрудничеству.

Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе / Е. А. Леванова [и др.] // Образование личности. 2019. № 2. С. 12–20.

В статье рассматриваются социально-педагогические основы изучения систем воспитания в мегаполисе на основе интегративного подхода к изучению метасистемы «личность – группа – общество» в контексте психосоциальной теории и в свете современных тенденций развития междисциплинарных исследований педагогической науки. Одним из важнейших факторов развития социума в современном мегаполисе является высокий уровень скорости изменений различных характеристик социальной среды, которые настоятельно требуют новых социальных практик. Особенно восприимчивыми к изменению социальных условий являются системы воспитания,

которые, с одной стороны, должны чутко реагировать на современные запросы общества, с другой стороны, призваны оставаться коммуникативным каналом межпоколенной трансляции незыблемых ценностей человеческого сосуществования. Системное изучение социально-педагогических предпосылок успешности функционирования систем воспитания предполагает рассмотрение процессуального и структурно-функционального аспектов их разработки и построения. Авторы отмечают, что «одной из приоритетных задач российской педагогики является изучение и определение социально-педагогических основ воспитания личности потенциально эффективной и конкурентоспособной, реализующей свой потенциал в современных условиях, характеризующихся высокой динамичностью, изменчивостью. Не менее значимой характеристикой выступает способность к полноценной интеграции в рамках социума».

Резинкина Л. В., Марон А. Е. Муниципальная модель повышения качества непрерывного образования педагогических кадров // Человек и образование. 2019. № 1. С. 72–77.

В статье раскрыты стратегические направления повышения качества непрерывного образования педагогических кадров на основе реализации институционально-средового подхода. «Ориентация непрерывного образования педагогических кадров в муниципальной территории на запросы и потребности социума обусловила поиск новых институциональных форм, разнообразных по своим функциям организационных структур сопровождения повышения квалификации педагогов в условиях конкретной территории. Это связывается с тем, что доступность образования и его научно-методическая поддержка в этих условиях достаточно ограничены в силу удаленности от научных и культурных центров, а процесс развития современной школы опережает модернизацию существующей системы повышения квалификации. В этих условиях возникает настоятельная необходимость находить „точки роста“ инновационных преобразований, способствующих поддержке сложных процессов непрерывного образования на уровне муниципальных территорий. Реальный анализ современной практики непрерывного образования и научные исследования свидетельствуют о необходимости эволюции существующих организационных структур непрерывного образования от мономоделей, ориентированных на формирование специалиста для технократической цивилизации, к полифункциональной модели, предназначенной для саморазвития специалиста и его рефлексии».

Яковлева И.В., Глиос Г.Н. Условия интеграции инновационных и традиционных подходов в образовании (аксиологический аспект) // Философия образования. 2019. № 4. С. 83–93.

В статье рассмотрены взаимосвязь и соотношение ценностно-ориентированных аспектов инновационных и традиционных подходов к становлению современной парадигмы российского образования с целью выявить исходные определения и исследовать новые формы, пути и условия организации и саморегулирования образовательной деятельности.

«Метаморфозы современного образования неразрывно связаны с аксиологическими противоречиями между традиционными и инновационными подходами в рамках реализации новой образовательной политики. С целью разумного их сочетания необходимо четко представлять сущность и перспективы образовательной модернизации, ее последствия с точки зрения коренных онтологических, эпистемологических и инструментальных преобразований».

По мнению авторов статьи, «процессы реформирования образования не учитывают того, что социокультурная ситуация российской реальности значительно сложнее, чем любая приобретенная в образовании компетенция. В данной ситуации квалифицированное мнение научно-философского сообщества становится носителем нового ценностного знания о специфике соотношения аксиологической сферы социума и новых способах общественной институционализации».

Показано, что интеграция инновационных и традиционных подходов в образовании возможна с установлением оптимальных соотношений и взаимосвязи между данными процессами, обусловленными глобализацией образования, коммерциализацией образовательной системы, возникновением новых функций и форм социо-научно-образовательной деятельности. Выделены варианты и направления соотношения и взаимосвязи традиций и новаций, которые в российском образовании пока с большой степенью вероятности носят приспособительный или амортизационный характер между целеполаганием, требованиями и деятельностью реформаторов системы образования.

Синтез инновационных и традиционных подходов, с точки зрения авторов статьи, «представляет собой успешное решение образовательных проблем, в случае если не рассматривать их как

взаимоисключающие категории. Главной задачей является необходимость аксиологического определения наиболее значимых особенностей развития этой образовательной системы или отдельного учреждения. Одной из ключевых инновационных проблем является разработка вариантов интеграции, обусловленных глобальным, государственным или локально-социальным заказом на образование».

Морозов А.В. Образование как фактор национальной безопасности в условиях формирования цифровой экономики // Человек и образование. 2019. № 1. С. 4–9.

В статье рассматривается значение современного образования как фактора национальной безопасности государства в условиях формирования цифровой экономики; делается вывод о том, что безопасность современной образовательной среды является одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, одной из главных составляющих благоприятных и комфортных социальных отношений.

«В современных условиях разрушительным силам может противостоять только высокообразованное общество, имеющее свою богатую историю, традиции, успехи и потенциал – природный и интеллектуальный. Сегодня все силы и средства, способные оказать плодотворное влияние на оздоровление и духовно-патриотическое воспитание российских граждан, в интересах всеобщего благоденствия должны постараться объединить свои усилия».

Образование – основа духовности. Современная национальная идея государства состоит в том, чтобы рассматривать образование как средство достижения цели, культуру – как инструмент, а духовность – как результат. <...> Современная цифровая образовательная среда обладает неограниченными возможностями в развитии творческого потенциала обучающегося.

...Ускорение инновационных процессов предполагает непрерывный процесс образования, самообразования, повышение квалификации и профессиональной переподготовки для всех участников цифровой экономики, появление новых профессий, требующих навыка самоактуализации, умения быстро перестраиваться и адаптироваться в быстро изменяющихся условиях, добывать и присваивать новые квалифицированные знания из разных областей».

АННОТАЦИИ

***Золотарева А. В., Сеницын И. С.* Повышение доступности дополнительных общеобразовательных программ как условие обеспечения непрерывности общего образования в России**

В статье приводятся основные понятия и методологические подходы к проблеме повышения доступности дополнительного образования, описывается система критериев и инструментов, на основе которых было проведено пилотное исследование оценки доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ в Ярославской области, анализируются количественные и качественные данные результатов пилотного исследования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; доступность дополнительного образования детей; факторы доступности образования; критерии, показатели, инструменты оценки доступности дополнительных общеобразовательных программ.

***Zolotareva A. V., Sinitsyn I. S.* Increasing the accessibility of additional general education programs as a condition for ensuring the continuity of general education in Russia**

The present article provides the basic concepts and methodological approaches to the problem of increasing the accessibility of additional education. The authors describe a system of criteria and tools that were used to conduct a pilot study to assess the accessibility of the implementation of additional general education programs in the Yaroslavl region. The article also analyzes quantitative and qualitative data from the results of the pilot study.

Keywords: additional education for children; accessibility of additional education for children; education accessibility factors; criteria, indicators, tools for assessing the accessibility of additional educational programs.

***Дебердеева Т.Х.* Непрерывное образование современного обучающегося: проблемы и противоречия**

Автор исследует некоторые противоречия, сопровождающие модернизацию школьного образования и создающие препятствия для реализации непрерывного образования, которое по сути своей является нелинейным и открытым, но требует при этом направляющего начала и высокой мотивации.

Ключевые слова: цели образования; институциональная трансформация образования; противоречия в реализации непрерывного образования.

***Deberdeyeva T.Kh.* Lifelong education of a modern learner: problems and contradictions**

The author explores some of the contradictions that accompany the modernization of school education and create obstacles to the implementation of lifelong education, which is essentially non-linear and open, but requires a guiding principle and high motivation.

Keywords: educational goals; institutional transformation of education; contradictions in the implementation of lifelong education.

***Мачинская С.В., Криницына Е.В.* Современные методологические подходы к организации системы дополнительного профессионального педагогического образования**

Статья посвящена проблемам методологического обоснования организации дополнительного профессионального педагогического образования. Авторами представлены основные подходы к организации дополнительного профессионального педагогического образования, проанализированы их особенности и возможности применения.

Ключевые слова: методологические подходы; система дополнительного профессионального педагогического образования.

Machinskaya S.V., Krinitsyna Ye.V. Modern methodological approaches to the organization of additional professional pedagogical education system

The present article is devoted to the problems of methodological substantiation of additional professional pedagogical education organization. The authors present the main approaches to the organization of additional professional pedagogical education, analyze their features and application possibilities.

Keywords: methodological approaches; system of additional professional pedagogical education.

Навазова Т.Г., Пирожкова О.Б. Муниципальная методическая служба как сетевой ресурс непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников

В статье раскрываются инновационные подходы к развитию научно-методического потенциала муниципальных методических служб, сетевого партнерства и интеграции деятельности разноуровневых организационных методических структур, описываются особенности модели сопровождения муниципальных методических служб, реализуемой в Краснодарском крае.

Ключевые слова: муниципальная методическая служба; научно-методический потенциал; сетевое взаимодействие; научно-методическое сопровождение; инновационные подходы; интеграция.

Navazova T.G., Pirozhkova O.B. Municipal methodological service as a network resource for teachers' continuous professional development

The present article reveals innovative approaches to the development of scientific and methodological potential of municipal methodological services, network partnership and integration of activities of multi-level organizational methodological structures, describes the features of the model of support for municipal methodological services implemented in the Krasnodar territory.

Keywords: municipal methodological service; scientific and methodological potential; network interaction; scientific and methodological support; innovative approaches; integration.

Харчевникова Е.Л. Обновление системы методической работы с кадрами в межкурсовый период как условие реализации федеральных проектов национального проекта «Образование»

Статья посвящена проблемам организации методической работы с педагогами в образовательном учреждении. Выявлены основные задачи и принципы такой работы, предложены новые модели создания методических объединений, определены новые технологии и организационные формы работы с учителем.

Ключевые слова: методическая работа; горизонтальное методическое объединение; виртуальный методический кабинет; технология образовательного аутсорсинга; технология сетевого взаимодействия; наставничество; дистанционное обучение; проектная деятельность.

Kharchevnikova Ye.L. Updating the system of methodological work with personnel in the inter-course period as a condition for the implementation of federal projects of the national project "Education"

The present article is devoted to the problems of organizing methodological work with teachers in an educational institution. The article also identifies the main tasks and principles of such work, proposes new models for creating methodological associations, identifies new technologies and organizational forms of working with a teacher.

Keywords: methodological work; horizontal methodological Association; virtual methodological office; technology of educational outsourcing; technology of network interaction; mentoring; distance learning; project activities.

Гришина И.В., Панасюк В.П. Профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций: проблемы и перспективы по результатам сравнительного исследования

Авторами рассматриваются вопросы непрерывного профессионального развития управленческих работников, новые требования к руководителю общеобразовательной организации. Анализируются результаты исследования, проведенного среди директоров школ Санкт-Петербурга и Вологодской области, направленного на определение стратегических направлений работы с руководящими работниками системы образования, поиск новых форм и технологий профессионального совершенствования директоров школ.

Ключевые слова: развитие профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации; дополнительные профессиональные программы; непрерывное профессиональное развитие управленческих работников.

Grishina I. V., Panasyuk V. P. Professional development of educational organizations heads: problems and prospects based on the results of a comparative study

The authors consider the issues of continuous professional development of managers, new requirements for the head of a general educational organization. The author analyzes the results of a study conducted among school principals in St. Petersburg and the Vologda region, aimed at identifying strategic areas of work with managerial employees of the education system, and searching for new forms and technologies for the professional development of school principals.

Keywords: development of professional competence of the head of a general educational organization; additional professional programs; continuous professional development of managerial employees.

Вейдт В. П. Новые профессиональные роли и компетенции педагогических работников системы дополнительного профессионального образования

В статье описывается модель планового повышения квалификации работников системы образования Калининградской области, реализуемая с 2020 года преимущественно дистанционно, а также связанные с ней изменения ролевого репертуара педагогических работников системы дополнительного профессионального образования и соответствующего ему набора профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные стандарты; дополнительное профессиональное образование; педагогические работники; профессиональные роли; профессиональные компетенции; повышение квалификации.

Veidt V. P. New professional roles and competencies of teachers in the additional professional education system

The present article describes a model of teachers planned professional development in the Kaliningrad region, implemented mainly remotely since 2020. The article also describes the related changes in the role repertoire of teachers in the system of additional professional education and the corresponding set of professional competencies.

Keywords: professional standards; additional professional education; teaching staff; professional roles; professional competencies; professional development.

Овечкин А. М., Овечкин М. И. Проектная компетентность руководителя образовательной организации в условиях реализации федеральных проектов национального проекта «Образование»

Статья посвящена вопросам развития проектной компетентности руководителей образовательных организаций в условиях реализации национального проекта «Образование». Дается определение понятия «проектная компетентность руководителя образовательной организации», приводится примерный перечень проектных компетенций.

Ключевые слова: национальный проект «Образование»; проектная компетентность руководителя образовательной организации; проектная деятельность; управление проектом.

Ovechkin A. M., Ovechkin M. I. Project competence of an educational organization head in the context of the implementation of federal projects of the national project “Education”

The present article is devoted to the project competences development in educational organizations heads in the context of the national project “Education”. The definition of the concept “project competence of an educational organization head” is given, an approximate list of project competencies is provided.

Keywords: national project “Education”; project competence of the head of an educational organization; project activity; project management.

Мингалева Л. А. Электронные ресурсы в методике обучения литературе в школе

Автор дает подробную характеристику трудов ученых, которые осмысливают влияние процесса информатизации на литературное образование, приводит анализ вошедших в федеральный перечень учебников УМК по учебному предмету «Литература», а также анализ мультимедиа-продукции, выложенной на образовательных сайтах.

Ключевые слова: мотивация к чтению; стратегии приобщения к чтению; информационная образовательная среда; информационные технологии; мультимедиа; мультимедиа-проекты; обучающая мультимедиа-продукция; электронный контент.

Mingaleva L. A. Electronic resources in the methodology of teaching Literature at school

The author gives a detailed description of the works of scientists who comprehend the impact of the process of Informatization on literary education, provides an analysis of textbooks included in the Federal list of teaching materials for the academic subject "Literature", as well as an analysis of multimedia products posted on educational sites.

Keywords: motivation to reading; strategies for involvement in reading; information educational environment; information technologies; multimedia; multimedia projects; educational multimedia products; electronic content.

Колесникова В. П., Вольтов А. В., Кадетова Н. Ю. Модель формирования в системе образования района плана-заказа на повышение квалификации педагогов на основе интеграции результатов оценочных процедур

В статье представлена вариативная модель формирования плана-заказа на повышение квалификации педагогических работников, разработанная Федеральной инновационной площадкой Информационно-методическим центром Калининского района Санкт-Петербурга в рамках реализации мероприятий инновационного образовательного проекта. Разработанная на основе результатов оценочных процедур инновационная модель повышения квалификации «Профиль роста» является эффективным механизмом, оказывающим существенное влияние на развитие профессиональной компетентности педагогических работников в условиях реализации Федерального проекта «Учитель будущего», внедрения профессионального стандарта «Педагог».

Ключевые слова: повышение квалификации; педагогические работники; результаты оценочных процедур; профессиональная компетентность.

Kolesnikova V. P., Voltov A. V., Kadetova N. Yu. Model for the formation of a plan-order in the district's education system for teacher's professional development based on the integration of assessment procedures

The article presents a variable model for the formation of a plan-order for professional development of teachers, developed by the Federal innovation platform of the Information and methodological center of the Kalininsky district in St. Petersburg in the framework of innovative educational project implementation. Developed on the basis of assessment procedures results, the innovative model of professional development "Growth Profile" is an effective mechanism that has a significant impact on the development of professional competences of teachers in the context of the federal project "Teacher of the Future" and the implementation of the professional standard "Teacher".

Keywords: professional development; teaching staff; results of assessment procedures; professional competence.

Золотарева А. В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров

Статья посвящена проблемам подготовки педагогических кадров в системах среднего профессионального и высшего образования, профессионального развития кадров в организациях дополнительного профессионального образования. Автором описаны основные факторы, негативно влияющие на качество подготовки, представлен механизм обеспечения преемственности подготовки и профессионального развития кадров на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; профессиональное развитие педагогических кадров; принцип преемственности; компетентностная модель; профессиональные компетенции педагога; дефициты профессиональных компетенций педагога; оценочные процедуры; среднее профессиональное образование; высшее образование; дополнительное профессиональное образование.

Zolotareva A. V. Ensuring continuity and succession in the training and professional development of teaching staff

The present article is devoted to the problems of training teachers in secondary vocational and higher education, professional development of personnel in organizations of additional professional education. The author describes the main factors that negatively affect the quality of training, presents a mechanism for ensuring continuity of training and professional development of personnel based on the competence approach.

Keywords: teacher training; professional development of teaching staff; principle of continuity; competency model; professional competencies of a teacher; deficits in the professional competencies of a teacher; assessment procedures; secondary vocational education; higher education; additional professional education.

Ковальчук О. В. Учим учителей – учимся сами

Автором рассматривается опыт проведения конкурса профессиональных достижений профессорско-преподавательского состава Ленинградского областного института развития образования как актуальное направление повышения профессионального мастерства преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагог; профессиональный рост; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава; дополнительное профессиональное образование; профессиональные затруднения преподавателей; научно-методическое сопровождение образовательного процесса; конкурс профессионального мастерства.

Kovalchuk O. V. We teach teachers – we learn ourselves

The author examines the experience of conducting a professional achievements contest for teaching staff at the Leningrad Regional Institute for the Development of Education as an actual direction for improving the teachers' professional skills at institutions of additional professional education.

Keywords: teacher; professional growth; professional development of the teaching staff; additional professional education; teachers' professional difficulties; scientific and methodological support for the educational process; professional skills contest.

Мылова И. Б. Педагогические аспекты цифровизации образования

В статье анализируются задачи национального проекта «Образование», связанные с цифровой трансформацией отечественного образования, раскрываются целевые ориентиры, а также содержательные аспекты изменений в образовательном процессе, связанные с применением цифрового инструментария.

Ключевые слова: цифровизация; трансформация; образование; образовательная деятельность; педагогический процесс.

Mylova I. B. Pedagogical aspects of digitalization in education

The article analyzes the tasks of the national project "Education" related to the digital transformation of domestic education, reveals the targets, as well as the content aspects of changes in the educational process associated with the use of digital tools.

Keywords: digitalization transformation; education; educational activities; pedagogical process.

Крулехт М. В. Социализация дошкольников в мегаполисе: экономико-потребительский аспект

Автор приводит результаты исследований особенностей экономико-потребительской социализации дошкольников, проживающих в мегаполисах, называет основные дефициты, требующие поиска оптимального решения в системе дополнительного профессионального образования педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: социализация; дошкольное детство; дошкольное образование; мегаполис; культура потребления; финансовая компетентность.

Krulekht M. V. Preschoolers' socialization in megalopolis: economic and consumer aspects

The author presents the results of studies on the features of economic and consumer socialization of preschoolers living in megacities, and names the main deficits that require finding an optimal solution in the system of additional professional education of preschool teachers.

Keywords: socialization; preschool childhood; preschool education; megalopolis; consumer culture; financial competence.

Думчева А. Г. Факторы профессиональной готовности педагогов к обеспечению духовной и психологической безопасности в образовательной среде

В статье представлены некоторые результаты проведенного в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга исследования, направленного на выявление особенностей отношения и степени готовности педагогов к обеспечению новой для образования задачи – духовной и психологической безопасности образовательной среды. На примере педагогических коллективов – представителей разных локальных (территориальных и профессиональных) педагогических сообществ показаны приоритеты профессиональной мотивации в освоении новой задачи, выявлены факторы, определяющие профессиональную готовность педагогов работать в этой области.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды; духовная безопасность; профессиональные педагогические сообщества; приоритеты профессиональной мотивации.

Dumcheva A. G. Factors of teachers' professional readiness to ensure spiritual and psychological safety in the educational environment

The article presents some results of a study conducted in educational institutions of St. Petersburg aimed at identifying the characteristics of the attitude and the degree of teachers' readiness to provide a new task for education – the spiritual and psychological safety of the educational environment. By the example of pedagogical collectives – representatives of different local (territorial and professional) pedagogical communities, the priorities of professional motivation in mastering a new task are shown, factors that determine the professional willingness of teachers to work in this area are identified.

Keywords: psychological security of the educational environment; spiritual security; professional pedagogical communities; priorities of professional motivation.

Бычков А. В. Деятельность таможенных органов СССР в годы Великой Отечественной войны

В статье рассматривается деятельность таможенных органов СССР в период с 1941 года по 1945 год. Проводится сравнительный анализ проблем организации и функционирования таможенных органов в различных районах Советского Союза, исследуются особенности борьбы с контрабандой.

Ключевые слова: таможенные органы СССР; таможенники; экономическая безопасность государства; контрабанда; Великая Отечественная война.

Bychkov A. V. Activities of the USSR customs authorities during the Great Patriotic War

The article deals with the activities of the USSR customs authorities in the period from 1941 to 1945. The author conducts a comparative analysis of the problems of the organization and functioning of customs authorities in various regions of the Soviet Union, and explores the features of the fight against smuggling.

Keywords: USSR customs authorities; customs officers; economic security of the state; smuggling; The Great Patriotic War.

Пашкова Т. И. Авторы школьных учебников по русской истории: известные и неизвестные (XIX – начало XX века)

Статья посвящена изучению и характеристике изданных в XIX – начале XX века учебников по русской истории, предназначенных для учеников гимназий и реальных училищ. В ходе исследования было обнаружено, что авторами учебников становились как известные ученые, так и рядовые педагоги и даже люди, не являвшиеся профессионалами в деле образования.

Ключевые слова: школьные учебники по русской истории; гимназии; реальные училища; Министерство народного просвещения; каталоги учебных книг.

Pashkova T. I. Authors of school textbooks on Russian history: known and unknown (XIX – early XX century)

The article is devoted to the study and characterization of textbooks on Russian history published in the 19th and early 20th centuries, intended for students of gymnasiums and nonclassical secondary schools. During the study, it was found that the authors of the textbooks became well-known scientists, as well as ordinary teachers and even people who were not professionals in the field of education.

Keywords: school textbooks on Russian history; gymnasiums; nonclassical secondary schools; Ministry of Education; catalogues of study books.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бычков Александр Владиславович, кандидат социологических наук; ГКОУ ВО «Российская таможенная академия» (Люберцы), доцент кафедры гуманитарных дисциплин; e-mail: bichkovalexandr@mail.ru

Вейдт Валерия Павловна, кандидат педагогических наук; ГАУ Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» (Калининград), проректор по научно-методической работе; e-mail: valeriya.veidt@gmail.com

Вольтов Алексей Викторович, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Калининского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: av691@yandex.ru

Гришина Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), проректор по научной работе, профессор кафедры управления; e-mail: giv0201@gmail.ru

Дебердеева Татьяна Халитовна, кандидат философских наук, доцент; ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой» (Владимир), заведующий кафедрой гуманитарного образования; e-mail: deberdeevath@gmail.com

Думчева Алла Германовна, кандидат педагогических наук; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры психологии; e-mail: dumchalla@mail.ru

Золотарева Ангелина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор; ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования» (Ярославль), ректор; e-mail: ang_giold@mail.ru

Кадетова Наталия Юрьевна, ГБУ ДПО Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Калининского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: nkimc@yandex.ru

Ковальчук Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ; ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» (Санкт-Петербург), ректор; e-mail: rector@loiro.ru

Колесникова Валентина Петровна, ГБУ ДПО Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Калининского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург), директор; e-mail: coles0707@mail.ru

Криницына Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент; МБУ ДПО «Центр развития образования города Челябинска» (Челябинск), заместитель директора по инновационно-методической деятельности; e-mail: ekrinintsyna@gmail.com

Крулехт Мария Вадимовна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры дошкольного образования; e-mail: krulekht@rambler.ru

Латынская Элаиза Борисовна, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), ведущий библиограф Информационно-библиотечного центра; e-mail: latinskaya@mail.ru

Мачинская Светлана Викторовна, МБУ ДПО «Центр развития образования города Челябинска» (Челябинск), директор; e-mail: mail@cro74.ru

Мингалева Лариса Анатольевна, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» (Глазов), ассистент кафедры русского языка и литературы; e-mail: l.mingaleva@bk.ru

Мылова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры математического образования и информатики; e-mail: milova@bk.ru

Навазова Татьяна Гавриловна, кандидат педагогических наук, доцент; ГБОУ ИРО Краснодарского края (Краснодар), проректор по научной и исследовательской деятельности; e-mail: t.navazova@mail.ru

Овечкин Александр Михайлович, ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой» (Владимир), доцент кафедры педагогического менеджмента; e-mail: a.ovechkin@inbox.ru

Овечкин Михаил Ильич, МБОУ «Лесниковская ООШ» (д. Лесниково Гусь-Хрустального района Владимирской области), директор; e-mail: Lesnikovo-soh@mail.ru

Панасюк Василий Петрович, доктор педагогических наук, профессор; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий Центром мониторинга, аналитики и баз данных, профессор кафедры управления; e-mail: panasyukvrqm@mail.ru

Пашкова Татьяна Ильинична, кандидат исторических наук; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург), доцент кафедры русской истории; e-mail: tatianapashkova22@gmail.com

Пирожкова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук; ГБОУ Институт развития образования Краснодарского края (Краснодар), начальник научно-исследовательского отдела; e-mail: pigogkova_ob@mail.ru

Синицын Игорь Сергеевич, кандидат педагогических наук; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (Ярославль), заместитель декана естественно-географического факультета; e-mail: 1010.86@mail.ru

Харчевникова Елена Львовна, кандидат педагогических наук, доцент; ГАОУ ДПО ВО «Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой» (Владимир), проректор; e-mail: elharchevnikova@yandex.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2020

В ы п у с к 1 (3 1)

Перевод аннотаций *Е. Е. Гузова*
Редактор *Ю. А. Корневская*
Дизайн обложки *Ю. А. Корневская*

Подписано в печать 29.03.2020. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №

Издательство Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13