



ISSN 2414-1186

СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Том 6. № 1 (20) 2023

УЗДАЕТСЯ
С 2015 ГОДА

16+

**Современное дополнительное профессиональное
педагогическое образование**

Сетевое издание

Том 6. № 1 (20)

Главный редактор – И.И. Калина

Ответственный секретарь редколлегии – В.А. Разумовский

Редакторы-корректоры: Е.Б. Кулаева, Н.М. Тимохина

Дизайн и верстка: Н.В. Скирда

Учредитель: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения
России»

Научно-методический журнал издается с 2015 года

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ
на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

ISSN 2414-1186

Адрес учредителя и издателя:

Россия, 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а,
e-mail: academy@apkpro.ru, <https://apkpro.ru/>

Адрес редакции:

Россия, 125212, г. Москва, Головинское шоссе,
д. 8, корп. 2а,
e-mail: redactor@apkpro.ru, <https://apkpro.ru/o-zhurnale/>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 17.06.2015

Регистрационный номер: Эл № ФС 77 – 62085

© ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Содержание

ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА

Филиппов В.М.	4
Об изменениях ландшафта научной аттестации в Российской Федерации	

НАШЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Наумов Л.А.	6
Перестройка исторического образования 60 лет назад: «опережающий эксперимент Лернера» и современность	

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Муркова М.В., Лукьянович А.В.	16
Трансформация системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: методологическое описание	
Алешина С.А., Ганаева Е.А., Муратова А.А.	23
Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона как условие профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций	
Гончарова С.С., Кислицина М.В.	32
Подходы к проектированию инструментария диагностики профессиональных дефицитов управленческих кадров общеобразовательных организаций	

ФИЛОСОФИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дубицкий В.В., Фролов Ю.Н.	38
Инструменты обеспечения опережающего характера дополнительного образования инженеров-педагогов	
Лазарева М.В., Петрова С.Г.	46
Лидеры образования в общей системе лидерства	

Черноусова Л. Н.	52
Ключевые компетенции руководителя общеобразовательной организации	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Белькович В.Ю.	58
Подходы к развитию рефлексивных действий у педагогов дошкольного образования	
Ладилова Н.А., Мишина И.А.	64
Наставничество как инструмент профессионального роста педагогических кадров	
Шубина Е.В., Комлева О.В.	79
Формирование психолого-педагогической компетентности педагогических работников в организации профилактической работы с несовершеннолетними в Вологодской области	

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Клеветова Т.В., Комиссарова С.А., Антонюк Д.В.	86
Организация смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» по информатике в основной школе	

РОССИЙСКИЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Кузьмин П.В., Федорова Ю.В., Тралкова Н.Б.	92
Цифровой сервис «Опросникум» для организации обратной связи в педагогической деятельности	
Постникова А.А.	106
Зарубежные практики наставничества: метапредметность и модели оценки компетенций педагогов	

Редакционный совет

Председатель редакционного совета –**Кравцов Сергей Сергеевич**

Министр просвещения Российской Федерации,
доктор педагогических наук, доцент

Заместитель председателя редакционного совета –**Васильева Татьяна Викторовна**

Заместитель Министра просвещения Российской
Федерации, кандидат педагогических наук

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА**Аникеев Александр Сергеевич**

Министр образования и науки Калужской области

Благинин Алексей Геннадьевич

Директор Департамента подготовки,
профессионального развития и социального
обеспечения педагогических работников
Министерства просвещения Российской Федерации

Бронштейн Илья Михайлович

Министр образования Московской области

Костенко Максим Александрович

Директор Департамента государственной политики
и управления в сфере общего образования
Министерства просвещения Российской Федерации

Петрова Ольга Викторовна

Министр образования, науки и молодежной политики
Нижегородской области, кандидат социологических
наук

Редакционная коллегия

Главный редактор – Калина Исаак Иосифович, доктор педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, президент ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Заместитель главного редактора – Кузьмин Павел Владимирович, кандидат педагогических наук, ректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Ответственный секретарь редколлегии – Разумовский Владислав Андреевич, кандидат педагогических наук, начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Бучек Альбина Александровна

Доктор психологических наук, руководитель Федерального методического центра ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Казакова Елена Ивановна

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета

Ковальчук Ольга Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Козленкова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

Козлов Олег Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Коротков Александр Михайлович

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Куликова Светлана Вячеславовна

Доктор педагогических наук, Почетный профессор РАО, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»

Лопанова Елена Валентиновна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия»

Мансурова Светлана Ефимовна

Доктор философских наук, доцент, начальник отдела ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Нугуманова Людмила Николаевна

Доктор педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»

Папуткова Галина Александровна

Доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Роберт Ирэна Веньяминовна

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией теории и методики информатизации образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Ройтблат Ольга Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования»

Тараданова Ирина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Цыренов Владимир Цыбикжапович

Доктор педагогических наук, доцент, ректор ГАОУ ДПО РБ «Бурятский республиканский институт образовательной политики»

Червова Альбина Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, советник директора Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Шаталов Максим Анатольевич

Доктор педагогических наук, доцент, проректор ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования»

Халадов Хож-Ахмед Султанович

Кандидат философских наук, доцент, проректор ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Об изменениях ландшафта научной аттестации в Российской Федерации



Владимир Михайлович Филиппов,
Председатель ВАК при Минобрнауки России,
и.о. вице-президента РАО, академик РАО, доктор
физико-математических наук

В последние годы происходят существенные изменения в российской системе подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров.

В 2021 году утверждена новая Номенклатура научных специальностей. Раньше в ней было 430, сейчас осталось около 360 специальностей. Большинство из оставшихся специальностей получили новое наименование, или произошли объединения. Над этим ученые работали два года. Предыдущая номенклатура не менялась практически 12 лет, за эти годы были добавлены только две новые специальности – «теология» и «пластическая хирургия». И это при том, что новые направления в науке рождаются стремительно.

Смягчены требования по обязательному количеству членов диссертационного совета: требование минимального количества снижено с 19 до 11 ученых. Это, конечно, существенно расширяет возможности создания диссоветов в вузах, научных организациях. Изменение введено в интересах научного сообщества и научных школ – главным образом для Сибири, Дальнего Востока, других регионов России, где не всегда можно набрать 19 докторов наук, чтобы сформировать один диссертационный совет.

Изменено также требование к качественному составу диссоветов. В частности, разрешено включать в состав диссоветов, но не более одной четверти состава, российских или зарубежных специалистов со степенью PhD и активно работающих и публикующихся отечественных кандидатов наук. Напомню, что прежние критерии фактически приравнивали даже маститых ученых других стран всего лишь к кандидатам наук, соответственно, их нельзя было включать в составы диссоветов. Поэтому сейчас качественный состав диссоветов может быть существенно улучшен за счет иностранных ученых и активно работающих российских кандидатов наук.

Девять лет назад, когда началась серьезная реформа в сфере научной аттестации, в России было 3300

диссоветов. Сейчас их осталось менее 1900. А 1400 диссоветов закрыты. За плохое качество работы, за то, что не набирали в свой состав тех самых 19 докторов наук, которые должны иметь определенное количество публикаций в признанных научных изданиях. Вводимые сейчас изменения назрели потому, что почти половина диссертационных советов в стране была закрыта. И большинство из тех, что закрыты, к сожалению, находились в регионах, причем весьма удаленных.

Сейчас Высшая аттестационная комиссия (ВАК) совместно с Минобрнауки России предложили ряд инноваций. В частности, предлагается ввести возможность создания разовых (численностью от 5 до 9 человек) диссоветов для защиты конкретной диссертации. Этот опыт был отработан в организациях, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней, и он, безусловно, будет полезен во многих регионах страны, где недостаточное количество докторов наук по одной специальности.

Кроме того, ВАК и Минобрнауки России предложили ввести возможность защиты диссертаций аспирантами не по тексту диссертации, а «по докладу» – по совокупности опубликованных работ. Это можно будет сделать только в срок аспирантуры плюс один год по ряду таких научных специальностей, где требуются серьезные экспериментальные исследования, в силу которых аспиранты не успевают написать текст диссертации.

Развивается и перечень научных изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, – «Перечень ВАК». В нем около 2700 научных журналов. Причем принципиальная ценность и отличие «Перечня ВАК» от других баз научных журналов в том, что в него издания включаются не «вообще» (в отличие от журналов из Web of Science, Scopus или RSCI), а по конкретным научным специальностям.

Экспертные советы и президиум ВАК анализируют составы редколлегий журналов, содержание изданий и принимают решения, по каким научным специальностям это издание входит в перечень ВАК, а по каким – не может входить в связи с недостаточной компетенцией членов редколлегий или размытостью тематики издания.

Замечу, что научно-методический журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование», на страницах которого публикуется данная статья, также отличает актуальность содержания и высокий уровень компетенций членов редакционной коллегии. В составе редколлегии известные в сфере наук об образовании ученые: академик РАО Роберт Ирэна Веньяминовна, члены-корреспонденты РАО Казакова Елена Ивановна и Коротков Александр Михайлович, 12 докторов наук, пять из которых – руководители региональных институтов развития образования. Столь широкая представленность ректорского корпуса институтов развития образования позволяет говорить о публикации исключительно значимых и востребованных для системы профессионального развития педагогов результатов научных исследований.

Стоит также отметить, что журнал имеет в своем активе хорошую историю: с 2015 года выпущено 17 номеров, включающих 245 научных и методических статей ученых, педагогов и управленцев, посвященных профессиональному развитию работников образования. Возобновление издания журнала можно рассматривать как положительный импульс к развитию системы подготовки научных и научно-педагогических кадров для дополнительного профессионального педагогического образования и, как следствие, их научной аттестации.

Перестройка исторического образования 60 лет назад: «Опережающий эксперимент Лернера» и современность

Л.А. Наумов¹

¹Издательство «Просвещение», Москва, Российская Федерация

Для цитирования: Наумов Л.А. Перестройка исторического образования 60 лет назад: «опережающий эксперимент Лернера» и современность // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1. (20) С. 6–15

THE RESTRUCTURING OF HISTORY EDUCATION SIXTY YEARS AGO: LERNER'S FORWARD-LOOKING EXPERIMENT AND THE PRESENT

L.A. Naumov¹

¹«Prosveshcheniye publishers», Moscow, Russian Federation

For citation: Naumov L.A. The Restructuring of History Education Sixty Years Ago: Lerner's Forward-Looking Experiment and the Present // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1. (20) P. 6–15

В нашей стране не прекращается дискуссия об оценке качества советского образования, есть ряд специалистов, которые считают, что кульминацией развития общего образования была школа 50-х годов¹. По мнению исследователей, после Великой Победы целью образовательной политики было «сделать советские школы более конкурентоспособными по сравнению с западными, [в реформах] использовались опыт и модели дореволюционной школы»².

Следует сразу сказать, что действительно была создана очень стройная дидактическая модель, которая в значительной степени сохраняет свою эффективность.

Успехи, трудности и ошибки последних десятилетий модернизации нашего образования объясняются тем, что изменения проводили без точного понимания «проекта здания» (дидактической модели), которое

перестраивается. Эксперты указывали на то, как все устроено в мире, и пытались подсказать, как сделать похоже или как будет всем удобнее. Проекты изменений часто опирались на личный профессиональный опыт и интуитивные представления. Иногда получалось очень хорошо, иногда не очень, иногда становилось хуже.

Используя метафору, представим себе старый, но прочный дом, его можно перестраивать, необходим также косметический ремонт многих помещений. Главная трудность в том, что утеряна техническая документация (проект) и совершенно непонятно, что можно менять, а что лучше не трогать. Надо восстановить документацию по зданию, чтобы можно было надежно и безопасно планировать следующие шаги.

Задача данной статьи – рассмотреть один эпизод из истории советской школы – перестройку исторического образования в конце 1950-х – середине 1960-х годов – и понять, чем нам сейчас могут быть полезны «дела давно минувших дней».

1 Например, Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М., 1994. С. 6, 12

2 Лившиц Э. Дореволюционные по форме, советские по содержанию? Образовательные реформы в годы войны и послевоенные поиски нормы // Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985. М., 2008. С. 151–173

Организационно-педагогические решения

Начать надо с краткого описания того, какая ситуация сложилась во второй половине 50-х годов прошлого века.

Курсы истории были двух уровней: элементарный и систематический. В 4-м классе изучали т.н. элементарный курс отечественной истории, а в 5–10-х классах – т.н. систематический курс.

При этом следует учитывать, что учебный план предполагал по 2–3 часа в неделю в 4–7-х классах и по 3–4 часа в неделю в 8–10-х классах. Иными словами, это было существенно больше, чем сейчас предусмотрено учебными планами.

В программах был существенный перекося в пользу всеобщей истории: отечественную историю изучали только в 4-м классе (напомню, что это была начальная школа), а в 5–7-х классах (все три года!) изучали историю Древнего мира, Средних веков и небольшой модуль «Конституция СССР». Систематический курс отечественной истории (история СССР) начинался только с 8-го класса (при этом обязательным до 24 декабря 1958 года было семилетнее образование), соотношение отечественной и всеобщей истории в 8–9-х классах было 1:1, и только в 10-м классе доминировала отечественная история.

Систематический курс всеобщей истории в 5–7-х классах был перегружен деталями. Очень яркий пример привел А.Н. Шелепин: пятиклассники при изучении Древнего мира должны были запомнить свыше 400 дат, 115 имен, 200 определений и названий³. Для современного читателя стоит пояснить, что речь шла о первой редакции учебника Ф.П. Коровкина⁴ (1958 года), в котором Древнему Египту было посвящено 10 параграфов, а Древнему Риму – 25 параграфов. В 60-е годы появился знаменитый учебник «с Пальмирой», в котором Древнему Египту отводилось 7–8 параграфов, а Древнему Риму – 16–18 параграфов.

После 7-го класса только часть учеников продолжали обучение в школе⁵. Получалось, что многие обучающиеся

практически не знали ни истории своей страны, ни новой и новейшей истории. Конечно, особенно странно, что не изучали XX век, не знали актуальных событий истории нашей страны и мира.

Необходимость содержательной перестройки была очевидна, и в 1959 году в печати развернулась бурная дискуссия о содержании изменений. Ученые-историки, сотрудники АПН, преподаватели педагогических вузов, учителя, методисты предложили несколько вариантов⁶.

Группа ученых, учителей и методистов из Ленинграда поддерживала проект, предусматривающий введение в 5–8-х классах **элементарного** курса отечественной истории с краткими сведениями из истории зарубежных стран, а в 9–11-х классах⁷ – **систематические** курсы отечественной истории и всеобщей истории с акцентом на новую и новейшую историю. Это был т.н. первый вариант.

По второму варианту, предложенному Институтом методов обучения АПН РСФСР⁸, в 5–6-х классах должны были изучаться Древний мир и Средние века, а с 7-го класса вводился **систематический** курс отечественной и всеобщей истории, при этом в 9–11-х классах был сделан акцент на новую и новейшую историю.

Был вариант, подготовленный группой сотрудников Института истории АН СССР, который предусматривал параллельное изучение **элементарных** курсов отечественной и всеобщей истории: в 5-м классе – всеобщая история до империи Каролингов и отечественная история, включая Киевскую Русь, причем речь шла о том, что в 6-м классе отечественная и всеобщая история изучается до конца XVIII в., а в 7-м классе – всеобщая и отечественная история до 1918 года, в 8-м классе – всеобщая и отечественная история с 1918 до 1958 года. Дальше планировались **систематические** курсы. Аналогичный вариант был

3 Шелепин А.Н. Отчетный доклад ЦК ВЛКСМ XIII съезду ВЛКСМ 1958 г. М., 1958. С. 55. Цит. по Бушик Л.П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 387–388.

4 Федор Петрович Коровкин (1903–1981) – школьный учитель, методист, автор учебника по истории Древнего мира.

5 «В 1950-е годы очень многие учащиеся не доходили до аттестата

зрелости. Так, число учащихся, обучавшихся в X классе в 1958/59 учебном году, составляло 24% от числа учащихся, находившихся в I классе в 1949/50 учебном году. В 1962/63 учебном году в X классе обучались 908 тыс. человек, что составляло 27% от числа учащихся, обучавшихся в I классе в 1953/54 учебном году». (Это цифры с учетом отчисленных). Иванова Г.М. Образовательные стратегии молодежи в СССР в 1950–1960-е годы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2021. Т. 13. № 4. С. 45.

6 Подробно о дискуссии: Бушик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 420–424.

7 В 1958 году был спланирован переход на 11-летнее обучение, и в этой ситуации принято решение о концентрическом курсе истории.

8 НИИ методов обучения АПН РСФСР предложил оба варианта.

выдвинут сотрудниками ведущего педагогического вуза страны – МГПИ им. В.И. Ленина.

20–21 апреля 1959 года прошло Всероссийское совещание по вопросам исторического образования в школе, которое не пришло к единому мнению, при этом серьезная трудность заключалась в том, что времени на запуск новой системы было мало, а новые учебники еще не были созданы. В этой ситуации руководство АПН РСФСР приняло решение опубликовать для обсуждения в «Правде» новый, четвертый вариант (переработанный второй вариант), согласно которому в 7–8-х классах вводился элементарный курс отечественной истории с эпизодическими сведениями из новейшей истории (в соотношении 2:1), а в 9–11-х классах – систематический курс отечественной истории и систематический курс новой и новейшей истории (в соотношении 1:1)⁹.

В принципе проект приняли хорошо, но на страницах «Правды» развернулась дискуссия между двумя академиками – В.М. Хвостовым¹⁰ и М.В. Нечкиной¹¹ – по поводу места и роли курса новой истории. В итоге всех споров родился окончательный вариант, который был утвержден постановлением ЦК КПСС в октябре 1959 года¹²:

4-й класс – эпизодический курс истории СССР.

5-й класс – история Древнего мира.

6-й класс – история Средних веков.

7-й класс – история СССР¹³ с элементами новой истории до середины XIX века.

8-й класс – история СССР с элементами новой и новейшей истории до современности.

9-й класс – новая история (1640–1870) и история СССР до конца XIX века.

10-й класс – новая история (1870–1917), новейшая история, история СССР с начала XX века до 1937 года.

11-й класс – новейшая история, история СССР с 1938 года по настоящее время.

Мы видим, что в итоге сокращен курс истории

Древнего мира и Средних веков (изучается два года вместо трех), при этом в 5–8-х классах изучаются т.н. элементарные курсы (произошла разгрузка), а в 9–11-х классах – систематический курс и отечественной, и всеобщей истории.

Предполагался концентрический принцип построения. Сейчас многие уже забыли, что концентрический принцип изучения истории, который был реализован с середины 1990-х до 2013 года, на самом деле вводился в системе второй раз. Первый раз концентрический принцип был очень недолго: уже в 1965 году вернулись к линейной структуре.

В 1965 году было принято решение, что нужно вернуть обязательную десятилетку, и сложился порядок изучения, который многие помнят по советскому детству:

4-й класс – эпизодические рассказы по истории СССР.

5-й класс – история Древнего мира (элементарный курс).

6-й класс – история Средних веков (элементарный курс).

7-й класс – история СССР до конца XVIII века (элементарный курс).

8-й класс – новая история (1640–1870), история СССР XIX века.

9-й класс – новая история (1870–1917), история СССР с начала XX века до 1930-х годов; новейшая история до конца 1930-х годов.

10-й класс – история СССР по настоящее время; новейшая история с 1939 года по настоящее время.

Учебный план при этом существенно не изменился: в 4–7-х классах – по 2 часа, в 8–10-х классах – 3–4 часа в неделю, а соотношение всеобщей и отечественной истории стало 1:1.

Дидактическая модель Скаткина – Дайри

С точки зрения формирования исторического мышления модель получилась довольно стройной:

- изучались факты;
- педагоги давали интерпретацию фактов (на основе марксистской научной теории т.н. формационного подхода);
- изученные события получали оценку с точки

⁹ Кроме того, планировался курс по советскому праву.

¹⁰ Владимир Михайлович Хвостов (1905–1972) – историк, специалист по новой истории Германии, участник Великой Отечественной войны, дипломат, в то время директор Института истории АН СССР.

¹¹ Милица Васильевна Нечкина (1899–1985) – академик, специалист по отечественной истории XIX века.

¹² Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 08.10.1959 N 1162 «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах».

¹³ «История СССР» – название курса, предусматривающего изучение истории народов Советского Союза с древнейших времен до современности.

зрения советского патриотизма и перспектив победы коммунизма во всем мире.

Иными словами, отрабатывались основные интеллектуальные процедуры (конечно, в рамках марксистской идеологии), необходимые для развития исторического мышления: «факт – интерпретация (понимание) – оценка».

Нам сейчас важно описать общую дидактическую модель развития мышления школьников (прежде всего формирования логических операций), на которую опиралась эта схема исторического образования в школе, которая была формулирована еще в 1949 году М.Н. Скаткиным¹⁴.

Курсы начальной школы должны были подводить учащихся к элементарным понятиям, давать простейшие определения и обобщения, выводы и правила, отражающие ближайшие связи явлений. Внимание учащихся сосредоточивалось прежде всего на внешних признаках предметов, характерной особенностью курсов начальной школы являлась их малая дифференцированность¹⁵.

В основной школе предлагалось более глубокое понимание материала, раскрывались более существенные, внутренние связи и отношения. «Хотя в основном курсы семилетней школы строятся индуктивно, все же надо предусмотреть в них и теоретический материал, не усложняя и не углубляя его чрезмерно, и систематически учить детей пользоваться теорией для объяснения новых фактов, овладевать дедукцией»¹⁶.

Особенность программ старшей школы (8–10-е классы), в рамках этой дидактической модели, в том, что они содержат, наряду с фактическим материалом, широкие теоретические обобщения¹⁷.

Применение модели Скаткина к курсу истории означало, что в 4-м классе курс должен быть направлен прежде всего на яркое, образное восприятие

отечественной истории. Затем, в 5–7-х классах, при изучении всеобщей и отечественной истории школьники изучали и учились применять понятия «государство», «собственность», «класс», «классовая борьба», «эксплуатация» и т. д.

В 8-м классе начинался постепенный переход к изучению теорий и формированию дедуктивных операций. Для этого использовался специально подобранный учебный материал: сначала вводилось понимание формационного подхода («пятичленка»), описывалась неравномерность исторического развития («в Европе развивается капитализм, а в Азии и Африке еще рабовладение или феодализм»).

Затем при изучении революции в Англии (8-й класс) вводились понятия «производительные силы», «производственные отношения», «противоречие между производительными силами и производственными отношениями».

Наконец в 9–10-х классах, в рамках систематического курса, изучение исторических событий строилось с опорой на марксистскую теорию, то есть каждое историческое событие объяснялось на основе изученной теории, закладывались основы для формирования понимания закономерностей исторического развития. В 10-м классе в курсе обществознания происходило закрепление изученного понимания закономерностей общественного развития: вводились понятия «диалектика», «законы диалектики», затем проводилось различие между законами природы и законами общественного развития, описывались особенности исторических закономерностей. В итоге осуществлялось «философское обобщение» изученного материала.

Методологически это была разумная модель, потому что сначала осваивались логические операции от частного к общему (индукция), потом на основе сформированных знаний и понятий изучались азы теории и затем отработывались процедуры от общего к частному (дедукция).

Переход к формированию дедуктивных операций начинался в 8-м классе, и с точки зрения возрастной психологии момент перехода к изучению теории был выбран правильно – 14–15-летние подростки.

Важно помнить и то, что учителя истории опирались на работу, которую провели учителя математики и

14 Михаил Николаевич Скаткин (1900–1991) – участник Великой Отечественной войны, чл.-корр. АПН РСФСР, академик АПН СССР. Подробно о «модели Скаткина 1949 года»: Наумов Л.А. Вопросы теории построения программ общего образования: «парадокс Скаткина» // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2022. Т. 5. № 1. С. 8–13

15 Скаткин М.Н. Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1949. № 20. С. 5–36.

16 Скаткин М.Н. Указ. соч. С. 15.

17 Там же

физики. Мы помним, что в 6-м классе начиналось изучение геометрии, физики, происходило активное освоение теории доказательства, выдвижения гипотез, применения категории «закон» для понимания явлений. Иными словами, в 8-м классе была организована классическая операция использования умений, сформированных в одной предметной области, в другой области знания.

С практической точки зрения в советской школе среди педагогов не прекращалась дискуссия, как именно поэтапно формировать понимание закономерностей исторического развития. Очень интересное описание живого опыта есть в работах Н.Г. Дайри¹⁸.

Многие педагоги считали, что формировать понимание закономерностей надо только в 10-м классе в курсе обществознания. Это, конечно, организационно проще, но другая группа (во главе с Дайри) считала, что начинать надо не позже 8-го класса. Дайри предлагал опираться на материал английской и французской революции, а главный акцент делать при изучении возникновения теории научного коммунизма (появление «Манифеста Коммунистической партии»)¹⁹. Его логика понятна: если в программу по истории включен «философский блок» («появление теории научного коммунизма»), то это надо использовать, это учебный материал для обобщения и формирования мышления.

В контексте современных споров о соотношении всемирной и отечественной истории важно также учитывать, что интерпретация исторических событий получилась отчетливо европоцентричной, а сформированные при изучении всеобщей истории знания и умения использовались при прохождении отечественной истории (отмена крепостного права, революция 1905–1907 годов, революция 1917 года и др.).

Основные риски этой модели заключались в том, что в качестве научной теории догматически использовалась спорная идеологическая конструкция²⁰, кроме того, рано или поздно «издержки» европоцентризма будут видны.

18 Нейт Георгиевич Дайри (1905–1990) – участник Великой Отечественной войны, учитель школы № 1 г. Химки, сотрудник Института содержания и методов обучения АПН.

19 Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. М., 1966. С. 271.

20 Наумов Л. В поисках «целостной картины мира»: роль теории в современных учебниках истории // Учебник как модель мира и общества. СПб., 2021.

«Проблема Лернера»

Становление дидактической модели преподавания истории привело к еще одному (неожиданному) результату – появлению концепции проблемного обучения.

Дело в том, что переходу на новую модель преподавания (на основе постановления 1959 года) предшествовал т.н. опережающий эксперимент в 1962/63 учебном году. По инициативе АПН РСФСР в нескольких школах²¹ решили отработать сценарии перехода на новую структуру преподавания истории, чтобы подготовить рекомендации для всех школ страны перед началом перехода в 1963/1964 учебном году. Есть основания утверждать, что этот эксперимент подтолкнул И.Я. Лернера²² к формированию в дальнейшем знаменитой концепции проблемного обучения.

Сейчас нет возможности подробно характеризовать всю его работу (этому будет посвящена отдельная статья), нам важно, что он первым из дидактов разработал систему постепенно усложняющихся познавательных задач по гуманитарным предметам²³. Можно утверждать, что он вложил в эти дидактические находки и богатый жизненный опыт, и знания ученого-историка²⁴.

Уже в первой работе Лернер показывает, как можно (и нужно) связать формирование формально-логических операций с развитием исторического мышления: «Речь идет не просто о развитии логического мышления на материале истории, не о привитии некоторых навыков логических операций (анализ, синтез, абстракция и т.д.) как первоосновы всякого мышления.

21 Московские школы № 204, 315, 444, 525, школа в Горках Ленинских и др.

22 Исаак Яковлевич Лернер окончил МГУ и до войны преподавал, потом ушел на фронт, после войны вернулся к преподавательской деятельности, защитил кандидатскую диссертацию по европейскому Средневековью, но летом 1950 года был арестован и провел пять лет в лагерях. После освобождения и реабилитации работал в региональных вузах, а в 1960 году возвратился в Москву и работал заведующим лабораторией в научно-исследовательских институтах АПН РСФСР-СССР, академик РАО.

23 Богуславский М. Классик дидактики и предвестник инноваций // Учительская газета. №17 от 26 апреля 2022 года.

24 «...до ареста у отца уже была готова докторская диссертация (отец занимался медиевистикой). Он рассказывал, как во время допроса просил следователя не сжигать рукопись. В ответ услышал: «Если выживешь и не сойдешь с ума – напишешь новую, а не выживешь – она тебе не нужна». Диссертация полетела в печь», – вспоминает рассказы отца Г.И. Лернер (Лернер Г.И. Воспоминания об отце // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1 (№3 (39)).

Речь идет о большем – о необходимости формировать историзм мышления учащихся, историческое мышление, в отличие, к примеру, от математического, технического, образного и т.д. В основе развития исторического мышления лежит развитие логического мышления в целом. Историческое мышление – это приложение мышления, его логических операций к историческому материалу»²⁵.

Стоит обратить внимание на эти формулировки: «не просто о развитии логического мышления», а о формировании «историзма мышления». Педагог подробно описывает, что имеет в виду, опираясь на свой опыт (и нереализованный потенциал) ученого-историка, что именно следует сформировать:

«1) умение описать общественное явление или событие, правильно отобрав характерные для данного явления события и факты;

2) стремление выяснить причины возникновения каждого общественного явления;

3) стремление выяснить условия, сопутствующие данному явлению, и их взаимозависимость, т.е. понять каждое явление в связи с окружающими его условиями;

4) сознание преходящего характера всякого исторического явления;

5) стремление выяснить этапы или периоды в развитии явления и историческое значение каждого из них;

6) осознание многообразия конкретного проявления исторической закономерности;

7) поиски тенденции развития заложенной в каждом историческом явлении;

8) поиски социальных мотивов, определяющих деятельность общественных групп и отдельных лиц;

9) оценивать историческое явление с позиций партийности, отсюда стремление определить классовую природу этого явления, степень его прогрессивности;

10) интерес к сопоставлениям прошлого и современности;

11) стремление извлекать из фактов прошлого уроки истории»²⁶.

Историческое мышление для Лернера было

инструментом формирования диалектического мышления учащихся, которое рассматривалось как основа развития творческих способностей.

Чтобы правильно понять замысел Лернера и других разработчиков концепции проблемного обучения²⁷, важно помнить, что в 60–70-е годы ученые опирались на гегелевский тезис (в ленинском изложении) – «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности». Эта формула стала ключевой идеей советской дидактики²⁸.

В итоге была разработана концепция проблемного обучения, по которой «в процессе решения учащимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач происходит овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний и способов деятельности, формирование активной, творчески относящейся к своей деятельности, сознательной личности общества»²⁹.

В рамках концепции Лернер предложил новую классификацию методов обучения – по характеру познавательной деятельности учащихся. В этой классификации выделяются методы:

1) информационно-рецептивный,

2) репродуктивный,

3) проблемного изложения,

4) эвристический,

5) исследовательский.

Безусловно, это был прорыв, была сформирована целостная общая дидактическая концепция, инновационный потенциал которой до сих пор не исчерпан.

Сильной стороной этой концепции было то, что «это тип **развивающего** обучения, в котором сочетаются **систематическая самостоятельная** поисковая деятельность учащихся с усвоением **готовых выводов науки**»³⁰. Иными словами, усвоение знаний («готовых выводов науки») не противопоставляется

25 Лернер И.Я. Изучение истории СССР в IX классе. Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 47. В чем, по мнению Лернера, отличие исторического мышления, будет подробно описано в следующей статье.

26 Там же. С. 48.

27 Мирза Исмаилович Махмутов (1926–2008) – академик АПН, в 1958–1976 годах министр просвещения Татарской АССР; Алексей Михайлович Матюшкин (1927–2004) – академик РАО, в 1983–1990 годах директор НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР; Товий Владимирович Кудрявцев (1928–1987) – психолог.

28 Ленин В.И. Философские тетради. М. 1947. С. 146–147.

29 И.Я. Лернер Дидактические основы методов обучения М. 1981 С.101

30 Махмутов М.И. Проблемное обучение. Казань, 2016. С. 301.

систематической поисковой деятельности и творчеству как «два противоположных подхода», а рассматривается как необходимая база для развития самостоятельности учеников.

Однако важно помнить, что практическая реализация концепции Лернера требовала соблюдения важного условия: она реализовывалась на базе общей дидактической модели, описанной Скаткиным еще в 1949 году³¹, потому что невозможно формировать историзм мышления, если у учеников не сформированы основные логические операции. К сожалению, как мы дальше увидим, в начале XXI века это было забыто.

В целом советская педагогика относительно успешно решала задачу формирования «абстрактного мышления» (если под ним понимать изучение и понимание формально-логических операций индукции и дедукции): последовательный переход в построении учебного материала от индуктивных операций к изучению теории и необходимое количество часов в учебном плане давали такую возможность. Но школа сталкивалась с серьезными трудностями при формировании творческих навыков и критического мышления, «проблемное обучение Лернера – Махмутова» не смогло пробиться в массовую практику: авторам не удалось убедить большинство учителей и не были созданы организационно-управленческие механизмы для внедрения этой педагогической концепции.

После 1991 года

С распадом СССР произошла деидеологизация образования, и российская школа отказалась от «верхнеуровневой» задачи «формирования марксистско-ленинского мировоззрения», а вот на «этаже» «наук – предметов» ситуация сложилась по-разному. Рассмотрим все три аспекта: организационно-педагогические решения, трансформацию общей дидактической модели и развитие исторического мышления.

В отношении предмета «История» деидеологизация означала, что марксистский подход перестал

использоваться как «единственно правильная теория».

Сначала прошла организационная перестройка курсов: практически 20 лет школы работали на основе концентрического принципа, а с 2013 года вернулись к линейному принципу. Несколько увеличился вес отечественной истории: ее стали изучать с 6-го класса, в целом в 5–11-х классах всеобщая история занимает около 40% учебного времени.

Одновременно была проведена уровневая дифференциация среднего общего образования («старшей школы»): курсы базового и углубленного уровня. При этом изменились учебные планы: и в 5–9-х классах, и в 10–11-х классах (на базовом уровне) – по 68 часов в год (2 часа в неделю). В терминах 60-х годов это означало переход на т.н. элементарные курсы, а «систематическими курсами» сейчас являются курсы углубленного уровня. Если учесть, что ЕГЭ по истории сдают примерно 16% выпускников, то можно примерно оценить, какая часть старшеклассников изучает «систематические курсы».

Формирование исторического мышления частично перестроено с учетом концепции проблемного обучения. КИМ ЕГЭ по истории оказались тем самым управленческим инструментом, которого не хватало «во времена Лернера – Махмутова». «Задания КИМ включают в себя значительный пласт фактического материала. В то же время особое внимание уделяется проверке аналитических и информационно-коммуникативных умений выпускников. Акцентируется внимание на заданиях, направленных на проверку следующих умений: систематизировать исторические факты; устанавливать причинно-следственные, структурные и иные связи; использовать источники информации разных типов (письменный источник, таблица, историческая карта, иллюстрация) для решения познавательных задач; аргументировать собственную позицию с привлечением исторических знаний. Ориентация на активную деятельность экзаменуемых, а также на привлечение широкого круга исторических источников, проблемных исторических материалов создает возможности для выявления выпускников, в наибольшей степени нацеленных на продолжение образования по данному профилю»³².

31 Скаткин М.Н. Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1949. № 20. С. 5–36.

32 Спецификация ЕГЭ по истории 2022. М., 2021.

Очевидно, что авторы КИМ исходят примерно из той же логики формирования исторического мышления, что и Лернер в 1963 году. Если привести в качестве примера актуальные версии, то предполагаются задания на самостоятельное извлечение информации из исторического источника (задание № 14 демоверсии 2023 года) и, самое важное, задания типа № 20 («Запишите один любой тезис (обобщенное оценочное суждение), содержащий информацию о различиях в положении дворянства в периоды правлений Петра I и Екатерины II по какому(-им)-либо признаку(-ам). Приведите два обоснования этого тезиса. Каждое обоснование должно содержать два исторических факта (по одному для каждого из сравниваемых объектов)»). В этом задании предлагается САМОСТОЯТЕЛЬНО сформулировать утверждение и САМОСТОЯТЕЛЬНО обосновать его. «По Лернеру», для того, чтобы готовить к успешной работе с такими задачами, надо проводить уроки, предусматривающие методы эвристических бесед³³. Конечно, можно и нужно вести профессиональную дискуссию о том, насколько удачно сформулированы конкретные задания, насколько последовательно выстроена вся система КИМ. В целом, если использовать классификацию М.И. Махмутова³⁴, самые сложные задания ЕГЭ предполагают третий (из четырех) уровень проблемности – репродуктивно-поисковый. Сутью концепции проблемного обучения является подготовка учащихся к творческой самостоятельной исследовательской деятельности, результаты которой, конечно, невозможно оценить с помощью действующих КИМ. ФГОС СОО предусматривает индивидуальный проект, что позволяет школам выделить время для организации самостоятельной творческой деятельности учащихся, но не хватает педагогических кадров, и не выстроены «протоколы» отражения результатов проектной и исследовательской деятельности в итоговые результаты учеников. Иными словами, проблемное обучение, пусть частично и не без трудностей, но входит в массовую практику³⁵.

33 Лернер М.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 107.

34 Махмутов М.И. Проблемное обучение. Казань, 2016. С. 313.

35 Подробнее: Артасов И.А., Мельникова О.Н. Эволюция экзаменационных моделей КИМ ЕГЭ по истории // Педагогические измерения. 2018. № 2.

Но для того, чтобы полноценно оценить изменения, надо проследить трансформацию общей дидактической модели.

Сейчас школы работают на основе Историко-культурного стандарта, что позволило упорядочить содержание примерных рабочих программ. Одна из особенностей этого документа в том, что в нем вообще не предполагается использование историко-философских концепций. Формирование интеллектуального навыка «переход от общего к частному» (дедукция) в рамках школьного курса истории возможно прежде всего при помощи изучения закономерностей общественного развития и того, как проявляются эти закономерности в реальных исторических событиях. Сейчас концепт «закономерности общественного развития»³⁶ более не используется, а концепт «законы общественного развития» изучается лишь в курсе экономики.

Как говорилось выше, изучение истории предполагает:

- а) изучение фактов;
- б) интерпретацию (объяснение) фактов на основе научной теории;
- в) оценку исторических событий с точки зрения ценностей (духовных, культурных).

Однако вторая процедура из школьных программ практически ушла, интерпретация исторических фактов на основе теорий не проводится, а это означает деформацию общей дидактической модели, которая предусматривала переход от индуктивных процедур к дедукции.

Безусловно, с точки зрения разработчиков программ, принятое решение имело ряд преимуществ:

- минимизируется риск догматизации мышления учеников;
- минимизируются риски переноса в школу мировоззренческих, общественно-политических конфликтов взрослых (в том числе и учителей, и родителей), ученики получают ту информацию,

36 Если быть точным, то в 2022 году министерство предложило ввести в 9-м классе модуль «Введение в Новейшую историю России», и в программе ставится задача освоения «системы научных представлений об основных закономерностях развития общества». Это логично и естественно: сложный и объемный учебный материал истории XX–XXI веков можно понять, только если предложена ясная логическая схема, иначе дедуктивные умозаключения не сформировать. Но какая именно логическая схема или теоретическая модель? Ни в программе модуля, ни в ФООП об этом ничего не говорится.

которая основана на общественном консенсусе;

- педагоги избавлены от необходимости проведения в школе сложной научной дискуссии (существуют ли закономерности общественного развития).

Все это, безусловно, разумно, но правильно и другое: интерпретация на основе теорий не осуществляется, а значит, теоретическое мышление на уроках истории не формируется.

В результате для современного российского школьника есть сферы жизни, в которых «нет» (не изучаются) закономерностей развития (прежде история и литература), и есть предметные области, где «законы и закономерности» точно «есть» (изучаются), – естествознание и математика³⁷.

В самом общем виде все согласны с тезисом академика Д.С. Лихачева: «Знание прошлого – это понимание современности. Современность – это итог прошлого, а прошлое – это еще не развившееся будущее». Мысль его бесспорна, но важно понять, как именно превратить знание прошлого в понимание настоящего, как это поможет «заглянуть» в будущее.

В принципе понятно, что для того, чтобы знание истории помогло **понять** настоящее, надо **знать** исторический контекст появления и развития тех событий и процессов, которые нас окружают сейчас. Надо **знать** историю своего народа и историю соседей, знать, как возникли действующие экономические, социальные и политические отношения.

Это знание... а вот ПОНИМАНИЕ?

Понимание невозможно без использования тех или иных историко-философских, обществоведческих теорий. Приведу экспертную оценку Президента России В.В. Путина: «Мне всегда казалось, что важно всё: события, даты – это все интересно, но, как я себе представляю – если я не прав, вы меня поправите, – все-таки сутью самой, смыслом, предметом истории является попытка понять законы развития. Почему происходило то или иное событие? Почему оно привело к таким-то и таким-то последствиям и что из этого вытекает?

Это очень важно для сегодняшнего и для будущего любой страны, любого этноса, для того чтобы определить,

что же мы должны делать сегодня, чтобы быть уверенными в завтрашнем дне для себя и для своих детей, для своих внуков. Вот это, мне кажется, основное»³⁸.

Оценка Президента важна, потому что вопрос сейчас имеет не только дидактический смысл. Соображения, которыми мы руководствовались, когда приняли решение исключить изучение теорий из школьных программ, в условиях современного острого геополитического кризиса теряют свой смысл, а риски, принятых тогда решений, становятся очень заметны.

Во-первых, содержание рабочих программ по физике, химии, биологии и математике построено на основе изучения научных теорий. Одновременно в гуманитарных курсах понятие «закономерности исторического развития» больше не используется. В результате у значительной части выпускников очень плохо формируются дедуктивные операции, вместо этого их ориентируют на умение высказать свое мнение, свое отношение к теме или проблеме и на умение доказать свою точку зрения, используя различные приемы. Безусловно, это тоже важно и нужно, но если учебный материал не организован как логическая схема и теоретическая модель, то у будущих физиков, химиков, биологов, врачей, инженеров, айтишников неизбежно возникает впечатление несерьезности учебной информации, а нам очень важно дать педагогам инструмент против потенциальной фальсификации прошлого и настоящего.

Во-вторых, важно понимать, что изменения в содержании гуманитарных предметов создают трудноразрешимые проблемы в воспитательной работе. Например, мы существенно ослабляем воспитательное воздействие курса истории и под видом критического **мышления** формируем у учеников только навык критического **отношения** к информации, а это не одно и то же. «Компетентность мышления (познания) предполагает способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять закономерности, тенденции в массиве фактов», – утверждают эксперты³⁹. Но если мы не предлагаем учебный материал, формирующий понимание

37 Наумов Л.А. В поисках «целостной картины мира»: роль теории в современных учебниках истории. Учебник как модель мира и общества. СПб., 2021.

38 Путин В.В. Встреча с историками и представителями традиционных религий России 4 ноября 2022 года.

39 Универсальные компетенции и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.2020 С.48

закономерностей, то по сути складывается ситуация, при которой мы одной рукой пытаемся формировать ценности патриотизма, гражданственности, гуманизма, справедливости, а другой рукой сами учим критическому отношению к этим ценностям. Так и напрашивается: «Хотели, как лучше...».

Если вернуться к метафоре восстановления проектной документации, то мы должны понимать, что деформация дидактической модели имеет очень серьезные последствия для всей системы. «Новое – хорошо забытое старое» – если мы хотим восполнить этот дефицит, то надо вернуть в курс истории пропедевтику теоретического мышления, а формирование дедуктивных операций у школьников сделать частью учебного материала.

В современных условиях у образовательных организаций есть возможность организовать эту работу. Новая редакция ФГОС СОО предусматривает, что обществознание и география снова стали обязательными для изучения, а федеральные рабочие программы по этим предметам предполагают пропедевтику философских и обществоведческих концепций, включая отдельные положения цивилизационного подхода, изучение категории «общественный прогресс» и др. Иными словами, они содержат тот учебный материал, которого не хватает в курсе истории, необходимые знания теперь стали обязательными для изучения старшеклассниками. Общее содержание рабочих программ по этим трем предметам пересекается: учителя истории преподают события отечественной и всеобщей истории после 1914 года, учителя географии – экономическую географию современного мира, а учителя обществознания рассказывают о современных экономических, социальных и политических отношениях. Сейчас у педагогов появилась возможность организовать работу по использованию знаний, полученных при изучении обществознания и географии, для интерпретации исторических событий. Таким образом, школы могут содействовать формированию «мировоззрения, соответствующего современному уровню развития исторической науки и общественной практики»⁴⁰.

Возможно, педагогическим коллективам, которые захотят организовать такую работу, потребуется помощь специалистов ИРО и педагогических вузов для того, чтобы максимально эффективно использовать учебное время в выпускных классах.

Завершить статью хочется указанием на то, что дидактическая модель Скаткина была создана в условиях, когда фронтовики, пришедшие после войны, хорошо понимали, как воспитывать граждан своей страны, а педагогическая наука подготовила для них точную и ясную «инструкцию», как разумно и эффективно организовать предметное обучение. Именно это позволило обеспечить нашему образованию успешное развитие на десятилетия вперед, и думаю, что этот опыт может быть очень полезен.

Информация об авторе

Наумов Леонид Анатольевич – заслуженный учитель Российской Федерации, кандидат исторических наук, первый заместитель директора издательства «Просвещение», Москва, Российская Федерация

Information about the author

Naumov Leonid Anatol'evich – Honored Teacher of the Russian Federation, Candidate of Historical Sciences, First Deputy General Director of the Prosveshchenie Publishing House, Moscow, Russian Federation

40 Федеральный стандарт среднего общего образования М.2022. См. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный стандарт

среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ № 413 17 мая 2012 года».

Трансформация системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: методологическое описание

М.В. Муркова¹, А.В. Лукьянович²

¹Министерство просвещения Российской Федерации,

²ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Аннотация. Статья посвящена методологическому описанию ключевого процесса в области дополнительного профессионального образования – внедрению единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Характеризуются концептуальные основания данной системы, обосновывается комплекс вызовов, повлекших за собой существенную перестройку структуры и функциональных задач в области дополнительного профессионального образования, актуализируется потенциал системы в реализации государственной образовательной политики и региональных социально-экономических задач.

Ключевые слова: Единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, дополнительное профессиональное образование, профессиональные педагогические и управленческие дефициты, педагогические работники, управленческие кадры.

Для цитирования: Муркова М.В., Лукьянович А.В. Трансформация системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: методологическое описание // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1. (20) С.16–22

TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHING STAFF AND MANAGEMENT PERSONNEL: METHODOLOGICAL DESCRIPTION

M.V. Murkova¹, A.V. Lukyanovich²

¹Ministry of Education of the Russian Federation,

²FGAOU «Academy of the Ministry of Education of Russia»

Abstract. The article is devoted to the methodological description of the key process in the field of additional professional education – the introduction of a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. The conceptual foundations of this system are characterized, the complex of challenges that entailed a significant restructuring of the structure and functional tasks in the field of additional professional education is substantiated, the potential of the system in the implementation of state educational policy and regional socio-economic tasks is actualized.

Keywords: Unified federal system of scientific and methodological support of teaching staff and management personnel, additional professional education, professional pedagogical and managerial deficits, teaching staff, management personnel.

For citation: Murkova M.V., Lukyanovich A.V. Transformation of the system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel: methodological description // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1. (20) P. 16–22

Методология формирования единого образовательного пространства, проектирования общих концептуальных подходов к совершенствованию содержания, форм и методов обучения в системе образования взрослых находит выражение в создании новых механизмов управления процессами, ресурсами и результатами развития профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров.

В современном научно-теоретическом дискурсе интерес к вопросам сопровождения развертывания систем повышения квалификации различного уровня отмечается в исследованиях О.Ю. Агибаловой [1], М.В. Богдановой [2], Н.М. Гвоздевой [3], Н.Ф. Гольцова [4], В.В. Дудникова [5], Н.А. Королевой [6], О.Н. Щербаненко [13] и ряда других ученых, предпринятых в русле общей методологии управления образовательными системами и проектирования систем (Э.Б. Бако, В.С. Лазарев, М.М. Потапник, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, П.В. Худоминский, В.Н. Цыганко и др.).

Региональный аспект управления системой повышения квалификации отмечен в работе Ю.В.Филатьевой, где изучены педагогические условия и средства совершенствования процессов управления региональной системой повышения квалификации, спроектирована модель формирования данной системы с учетом сложившихся традиций и региональных особенностей, обоснована логика управления региональной системой повышения квалификации с позиции специфики регионального рынка образовательных услуг [12].

Вместе с тем теоретически обозначенная проблематика сопряжения процессов непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и управленческих кадров с приоритетами реализации государственной образовательной политики, с одной стороны, и региональным социально-экономическим контекстом, с другой, – долгое время не находила необходимого практического – прежде всего нормативного – разрешения.

Так, за прошедшее десятилетие был разработан комплекс нормативных и иных правовых актов, регламентирующих систему требований или предлагающих ряд рекомендаций в отношении

структуры и порядка реализации дополнительных профессиональных программ, диагностического комплекса критериев и показателей эффективности организаций дополнительного профессионального образования [7; 8; 9; 10]. Вместе с тем указанные материалы задают общую модальную рамку реализации отдельных внутрисистемных процессов и форматов дополнительного профессионального образования вне контура стратегического развития региона.

Кроме того, следует отметить, что проектирование указанных документов происходит параллельно с поэтапным внедрением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Складывается ситуация, при которой реализованные на данном уровне образования методология системно-деятельностного подхода и концепция единства образовательного пространства не нашли должного отражения в системе дополнительного профессионального образования. Таким образом, данная система, формирующая базовый ресурсный потенциал общего образования, довольно продолжительный промежуток времени занимала по отношению к нему «догоняющую» позицию.

Начиная с 2021 года в актуальной практике дополнительного профессионального образования формируется единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [11].

Методологическими особенностями данной системы являются:

- концептуальная и содержательно-технологическая детерминированность стратегическими приоритетами государственной образовательной политики и регионального социально-экономического развития;
- сложная внутренняя структура, включающая элементы различного уровня: от региональных подсистем до отдельных образовательных организаций и профессиональных объединений;
- разветвленная сеть внешних и внутренних связей; внешний контур системы задается интеграцией с процессами и результатами систем другого уровня (например, общего образования); внутренний контур – взаимодействием субъектов федерального

и регионального сегментов систем (по вертикали) и отдельных образовательных организаций (по горизонтали);

- унификация, технологизация и информационная открытость процессов в системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, концептуально внедрение данной системы выражается в проектировании общих стратегических подходов, структурно-функциональной унификации процессов и разработке единого критериально-оценочного комплекса для измерения результативности и социальной эффективности научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

На практике формирование единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров обладает существенным потенциалом в компенсации целого ряда ресурсных ограничений: организационно-управленческих, кадровых и содержательно-методических.

Так, к числу организационно-управленческих ограничений, фиксируемых на старте внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, следует отнести:

- несогласованность (стратегическая, нормативная и технологическая) подходов к управлению системами научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров на федеральном и региональном уровнях;
- отсутствие единых подходов к компонентному составу – субъектам – региональной системы дополнительного профессионального образования, направлениям их деятельности и алгоритмам взаимодействия;
- отсутствие «гибких» инструментов эффективного управления региональными системами научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров с учетом региональных условий;
- рассинхронизацию критериально-оценочных комплексов эффективности систем дополнительного профессионального образования, разработанных

и реализуемых в различных субъектах Российской Федерации;

- отсутствие процедур анализа, механизмов и инструментов аккумулирования и трансляции эффективных управленческих практик организации региональных систем непрерывного повышения профессионального мастерства.

Продолжительное время в институтах развития образования и повышения квалификации было сконцентрировано подавляющее большинство ключевых системных процессов регионального дополнительного профессионального образования: от реализации дополнительных профессиональных программ до инновационной деятельности и разработки актуальной учебно-методической продукции и дидактических материалов.

В настоящее время намечается устойчивая тенденция к диверсификации образовательных треков и существенной перегруппировке «центров тяжести» в региональной системе дополнительного профессионального образования. Происходит смена самой парадигмы трансляции образовательного знания: от массового контента к адресным инструментам и индивидуальным маршрутам. Упомянутая закономерность приводит к расширению перечня «поставщиков» дополнительных профессиональных программ (например, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования, некоммерческие организации), актуализации таких профессиональных позиций, как методист и тьютор, повышению функциональной нагрузки на профессиональные сообщества и методические объединения различного рода.

Вместе с тем период интенсивного развития региональных систем дополнительного профессионального образования вне четко артикулированных общих стратегических приоритетов, единых методологических рамок, концептуальных установок и аналитических процедур привел к структурно-функциональному разнообразию и многообразию субъектов данных систем.

Кроме того, своего рода итогом предшествующего этапа развития региональных систем дополнительного

профессионального образования явились неоднозначный статус и неоднородное распределение по субъектам Российской Федерации таких структур, как муниципальные методические службы и объединения, профессиональные педагогические сообщества и иные институты методического влияния.

В сложившейся ситуации чрезвычайно важной оказывается выработка таких механизмов сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, которые позволили бы инфраструктурам дополнительного профессионального образования субъектов Российской Федерации в соответствии с региональной спецификой управления имеющимися ресурсами максимально эффективно включиться в реализацию государственной образовательной повестки.

Не менее существенны и кадровые ограничения, потенциалом «снятия» которых также обладает единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров:

- низкий уровень мотивационной, информационной и операциональной готовности педагогов и руководителей к организации инновационной образовательной практики, высокий уровень «профессионального выгорания»;
- недостаточность информации о структуре профессиональных педагогических и управленческих дефицитов;
- низкий уровень адресности научно-методического, в том числе наставнического, сопровождения педагогических работников.

Длительный период времени ситуация в области дополнительного профессионального образования характеризовалась высокой степенью неопределенности уровня профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров. Это в известной степени было связано с отсутствием или неverifiedированностью диагностических процедур и инструментов измерения предметных, методических, цифровых, управленческих и иных компетенций, нацеленностью дополнительных профессиональных программ в первую очередь на процедуру самодиагностики, не дающую четких и

непротиворечивых сведений о реальных затруднениях педагогов и руководителей образовательных организаций.

В этом отношении перспективной моделью повышения квалификации педагогических работников и управленческих кадров является проектирование образовательного контента и матриц компетенций программ на основе анализа результатов независимой профессиональной диагностики.

Наконец, период начала внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров ознаменовался и совокупностью ограничений содержательно-методического характера:

- несформированностью механизмов разработки и реализации индивидуальной траектории профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров;
- несистемным характером экспертизы обучающего контента в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников и управленческих кадров (программы, электронные образовательные ресурсы, методические материалы);
- отсутствием механизмов управления качеством дополнительных профессиональных программ на основе результатов системного анализа государственного образовательного заказа и региональных социально-экономических трендов;
- несистемным характером внедрения нового содержания образования, в том числе результатов прикладных исследований, в реальную педагогическую и управленческую практику.

Указанные ограничения, как было указано выше, характеризовали стартовый период внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров – периода ее создания: структурно-функционального определения, разработки единых информационно-методических и образовательных ресурсов, диагностических инструментов.

Завершившийся формированием комплексной инфраструктуры научно-методического

сопровождения педагогических работников и управленческих кадров данный этап сменяется периодом развития системы в целом и ее региональных компонентов в частности.

Развитие региональных систем дополнительного профессионального образования в современном контексте актуализирует принципы адресности, технологичности и государственного заказа в научно-методическом сопровождении педагогических работников и управленческих кадров.

Фиксируемый ранее «непрозрачный» характер процессов и результатов в системе дополнительного профессионального образования обуславливает активно формируемую тенденцию к систематизации не только многообразного и разнообразного образовательного контента, но и самих механизмов, способов и инструментов формирования, экспертизы и внедрения этого контента.

Проектирование региональных сегментов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров предполагает новые конфигурации ресурсов в системе дополнительного профессионального образования.

Во-первых, намечается переход от дополнительной профессиональной программы как «единицы измерения» процесса научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров к индивидуальному образовательному маршруту. В орбиту последнего оказываются активно вовлечены различного рода обучающие активности (программы, конкурсы, семинары, проектные и стратегические сессии и т.д.), стажировки, «горизонтальное» (peer-to-peer) взаимодействие.

Данная конфигурация обуславливает появление новых субъектов в региональной системе дополнительного профессионального образования (например, центры непрерывного профессионального мастерства педагогических работников как организации, на базе которых разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты).

Во-вторых, выстраивается амбивалентная система управления контентом дополнительного профессионального образования, учитывающая, с

одной стороны, приоритеты и ресурсные возможности региональных программ развития, а с другой стороны, единые надрегиональные векторы государственной образовательной политики как в содержании образования взрослых, так и в технологиях его реализации.

Данная конфигурация предполагает появление новых процессов и ресурсов в системе дополнительного профессионального образования (например, федеральный реестр дополнительных профессиональных программ).

Наконец, в-третьих, фиксируется тенденция к интеграции региональных сегментов единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в пространство межрегиональных проектно-сетевых кластеров – носителей и трансляторов эффективных, прошедших апробацию образовательных практик.

Данная конфигурация определяет появление новых механизмов масштабирования подтвердивших результативность педагогических и управленческих систем на территории субъектов Российской Федерации.

Таким образом, внедрение единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров детерминировано рядом актуальных вызовов и сопряжено с различного рода объективными ограничениями. Вместе с тем интегративный подход к управлению ресурсами непрерывного повышения профессионального мастерства на федеральном и региональном уровнях потенциально обладает колоссальной разрешающей силой и открывает перспективу дальнейших исследований системы дополнительного профессионального образования в контексте социально-экономического развития региона.

Литература

1. Агibalова О.Ю. Развитие системы подготовки и повышения квалификации кадров муниципального управления в регионе: дис. канд. эконом. наук: 08.00.05. Курск, 2012. 182 с.
2. Богданова М.В. Разработка специального математического и программного обеспечения региональной системы управления повышением квалификации: дис. канд. тех. наук: 05.13.11. Воронеж, 2004. 178 с.
3. Гвоздева Н.М. Управление системой повышения квалификации государственных гражданских служащих: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2013. 221 с.
4. Гольцев Н.Ф. Организация структуры управления инновационными процессами в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 188 с.
5. Дудников В.В. Функции обратных связей в управлении повышением квалификации педагогов в муниципальных образовательных системах: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 1998. 205 с.
6. Королева Н.А. Функционально-ориентированная модель организационно-дидактического управления повышением квалификации педагогических кадров в региональной системе образования: на примере Воронежской области: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2004. 197 с.
7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 21.04.2015 № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме»).
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 1116 «О целевых показателях эффективности работы бюджетных образовательных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями).
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 5 августа 2020 года № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ» (с изменениями на 21 февраля 2022 года).
11. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 «Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» (с изменениями от 15 декабря 2022 года).
12. Филатьева Л.В. Проектирование процессов управления региональной системой повышения квалификации работников образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2001. 190 с.
13. Щербаненко О.Н. Управление развитием системы повышения квалификации руководителей учреждений образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Новосибирск, 2006. 318 с.

References

1. Agibalova O.YU. Razvitie sistemy podgotovki i povysheniya kvalifikacii kadrov municipal'nogo upravleniya v regione: dis. kand. ekonom. nauk: 08.00.05. Kursk, 2012. 182 s.
2. Bogdanova M.V. Razrabotka special'nogo matematicheskogo i programmno obespecheniya regional'noj sistemy upravleniya povysheniem kvalifikacii: dis. kand. tekhn. nauk: 05.13.11. Voronezh, 2004. 178 s.
3. Gvozdeva N.M. Upravlenie sistemoy povysheniya kvalifikacii gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchikh: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Moskva, 2013. 221 s.
4. Gol'cev N.F. Organizatsiya struktury upravleniya innovatsionnymi processami v sisteme povysheniya kvalifikacii: dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.01. Sankt-Peterburg, 2004. 188 s.

5. Dudnikov V.V. Funkcii obratnyh svyazej v upravlenii povysheniem kvalifikacii pedagogov v municipal'nyh obrazovatel'nyh sistemah: dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. Samara, 1998. 205 s.
6. Koroleva N.A. Funkcional'no-orientirovannaya model' organizacionno-didakticheskogo upravleniya povysheniem kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v regional'noj sisteme obrazovaniya: na primere Voronezhskoj oblasti: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Voronezh, 2004. 197 s.
7. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21.04.2015 № VK-1013/06 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij po realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami po realizacii dopolnitel'nyh professional'nyh programm s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij, elektronnoho obucheniya i v setевой forme»).
8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 8 noyabrya 2010 g. № 1116 «O celevyh pokazatelyah effektivnosti raboty byudzhetnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij, nahodyashchihsya v vedenii Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii» (s izmeneniyami i dopolnениями).
9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 1 iyulya 2013 g. № 499 «Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam» (s izmeneniyami i dopolnениями).
10. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 5 avgusta 2020 goda № 882/391 «Ob organizacii i osushchestvlenii obrazovatel'noj deyatel'nosti pri setевой forme realizacii obrazovatel'nyh programm» (s izmeneniyami na 21 fevralya 2022 goda).
11. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrya 2020 g. № R-174 «Ob utverzhdenii koncepcii sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov» (s izmeneniyami ot 15 dekabrya 2022 goda).
12. Filat'eva L.V. Proektirovanie processov upravleniya regional'noj sistemoy povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Tambov, 2001. 190 s.
13. SHCHerbanenko O.N. Upravlenie razvitiem sistemy povysheniya kvalifikacii rukovoditelej uchrezhdenij obrazovaniya: dis. kand. ped. nauk: 13.00.08. Novosibirsk, 2006. 318 s.

Информация об авторах

Муркова Мария Владимировна – Министерство просвещения Российской Федерации, советник министра, Москва, Российская Федерация, murkova-mv@edu.gov.ru

Лукьянович Алексей Викторович – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», директор института регионального развития, нормативно-методического и аналитического обеспечения сопровождения проектов и программ, Москва, Российская Федерация, lukyanovichav@apkprou.ru

Author information

Murkova Maria Vladimirovna – Ministry of Education of the Russian Federation, Advisor to the Minister, Moscow, Russian Federation, murkova-mv@edu.gov.ru

Lukyanovich Alexey Viktorovich – Federal State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation», Director of the Institute for Regional Development, Regulatory, Methodological and Analytical Support for Projects and Programs, Moscow, Russian Federation, lukyanovichav@apkprou.ru

Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона как условие профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций

С.А. Алешина¹, Е.А. Ганаева¹, А.А. Муратова¹

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Аннотация. В статье описывается опыт интеграции Оренбургского государственного педагогического университета в образовательное пространство региона при взаимодействии с Министерством образования Оренбургской области. Представлены результаты научных исследований, определяющих значимость университета для региональной системы образования. Имеются ссылки на нормативные и программно-методические документы федерального и регионального уровней, отражающие включенность вуза в профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций. Среди инструментов профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций обозначены: региональная модель модульной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, аналитические сессии по результатам курсов повышения квалификации, разработка нормативно-правовых и методических материалов по созданию и развитию региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, разработка концепции мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций Оренбургской области и другие.

Ключевые слова: педагогический университет, образовательное пространство, профессиональное развитие, руководитель общеобразовательной организации, взаимодействие, региональное министерство образования, непрерывное образование, повышение квалификации.

Для цитирования: Алешина С.А., Ганаева Е.А., Муратова А.А. Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона как условие профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 23–31

INTEGRATION OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY INTO THE EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

S.A. Aleshina¹, E.A. Ganaeva¹, A.A. Muratova¹

¹Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University»

Abstract. The article describes the experience of integrating Orenburg State Pedagogical University into the educational space of the region in cooperation with the Ministry of Education of the Orenburg region. The results of scientific research determining the importance of the university for the regional education system are presented. There are references to normative and program-methodical documents of the federal and regional levels reflecting the involvement of the university in the professional development of heads of educational organizations. Among the tools of professional development of heads of education organizations are identified: a regional model of a modular additional professional training program, analytical sessions based on the results of advanced training courses, the designing development of regulatory and methodological materials for the creation and development

of a regional system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, the development of concepts of monitoring the effectiveness of heads of educational organizations of the Orenburg region and others.

Keywords: pedagogical university, educational space, professional development, head of an educational organization, interaction, regional ministry of education, life-long learning, advanced training.

For citation: Aleshina S.A., Ganaeva E.A., Muratova A.A. Integration of a pedagogical university into the educational space of the region as a condition for the professional development of heads of educational organizations // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 23–31

Введение. Достижение высокого качества общего образования в современных условиях невозможно без наличия руководителей общеобразовательных организаций, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности. Сегодня востребован такой руководитель школы, который готов учитывать изменения в государственной политике в области образования, экономике и социуме, нацелен на непрерывное образование, способен работать в команде.

Непрерывность образования выступает приоритетом профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций и обеспечивается привлечением кадровых и научно-методических ресурсов педагогического вуза.

В качестве ключевой задачи Минпросвещения России обозначило максимальное приближение педагогических вузов к реальной жизни школы, к задачам и проблемам общего образования [6]. Решение данной задачи невозможно без интеграции педагогического вуза в образовательное пространство региона.

Механизмом интеграции выступает сотрудничество между педагогическим университетом и региональным министерством образования, закрепленное нормативным документом, которым может выступить программа взаимодействия.

Цель статьи, обзор научной литературы по проблеме. Целью статьи является описание опыта интеграции Оренбургского государственного педагогического университета в образовательное пространство региона при взаимодействии с Министерством образования Оренбургской области.

В современных условиях педагогический университет

выступает флагманом системы образования. По мнению Х.-А.С. Халадова, И.В. Головиной, А.А. Карпухиной, педагогическому вузу необходимо не просто встраиваться в новые социокультурные условия, нужно управлять ситуацией изменений, проектировать актуальные модели подготовки педагогов на перспективу. Для этого требуется определить актуальные ориентиры развития образования, разрабатывать новые модели и технологии в соответствии с вызовами настоящего и будущего [7, с. 204].

В работе Makhinin A., Kozlova T., Nesterova I., Shamanina L.B. отмечается, что в условиях нестабильного развития современной цивилизации консолидация усилий педагогического сообщества для обеспечения надлежащего качества образования становится все более актуальной, поэтому необходима интегрированная модель педагогического менеджмента, основанная на реализации интегративного образовательного пространства педагогического университета [10].

M.C.J. Caniëls, H. van den Bosch отмечают значительную роль вузов как создателей региональной инновационной системы, стимулирующей региональное развитие [8].

В исследовании N. Davydova, A.A. Simonova, S.L. Fomenko рассматривается роль интеграции социальных институтов образования и науки, которая проявляется через исследование и укрепление связей с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности, а также через формирование и развитие интегративных форм взаимодействия путем слияния в единое целое, ранее состоявшее из разнородных частей и элементов [9].

Глебова Г.Ф. выделяет следующие направления взаимодействия организаций

высшего и общего образования: углубление межвузовского сотрудничества в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров; менеджмент межрегиональных и международных образовательных проектов; обеспечение участия работников образовательной отрасли в инновационных процессах, формирующих образовательную ситуацию в регионах России и международном сообществе; координацию деятельности образовательных учреждений региона по созданию целостной системы повышения квалификации кадров по актуальным направлениям модернизации образования в едином сетевом образовательном пространстве [2].

В настоящее время в России осуществляется формирование единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, методологически и концептуально закреплённой в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [5]. С положениями Концепции соотносится привлечение ресурсов педагогических вузов к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций, что обеспечивает решение ряда обозначенных в данном документе проблем, связанных с функционированием системы методической (научно-методической) поддержки педагогических работников и управленческих кадров: несформированность на территории Российской Федерации единого научно-методического пространства сопровождения педагогических работников и управленческих кадров; отсутствие единого подхода к организации деятельности методических служб на федеральном и региональном уровнях; отсутствие научной составляющей методической поддержки работников образования и связи между научными исследованиями и реальной педагогической практикой; «сопротивление» педагогов и руководителей образовательных организаций обновлению форм обучения и воспитания, несовершенная система мотивации к участию в инновационной деятельности; отсутствие согласованной системы повышения квалификации управленческих кадров [5, с. 7–8].

На основе исследования Е.А. Ганаевой, С.В. Масловской можно определить следующие направления профессионального развития руководителей общеобразовательной организации, где привлечение ресурсов педагогического университета может повлиять на результативность непрерывного образования: умение принимать рациональные управленческие решения в условиях неопределённости; умение выстраивать конструктивные взаимодействия с субъектами образовательных отношений; умение достигать цели с учетом имеющихся ресурсных возможностей образовательных организаций [1, с. 12].

В работе Е.Г. Матвиевской, А.А. Муратовой отмечается, что эффективным средством профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций выступает взаимодействие регионального министерства образования и профильного высшего учебного заведения, имеющего высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав и стажировочные площадки на базе инновационно активных образовательных организаций. Так, с целью преодоления проблем, складывающихся в системе непрерывного образования, организация, реализующая дополнительные профессиональные программы, разрабатывает различные модели взаимодействия с заказчиками (вариативные сроки обучения, соотношение очной и заочной форм обучения, использование дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, научно-методическое сопровождение, персонифицированные модульные программы), которые нацелены на поддержку актуального уровня профессиональной компетентности слушателей [3, с. 43].

Приведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона выступает трендом образовательной политики и способствует деятельности общеобразовательных организаций в соответствии с вызовами времени.

Материалы и методы исследования. В рамках данного исследования авторами был изучен и обобщен опыт взаимодействия Оренбургского государственного педагогического университета и Министерства

образования Оренбургской области по реализации региональной политики в области повышения качества общего образования с 2014 по 2022 год.

Результаты исследования. В Оренбургской области сформирован успешный опыт взаимодействия Министерства образования Оренбургской области и Оренбургского государственного педагогического университета в профессиональном развитии руководителей общеобразовательных организаций, обеспечивающего актуальный уровень их профессиональной компетентности. В 2014 году была спроектирована, а с 2014 по 2018 год успешно реализована региональная модель модульной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для директоров школ и заместителей директоров по учебно-воспитательной работе «Актуальные проблемы управления образовательной организацией» (обучено 5423 человека). Курсы носили практико-ориентированный характер, включали разработку и коррекцию стратегических нормативно-правовых актов и программно-методических и экспертных материалов, обеспечивающих деятельность общеобразовательной организации в соответствии с современными требованиями. Модульный принцип построения программы обеспечил освоение значимых аспектов профессиональной компетентности руководящих работников и непрерывный характер повышения квалификации в обозначенный период.

В этот же период Институтом непрерывного образования ОГПУ была реализована идея проведения мониторинга эффективности освоения слушателями дополнительных профессиональных программ в процессе так называемых аналитических сессий. Цель аналитических сессий состояла в представлении опыта реализации практико-ориентированных продуктов курсов повышения квалификации в отдельно взятом муниципалитете. Целевая аудитория сессии была представлена профессорско-преподавательским составом университета, представителями муниципальных органов управления образованием, работниками общеобразовательных организаций муниципалитета. Аналитические сессии отличались адресным подходом, масштабностью охвата, носили методический характер, отражали объективные

результаты дополнительного профессионального образования. Их деятельностный характер позволял определить результативность повышения квалификации в Оренбургском государственном педагогическом университете.

В 2020 году было заключено соглашение о сотрудничестве Министерства образования Оренбургской области и ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», которое включает программу взаимодействия между Министерством образования Оренбургской области и Оренбургским государственным педагогическим университетом. Ряд направлений программы предполагает участие университетов в профессиональном развитии руководителей общеобразовательных организаций.

Так, в рамках направления «Разработка и внедрение системы мониторинга и оценки качества педагогического образования» ведется работа по разработке критериев соответствия уровня квалификации кандидатов на должность руководителя и руководителей общеобразовательных организаций требованиям, предъявляемым к занимаемой должности; пакета оценочных средств, включающего тестовые задания и кейсы. Проводится диагностика профессиональных интересов и образовательных запросов руководителей общеобразовательных организаций региона (более 450 респондентов), на основе результатов диагностики определяются приоритетные направления разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для управленческих кадров. Представители университета включены в рабочую группу по разработке нормативно-правовых и методических материалов по созданию и развитию региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В рамках направления «Формирование единого образовательного пространства системы педагогического образования в регионе. Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона» реализованы дополнительные профессиональные программы повышения

квалификации для руководителей образовательных организаций. Для внедрения целевой модели наставничества была разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Организационно-методическое сопровождение наставничества молодых учителей в общеобразовательной организации». Итоговым продуктом обучения стала разработанная слушателями дорожная карта по реализации программы наставничества на уровне образовательной организации.

В рамках взаимодействия университета и регионального ЦНППМ осуществляется обучение управленческих команд по программе «Актуальные проблемы управления образовательной организацией» (2021 год – 455 человек, 2022 год – 315 человек). Управленческие команды проходят диагностику уровней сформированности управленческой компетентности (тестирование). В процессе обучения по образовательной программе выстраиваются групповые маршруты для руководителей с разными уровнями сформированности профессиональной компетентности, включающие обучение по актуальным проблемам управления образовательной организацией и комплекс мероприятий, сопровождаемых и проводимых Региональным центром развития образования, ЦНППМ, ОГПУ, основанных на преодолении профессиональных затруднений и продвижении инновационных идей успешных руководителей.

Интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона обеспечивается в том числе участием университета в федеральных проектах национального проекта «Образование», что также способствует созданию и внедрению единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Так, преподаватели университета, имеющие опыт работы в школе и по проблемам, связанным с низкими образовательными результатами, в 2021 и 2022 годах были приглашены в качестве кураторов проекта «500+».

В 2022 году Оренбургскому государственному педагогическому университету было предложено проведение прикладного научного исследования на тему «Сравнительный анализ эффективности

различных подходов к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами». В основе исследования лежало понимание причинности появления образовательных организаций, демонстрирующих низкие образовательные результаты, а также выработка практических шагов для преодоления этих проблем в конкретных школах. Исследование предполагало непосредственное участие общеобразовательных организаций, для чего было отобрано 11 школ, и обеспечивало понимание актуальных приоритетов и целей управленческого процесса в образовательном учреждении, развитие методического сопровождения руководства и педагогов в планировании и достижении результатов необходимого качества. Участие в данном исследовании предполагало обязательное обучение школьной команды по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Эффективные подходы к повышению качества работы школ с низкими образовательными результатами». Критерием формирования команд были функциональные ролевые позиции управленцев в соответствии с треками «Управление», «Обучение», «Воспитание». В результате прохождения курсов школьные команды при научно-методической поддержке тьюторов центра научно-методического сопровождения ОГПУ разработали пакет материалов, позволяющих преодолевать риски низких образовательных результатов (модульные модели, которые являются методологической основой и инструментом и позволяют провести «настройку» исследуемых процессов в школе; дорожные карты как элемент стратегии, направленной на преодоление рисков низких образовательных результатов).

Ключевым направлением взаимодействия Оренбургского государственного педагогического университета и Министерства образования Оренбургской области является разработка региональных механизмов управления качеством образования. Оценка механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации проводится в целях выявления степени сформированности и эффективности функционирования систем управления качеством образования в субъектах РФ и позволяет решать задачи: выявления

проблемных зон в управлении качеством образования на региональном уровне для последующей организации деятельности по их ликвидации; выявления основных факторов, влияющих на эффективность региональных механизмов управления качеством образования; определения ориентиров для совершенствования муниципальных механизмов управления качеством образования; выявления лучших региональных практик управления качеством образования для тиражирования опыта. Одним из итогов работы проектных групп Института непрерывного образования ОГПУ и регионального министерства образования стала разработка концепции мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций Оренбургской области [4].

Данная концепция отражает включенность университета в процесс профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, осуществляемый на уровне региона. Так, в таблице 1 отражено непосредственное участие ОГПУ в мониторинге показателей эффективности деятельности руководителей образовательных организаций.

Проектной группой университета было разработано научно-методическое сопровождение реализации мониторинга показателей эффективности деятельности руководителей образовательных организаций на разных уровнях. В таблице 2 представлен фрагмент дорожной карты по формированию и повышению уровня профессиональных компетенций руководителей общеобразовательных организаций на уровне муниципалитета.

Таблица 1. Мониторинг показателей эффективности деятельности руководителей образовательных организаций

Наименование мероприятия	Сроки реализации	Ответственный исполнитель	Использование результатов мониторинга
Мониторинг выполнения руководителем нормативных требований законодательства	Ежегодно	Министерство образования Оренбургской области	Проведение мероприятий, направленных на повышение качества управленческой деятельности
Мониторинг повышения профессиональных компетенций руководителей образовательных организаций	Один раз в год (декабрь)	ГБУ РЦРО, ЦНППМ, ОГПУ	Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов
Мониторинг достижения обучающимися планируемых результатов освоения основных образовательных программ	Ежегодно	Министерство образования Оренбургской области	Принятие эффективных управленческих решений для обеспечения благоприятной образовательной среды
Мониторинг укомплектованности образовательной организации квалифицированными кадрами	Ежегодно	Министерство образования Оренбургской области	Программа повышения квалификации работников
Мониторинг формирования резерва управленческих кадров	Один раз в год (май)	ГБУ РЦРО, ЦНППМ, ОГПУ	Обеспечение образовательных организаций руководящими кадрами, способными осуществлять управленческую деятельность

Таблица 2. Дорожная карта «Формирование и повышение уровня профессиональных компетенций руководителей»

Мероприятие	Сроки	Ответственный
Мотивационные и тематические консультации с целью подготовки руководителей к измерениям уровня сформированности профессиональных компетенций		
«Наполнение» индивидуального маршрута муниципальным содержанием		
Методическая поддержка при прохождении индивидуального маршрута (тьюторство, наставничество)		
Мониторинг эффективности руководителя общеобразовательной организации на муниципальном уровне		

По результатам мониторинга ОГПУ разрабатываются адресные методические рекомендации как часть научно-методического сопровождения профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций.

Заключение. Таким образом, опыт ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» показывает, что в современных условиях интеграция педагогического вуза в образовательное пространство региона выступает условием профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций. Интеграция осуществляется на основе взаимодействия вуза с региональным министерством образования, к работе по профессиональному развитию привлекаются различные структурные подразделения университета (Институт непрерывного образования, Центр научно-методического сопровождения педагогических работников, профильные кафедры). Результат обеспечивается также разнообразием форм взаимодействия и ориентацией на практическую профессиональную деятельность руководителя.

Литература

- Ганаева Е.А., Масловская С.В. О профессиональном росте руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 2 (30). С. 9–16.
- Глебова Г.Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные проблемы взаимодействия // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1 (5). С. 119–134.
- Матвиевская Е.Г., Муратова А.А. Особенности повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных организаций в современных условиях: региональный аспект // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2019. № 2 (16). С. 41–43.
- Об утверждении концепции мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций Оренбургской области. Приказ Министерства образования Оренбургской области от 15.06.2022 № 01-21/754 // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/5601202206150005?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 30.01.2023)
- Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76 // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/> (дата обращения: 30.01.2023)
- Педагогическое образование // URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/ (дата обращения: 30.01.2023)
- Халадов Х-А.С., Головина И.В., Карпухина А.А. Педагогические вузы – агенты прогрессивных изменений в образовании // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10 (139). С. 203–206.
- Caniëls M. C. J., van den Bosch H. The role of Higher Education Institutions in building regional innovation

- systems //Papers in Regional Science. 2011. Vol. 90 (2). P.271–286.
9. Davydova N., Simonova A.A., Fomenko S.L. How To Manage Development Of Pedagogical Educational Cluster In Regional Space? //In I. B. Ardashkin, N.V. Martyushev, S.V. Klyagin, E.V. Barkova, A.R. Massalimova, V.N. Syrov (Eds.), Research Paradigms Transformation in Social Sciences, vol 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Pp. 281-289.
 10. Makhinin A., Kozlova T., Nesterova I., Shamanina L. Integrative space of a pedagogical university as a qualitative resource for successful selfactualization of future teachers in a city context //Education and city: education and quality of living in the city. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. P. 1-6. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/09/shsconf_ec2020_04009/shsconf_ec2020_04009.html (дата обращения: 30.01.2023)
 - the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-76 dated August 6, 2020 // URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/> (accessed: 30.01.2023)
 6. Pedagogical education // URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/ (accessed: 30.01.2023)
 7. Khaladov H.-A., Golovina I.V., Karpukhina A.A. Pedagogical universities - agents of progressive changes in education //Global Scientific Potential. 2022. No. 10 (139). P. 203-206.
 8. Caniëls M. C. J., van den Bosch H. The role of Higher Education Institutions in building regional innovation systems //Papers in Regional Science. 2011. Vol. 90 (2). P. 271–286.
 9. Davydova N., Simonova A.A., Fomenko S.L. How To Manage Development Of Pedagogical Educational Cluster In Regional Space? //In I. B. Ardashkin, N.V. Martyushev, S.V. Klyagin, E.V. Barkova, A.R. Massalimova, V.N. Syrov (Eds.), Research Paradigms Transformation in Social Sciences, vol 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. P. 281-289.
 10. Makhinin A., Kozlova T., Nesterova I., Shamanina L. Integrative space of a pedagogical university as a qualitative resource for successful selfactualization of future teachers in a city context //Education and city: education and quality of living in the city. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. Pp. 1-6. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/09/shsconf_ec2020_04009/shsconf_ec2020_04009.html (accessed: 30.01.2023)

References

1. Ganaeva E.A., Maslovskaya S.V. About the professional growth of the head of an educational organization in the system of additional professional education //Bulletin of the Mari State University. 2018. No.2 (30). Pp.9-16.
2. Glebova G.F. Classical University and secondary school in an open regional system of continuing education: Actual problems of interaction // Continuing education: XXI century. 2014. No. 1 (5). Pp.119-134.
3. Matviyevskaya E.G., Muratova A.A. Features of professional development of managers and teachers of educational organizations in modern conditions: regional aspect // Traditional national-cultural and spiritual values as the foundation of Russia's innovative development. 2019. No. 2 (16). Pp.41-43.
4. On the approval of the concept of monitoring the effectiveness of heads of educational organizations of the Orenburg region. Order of the Ministry of Education of the Orenburg region dated 15.06.2022 No . 01-21/754 // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/5601202206150005?index=0&rangeSize=1> (accessed: 30.01.2023)
5. On approval of the Concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel. Order of

Информация об авторах

Алешина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», ректор, Оренбург, Россия, e-mail: aleshina_s_a@mail.ru

Ганаева Елена Аркадьевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», заведующий кафедрой управления образованием, Оренбург, Россия, e-mail: elganaeva@mail.ru

Муратова Анжелика Артуровна – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», руководитель Института непрерывного образования, Оренбург, Россия, e-mail: lictor-z@yandex.ru

Information about the authors

Aleshina Svetlana Alexandrovna – PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University», Rector, Orenburg, Russia, e-mail: aleshina_s_a@mail.ru

Ganaeva Elena Arkadyevna – Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University», Head of the Department of Education Management, Orenburg, Russia, e-mail: elganaeva@mail.ru

Muratova Angelika Arturovna – PhD in Pedagogic sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University», Head of the Institute of Life-long Learning, Orenburg, Russia, e-mail: lictor-z@yandex.ru

Подходы к проектированию инструментария диагностики профессиональных дефицитов управленческих кадров общеобразовательных организаций

С.С. Гончарова¹, М.В. Кислицина¹

¹ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Аннотация. В статье представлен кодификатор проверяемых требований к результатам управленческих действий руководителей общеобразовательных организаций, который определяет структуру и содержание контрольно-измерительных материалов, используемых в диагностике профессиональных дефицитов управленческих кадров. В кодификаторе отражена взаимосвязь обобщенных трудовых действий руководителя общеобразовательной организации с трудовыми функциями и функциональными областями управления. Представленный кодификатор может быть использован организациями дополнительного профессионального образования для разработки инструментария диагностики профессиональных дефицитов (на основе функциональных областей управления) управленческих кадров общеобразовательных организаций с последующей разработкой индивидуального маршрута повышения квалификации. Представленный материал может быть интересен организациям, обеспечивающим проведение процедуры аттестации руководителей общеобразовательных организаций на соответствие занимаемой должности.

Ключевые слова: диагностика, управленческие кадры, профессиональные дефициты, индивидуальный маршрут, инструментарий диагностики, руководители общеобразовательных организаций.

Для цитирования: Гончарова С.С., Кислицина М.В. Подходы к проектированию инструментария диагностики профессиональных дефицитов управленческих кадров общеобразовательных организаций // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, (20) № 1. С.32–37

APPROACHES TO DESIGNING A TOOLKIT FOR DIAGNOSING PROFESSIONAL DEFICIENCIES IN THE MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

S.S. Goncharova¹, M.V. Kislitsina¹

¹The Federal state autonomous educational establishment of additional professional education «Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation»

Abstract. The article presents a codifier of checkable requirements to the results of managerial actions of heads of general educational organizations, which determines the structure and content of control-measuring materials used in the diagnosing of professional deficits of head managers. The codifier reflects the relationship of generalized labor actions of the head of a general educational organization with labor functions and functional areas of management. The presented codifier can be used by organizations of additional professional education to develop a toolkit for diagnosing professional deficits (on the basis of functional areas of management) of head managers of general educational organizations with the subsequent development of an individual route of professional development. The presented material may be of interest for the organizations providing the procedure of certification of managers of general educational organizations for the compliance with the position taken.

Keywords: diagnostics, management personnel, professional deficits, individual route, diagnostic tools, heads of general educational organizations.

For citation: Goncharova S.S., Kislitsina M.V. Approaches to designing a toolkit for diagnosing professional deficiencies in the management of general education organizations // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1. (20) P 32–37

В настоящее время широкое развитие в различных сферах деятельности человека получила концепция «обучения в течение всей жизни». Президентом Российской Федерации определены задачи, на решение которых направлен национальный проект в сфере образования. Среди них: модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, а также формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими¹.

В рамках реализации национального проекта «Образование» определены основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников, включая национальную систему учительского роста², а также утверждена Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров³. Основной целью принятых решений является формирование и обеспечение объективных механизмов выявления профессиональных дефицитов, построение на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства, обеспечение сопровождения педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации, переподготовке.

Министерством просвещения Российской Федерации разработаны методические рекомендации по порядку

и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций⁴, в которых определены подходы, направления, формы и порядок диагностики профессиональных дефицитов управленческих кадров, а также рекомендации по проектированию инструментария.

Для контрольно-измерительных материалов (далее – КИМ), используемых в диагностике профессиональных дефицитов управленческих кадров, нами разработан кодификатор проверяемых требований к результатам управленческих действий руководителей общеобразовательных организаций (далее – ОО), который определяет их структуру и содержание. Кодификатор является систематизированным перечнем проверяемых требований к результатам управленческих действий руководителей ОО, установленных приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (далее – Профессиональный стандарт).

Кодификатор включает в себя:

1. Перечень профессиональных компетенций руководителя ОО на основе требований Профессионального стандарта и компетенций на основе функциональных областей управления (таблица 1).
2. Перечень знаний, умений руководителя ОО, проверяемых управленческой диагностикой (таблица 2).

Перечень профессиональных компетенций руководителя ОО на основе требований к должности и компетенций на основе функциональных областей

1 Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

2 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста».

3 Распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».

4 Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана».

управления отражает взаимосвязь обобщенных трудовых действий руководителя ОО, указанных в Профессиональном стандарте, с трудовыми функциями:

- Управление образовательной деятельностью ОО (далее – 1. УОД ОО).
- Администрирование деятельности ОО (далее – 2. АД ОО).
- Управление развитием ОО (далее – 3. УР ОО).

- Управление взаимодействием ОО с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (далее – 4. УВ ОО).

и функциональными областями управления:

- Управление процессами (далее – 1. УП).
- Управление ресурсами (далее – 2. УРС).
- Управление результатами (далее – 3. УР).

Таблица 1. Перечень профессиональных компетенций руководителя на основе требований к должности (трудовая функция)

Код кластера компетенции на основе трудовой функции	Код кластера на основе функциональных областей управления	Обобщенные трудовые действия ⁵
УОД (управление образовательной деятельностью ОО)	УП (управление процессами)	1. Организация разработки, корректировки и утверждения основных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (далее - ФГОС) с учетом примерных основных образовательных программ и примерных адаптированных основных общеобразовательных программ и программ профессионального обучения 2. Управление деятельностью по реализации образовательных программ, в том числе в сетевой форме 3. Организация коррекционной работы и инклюзивного образования. 4. Формирование системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов обучающихся, направленной на самоопределение, самообразование и профессиональную ориентацию 5. Руководство деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения 6. Руководство системой психолого-педагогического сопровождения обучающихся 7. Управление формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности
	УРС (управление ресурсами)	1. Управление формированием образовательной среды, в том числе цифровой образовательной среды 2. Организация присмотра и ухода за детьми, обеспечение содержания, лечения, реабилитации, коррекции, психолого-педагогической поддержки, интерната и иной деятельности

⁵ Трудовые действия обобщены на основе приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)».

	УР (управление результатами)	1. Планирование результатов реализации образовательных программ и осуществления образовательной деятельности ОО 2. Организация работ по самообследованию ОО, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования (далее – ВСОКО), мониторингу образовательных результатов обучающихся 3. Организация реализации требований ФГОС к условиям реализации образовательных программ 4. Организация просветительской и консультативной деятельности с обучающимися, родителями (законными представителями) и педагогическими работниками ОО 5. Контроль качества реализации образовательных программ, принятие управленческих решений по коррекции и улучшению организации образовательной деятельности
АД (администрирование деятельности ОО)	УК (управление кадрами)	1. Обеспечение реализации кадровой политики, осуществление подбора и расстановки кадров в соответствии с уставом ОО
	УРС (управление ресурсами)	1. Руководство разработкой, актуализацией и утверждением локальных нормативных актов ОО 2. Руководство административной, финансовой и хозяйственной деятельностью в соответствии с учредительными документами ОО 3. Организация доступной и безопасной среды в ОО для участников образовательных отношений. 4. Управление деятельностью по привлечению и контролю использования финансовых ресурсов. 5. Управление имущественным комплексом ОО и его развитием. 6. Организация и контроль работы системы питания в ОО 7. Обеспечение комплексной безопасности ОО
	УИ (управление информацией)	1. Руководство ОО на основе принципов государственно-общественного управления, включая формирование и поддержку коллегиальных органов управления ОО с привлечением представителей участников образовательных отношений 2. Формирование и поддержка организационной культуры ОО 3. Управление информационными ресурсами ОО, в том числе официальным сайтом ОО
	УП (управление процессами)	1. Организация приема, перевода обучающихся в ОО и их отчисления. 2. Планирование, координация и контроль деятельности структурных подразделений ОО
	УР (управление результатами)	1. Руководство формированием отчетности о деятельности ОО, анализ данных отчетов и коррекция деятельности ОО

УР (управление развитием ОО)	УП (управление процессами)	1. Проектирование и реализация стратегии развития ОО 2. Обеспечение условий для разработки, апробации и внедрения образовательных инициатив и инноваций
	УР (управление результатами)	1. Прогнозирование и достижение количественных и качественных параметров развития ОО, включая проектирование образовательных результатов
УПВ (управление профессиональ- ным взаимо- действием ОО с участниками в сфере образования и социальными партнерами)	УИ (управление информацией)	1. Организация взаимодействия ОО с участниками образовательных отношений, органами государственной власти, местного самоуправления, учредителем, общественными и другими организациями, представителями СМИ 2. Представление ОО во взаимодействии с органами государственной власти и органами местного самоуправления, в том числе надзорными органами 3. Обеспечение реализации принципов государственно-общественного управления 4. Обеспечение информационной открытости и доступности, управление информационными ресурсами ОО, в том числе официальным сайтом

- Управление кадрами (далее – 4. УК)
- Управление информацией (далее – 5. УИ).

Перечень знаний, умений руководителя общеобразовательной организации, проверяемых управленческой диагностикой, отражает взаимосвязь необходимых руководителю ОО знаний/умении для осуществления обобщенных трудовых функций и функциональных областей управления ОО.

Представленный кодификатор может быть использован организациями дополнительного профессионального образования для создания инструментария оценки профессиональных компетенций (на основе функциональных областей управления) управленческих кадров общеобразовательных организаций с последующей разработкой индивидуального маршрута повышения квалификации.

Информация об авторах

Гончарова Светлана Сергеевна – федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», советник отдела регионального развития Института регионального развития, нормативно-методического и аналитического обеспечения сопровождения проектов и программ, г. Москва, Россия, goncharovass@apkpro.ru.

Кислицина Марина Владимировна – федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», начальник отдела регионального развития Института регионального развития, нормативно-методического и аналитического обеспечения сопровождения проектов и программ, г. Москва, Россия, kislitsinamv@apkpro.ru.

Таблица 2. Перечень проверяемых знаний руководителя образовательной организации в контексте трудовых функций

Код элемента	Обобщенные необходимые знания ⁶
01	Тенденции развития общего образования в Российской Федерации
02	Приоритетные направления государственной политики в сфере общего образования
03	Нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность образовательных организаций в Российской Федерации
04	Принципы, методы и технологии разработки, анализа и реализации образовательных программ для достижения запланированных результатов, в том числе практики управления реализацией образовательных программ
05	Основы педагогики, образовательные теории, технологии и средства обучения и воспитания, в том числе в инклюзивном образовании
06	Основы возрастной психологии, физиологии и гигиены детей и подростков, в том числе психологии личности и групп
07	Подходы, методы и инструменты мониторинга и оценки качества общего образования, в том числе условий реализации основных образовательных программ
08	Основы менеджмента в сфере образования, в том числе стратегического, кадрового, инновационного, проектного, финансового менеджмента и менеджмента качества
09	Основы государственно-общественного управления ОО, технологии и регламенты взаимодействия работников ОО с родителями (законными представителями) обучающихся, с учредителем, органами государственной власти и органами местного самоуправления, профсоюзными организациями, представителями СМИ, социальными партнерами ОО и иными организациями
10	Основы цифровизации ОО, информационно-коммуникационные технологии, применяемые в управлении ОО
11	Теория и практика финансирования общего образования, принципы бюджетирования и контроля расходов ОО
12	Основы контрактной системы закупок в ОО

6 Необходимые знания обобщены на основе приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»

Authors information

Goncharova Svetlana Sergeevna – The Federal state autonomous educational establishment of additional professional education «Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation», advisor of the Regional Development Department of the Institute for Regional Development, normative-methodical and analytical support of projects and programs, Moscow, Russia, goncharovass@apkprou.

Kislitsina Marina Vladimirovna – The Federal state autonomous educational establishment of additional professional education «Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation», head of the Regional Development Department of the Institute for Regional Development, normative-methodical and analytical support of projects and programs, Moscow, Russia, kislitsinamv@apkprou.

Инструменты обеспечения опережающего характера дополнительного образования инженеров-педагогов

В.В. Дубицкий¹, Ю.Н. Фролов¹

¹Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Аннотация. Рассмотрены инструменты обеспечения опережающего характера дополнительного профессионально-педагогического образования инженерной направленности как средства повышения его качества. Выявлены основные механизмы объединения интересов и усилий главных субъектов образовательного процесса в сфере дополнительного образования: организаций, реализующих дополнительные программы; слушателей, заказчиков, предприятий и учреждений. Раскрыты условия эффективного применения онлайн-технологий в цифровой образовательной среде с целью обеспечения опережающего характера дополнительного профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: опережающее дополнительное образование, подготовка инженера-педагога, участники образовательного процесса, онлайн-образование.

Для цитирования: Дубицкий В.В., Фролов Ю.Н. Инструменты обеспечения опережающего характера дополнительного образования инженеров-педагогов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 38–45

TOOLS OF ENSURING A PROACTIVE CHARACTER OF SUPPLEMENTARY EDUCATION PEDAGOGICAL ENGINEERS

V.V. Dubitsky¹, Y.N. Frolov¹

¹Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«Russian State Vocational and Pedagogical University»

Abstract. The tools for ensuring the proactive character of additional vocational and pedagogical education of engineering orientation as a means of improving its quality were considered. It reveals the main mechanisms of unification of interests and efforts of the main subjects of the educational process in the sphere of supplementary education: organizations that implement additional programs, trainees, customers, enterprises and institutions. The article reveals conditions of effective use of online technologies in the conditions of digital educational environment in order to ensure the proactive character of additional vocational and pedagogical education.

Key words: advanced additional education; teacher-engineer training; participants of the educational process; online education.

For citation: Dubitsky V.V., Frolov Y.N. Tools of ensuring a proactive character of supplementary education pedagogical engineers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 38–45

Социально-экономические изменения, произошедшие в последние десятилетия, обусловили существенные структурные изменения отечественной системы профессионального образования. В общем спектре профессиональных образовательных программ значительно увеличилась доля программ дополнительного профессионального образования (ДПО), развивающегося более быстрыми темпами.

Характерной особенностью данного процесса являются тренды диверсификации образовательных программ субъектами образовательной деятельности. Еще относительно недавно вузы занимались главным образом реализацией основных образовательных программ, а бизнес – исключительно дополнительным образованием. Сегодня ситуация явно меняется. В вузах образовательная деятельность диверсифицируется преимущественно за счет роста сегмента дополнительного образования, а крупные предприятия и организации вне сферы образования от краткосрочного корпоративного обучения начинают переходить к реализации достаточно больших по содержанию программ, вплоть до основных профессиональных образовательных программ, в корпоративных университетах.

Изменение соотношения основных и дополнительных программ очевидным образом проявляется в сфере педагогического образования, а в особенности – в профессионально-педагогическом образовании технической, инженерной направленности. Во многом это связано с тем, что в современных условиях профессиональная педагогика расширяет спектр профессиональных ролей выпускников, обучающихся по программам профессионально-педагогического образования инженерной направленности. Система таких ролей становится достаточно разнообразной: мастер производственного обучения, преподаватель инженерного вуза, профориентолог, профнавигатор, педагог организации дополнительного образования детей и взрослых, наставник, педагог программ СПО, педагог программ профессионалитета, профконсультант центров занятости, организатор профессиональной подготовки на предприятиях, преподаватель учебных центров предприятий. При этом научная и методическая поддержка, сопровождение

профессиональной деятельности инженеров-педагогов осуществляются главным образом на основе реализации дополнительных профессиональных образовательных программ.

Тенденции развития дополнительного профессионально-педагогического образования инженерной направленности в современных условиях нельзя рассматривать вне контекста развития международной ситуации.

Президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно подчеркивал особую важность задачи обеспечения технологического, культурного, духовно-нравственного суверенитета страны. Выступая 22 декабря 2022 г. на заседании Государственного совета, посвященном реализации молодежной политики в современных условиях, В. В. Путин отметил необходимость «увлечь ребят знаниями, мотивировать их с ранних лет углубленно заниматься физикой, химией, биологией и так далее, за счет этого воспитывать новое мощное поколение научных лидеров, которые будут успешно обеспечивать технологический суверенитет России» [13]. Решение данной стратегической задачи требует высокого качества дополнительного образования в сфере инженерной педагогики, активного внедрения современных высокотехнологичных средств реализации образовательных программ для обеспечения его опережающего характера.

В этих условиях возникает необходимость глубокого научно-педагогического анализа инструментов и средств обеспечения опережающего характера дополнительного образования в сфере инженерной педагогики как фундаментального условия обеспечения его качества.

В статье ставится задача рассмотреть два базовых, с нашей точки зрения, инструмента обеспечения опережающего характера дополнительного профессионально-педагогического образования инженерной направленности на основе анализа опыта ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в сфере дополнительного образования. Во-первых, объединение интересов основных субъектов образовательного процесса: организаций, реализующих программы ДПО (образовательного сообщества), обучающихся и бизнеса

(предприятий, организаций). Во-вторых, использование возможностей онлайн-технологий в сфере дополнительного профессионально-педагогического образования.

Очевидно, что качество, эффективность, востребованность системы дополнительного образования в целом в различных сферах деятельности зависят от большого количества как внутренних, имманентных системе образования факторов, так и факторов, обусловленных социально-экономическим и культурным контекстом развития образования. Профессионально-педагогическое образование в целом, а в особенности профессионально-педагогическое образование инженерной направленности, по своей природе «обречено» быть опережающим, транслировать и мультиплицировать разработанные наукой передовые технологии, способы и образцы решения профессиональных задач, ориентироваться на перспективное удовлетворение потребностей предприятий и организаций в новых технологиях. Отстающее, «догоняющее» дополнительное образование в сфере профессиональной педагогики не может выполнять свое педагогическое предназначение.

Инструменты обеспечения качества дополнительного профессионального педагогического образования в целом достаточно активно рассматриваются в научно-педагогических исследованиях, в частности в работах В.И. Блинова, Е.В. Василевской, М.И. Магуры и М.Б. Курбатова, С.В. Масловской и И.Н. Мещеряковой, С.Ю. Новоселовой, С.Н. Рыжикова [3, 7, 8, 9, 11,15]. В значительно меньшей степени анализируются средства обеспечения опережающего характера дополнительного педагогического образования как сущностной характеристики его качества.

Существенной особенностью профессионально-педагогического образования инженерной направленности является взаимосвязь психолого-педагогических и профессионально-предметных дисциплин, интеграция «педагогического ядра» и «технического (профильного) ядра» подготовки инженера-педагога. Это обуславливает необходимость обеспечить опережающий характер дополнительного образования инженера-педагога в процессе его профессиональной деятельности как в части психолого-

педагогического, так и в части профессионально-предметного содержания.

Важнейшим инструментом обеспечения опережающего характера дополнительного профессионально-педагогического образования является объединение усилий и интересов основных участников этого процесса: организаций, реализующих дополнительные программы (образовательного сообщества), обучающихся и бизнеса (предприятий, организаций).

Объединение и гармонизация интересов и усилий всех участников ДПО имеют основополагающий характер. Доминирование интересов одних субъектов социального партнерства в сфере ДПО в ущерб интересам других неизбежно деформирует развитие ДПО. Показательно, в частности, что даже такая важная тенденция развития ДПО в современных условиях, как повышение его практикоориентированности, максимальный учет интересов заказчика, бизнеса, может дать негативные результаты. Это возможно в том случае, если будет игнорироваться внутренняя логика развития образования, если ДПО будет подменяться внутрифирменным инструктажем, имеющим исключительно инструментальный характер.

Мы полагаем, что поскольку содержательной, сущностной основой системы ДПО как в психолого-педагогическом, так и в профессионально-предметном измерении является система образовательных программ, постольку объединение усилий различных субъектов образовательного партнерства в повышении качества ДПО должно начинаться с современной методологии проектирования образовательных программ, ориентированной на развитие и углубление уже имеющихся у слушателей профессиональных компетенций или на формирование новых.

Современный подход к проектированию образовательных программ в сфере ДПО предполагает не только переход от образования, ориентированного на передачу знаний, к образованию, ориентированному на формирование способности к эффективному решению профессиональных задач. Этот подход также предполагает новое понимание проектирования целей образования, технологий и методов организации

образовательного процесса, всего комплекса условий его осуществления.

Проектирование целей образовательной программы как ее ожидаемых результатов является важнейшим компонентом сближения интересов различных субъектов образовательного процесса. Консолидированное понимание субъектами образовательного партнерства того, какие профессиональные компетенции должны быть сформированы, а какие должны получить дальнейшее развитие у слушателей в процессе реализации образовательной программы, является необходимым условием успешности программы и ее востребованности на рынке образовательных услуг.

Реализация образовательной программы, спроектированной таким образом, является процессом изменения профессионализма слушателей программы. Задача заключается в том, чтобы использовать такие образовательные технологии, которые позволят корректно управлять этими изменениями, направлять их в соответствии с целями программы. Опыт показывает, что при этом необходимо максимально использовать интерактивные методы (кейсы, деловые игры, моделирование реальной профессионально-технической деятельности, конференции), вовлекающие слушателей в поиск решения практических задач.

В комплексе условий реализации программ ДПО, спроектированных на основе данного подхода, определяющее значение имеет кадровое и материально-техническое обеспечение реализации программ.

Практика показывает, что основными требованиями к преподавательскому составу программ ДПО в сфере профессионально-педагогического образования инженерной направленности являются качественное, диверсифицированное (разнонаправленное) академическое образование, опыт успешной практической работы в соответствующей производственной области и педагогическая креативность, стрессоустойчивость, владение современными педагогическими технологиями. Проектирование кадрового состава программ ДПО является важной сферой сближения интересов различных субъектов образовательного партнерства,

поскольку реализация программ ДПО без привлечения представителей профильных предприятий не может быть эффективной.

Формирование и развитие профессиональных компетенций современного специалиста в процессе реализации программ ДПО предполагает использование новейших технических средств обучения, создание современной образовательной среды, концентрацию ресурсов на наиболее перспективных и социально значимых направлениях ДПО. Очевидно, что решение этой задачи требует и объединения усилий всех участников реализации программ ДПО.

Вторым актуальным в современных условиях инструментом обеспечения опережающего характера дополнительного образования в сфере профессионально-педагогического образования инженерной направленности является использование современных онлайн-технологий.

Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. утверждена «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [12], устанавливающая порядок и систему действий по реализации государственной политики России в области применения информационно-коммуникационных технологий, направленных на развитие информационного общества.

В сферу ДПО, как наиболее восприимчивую к инновациям, цифровизация внедряется особенно быстрыми темпами. Современное ДПО развивается в инновационном поле цифровой образовательной среды и характеризуется активным использованием информационно-коммуникационных технологий.

Уровень развития информационно-коммуникационных технологий в настоящее время позволяет применять их не только для передачи информации, но и для обеспечения интерактивного взаимодействия педагога и слушателей при использовании различных моделей дистанционного образования.

Анализ изменений, происходящих в сфере образования, а также имеющихся исследований этой проблематики позволяет заключить, что в краткосрочной перспективе приоритетное значение

будет иметь смешанное обучение [4, 5, 10, 14].

Фундаментальные основания динамичного развития онлайн-образования во всей системе образования вызваны развитием технологической и аксиологической составляющих фундамента культуры последних десятилетий.

Технологическая составляющая этого процесса нашла обобщенное выражение в цифровизации всех сфер общественной жизни, включая образование. Широкое распространение получили дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, интеграция в образовательную деятельность массовых открытых онлайн-курсов.

Вместе с тем сами по себе технологии не порождают новых социальных практик, они лишь создают условия, предпосылки для их возникновения. Технологии всегда находятся «под присмотром» доминирующих в обществе ценностей, идеалов и должны стать ценностно приемлемыми, соответствовать базовым общественным ценностным ориентациям.

В последние десятилетия технологически обусловленный глобальный процесс цифровизации общественной жизни оказался сопряженным с формированием новых аксиологических, ценностно-смысловых ориентаций в сфере образования, связанных с повышением значения доступности, открытости образования для широких масс населения, возможности использовать самые высококачественные образовательные продукты, появлением качественно новой линейки образовательных услуг.

Сопряжение цифровых технологий нового уровня и формирование позитивного ценностного восприятия технологий онлайн-образования обусловили в конечном счете динамичное развитие онлайн-образования в системе образования в целом, включая дополнительное педагогическое образование.

В этих условиях в рамках педагогических исследований приобретает актуальность научный анализ цифровой трансформации системы дополнительного профессионального педагогического образования как инструмента обеспечения его опережающего характера, разработка на этой основе практически применимых методических рекомендаций, направленных на поддержку процесса вхождения

педагогов и организаций, реализующих программы ДПО, в цифровую образовательную среду.

Важнейшими предпосылками успешной профессиональной деятельности преподавателя ДПО становятся овладение компетенциями в области информационных технологий и использование их в своей педагогической деятельности. Эта проблематика довольно активно исследуется в научно-педагогической литературе, относящейся к сфере основного образования [1, 6, 8, 16, 17], но в гораздо меньшей степени применительно к сфере дополнительного профессионального педагогического образования.

Развитие образования в условиях цифровой трансформации предъявляет новые требования не только к педагогам, но и к организациям ДПО. Успешная профессиональная деятельность педагога по участию в реализации программ ДПО возможна только в организации, имеющей необходимые технические, программные, кадровые и организационно-управленческие условия.

Общая логика обеспечения методического сопровождения вхождения в новые условия деятельности педагогов, реализующих программы ДПО, включает: проведение комплексной диагностики готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде, проведение на основании полученных результатов мероприятий по повышению квалификации педагогов, проведение при необходимости повторной диагностики и соответствующих ее результатам дополнительных мероприятий по повышению уровня готовности к устойчивому вхождению в новые условия деятельности.

Анализ опыта работы по реализации дополнительных профессиональных программ в сфере профессионально-педагогического образования инженерной направленности позволяет выделить следующие основные показатели готовности педагога системы ДПО к онлайн-образованию: методический, информационно-образовательный, технологический, психологический, каждый из которых включает в себя целую систему соответствующих критериев (индикаторов).

Указанные показатели готовности позволяют определить интерес к применению современных

информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности; глубину знаний о дидактических возможностях технологий, используемых в онлайн-образовании; уровень развития навыков работы с технологическим оборудованием, имеющимся в организациях, реализующих программы ДПО; наличие опыта создания образовательного контента и использования современных технологий для онлайн-образования; уровень владения методами работы с обучающимися в онлайн-пространстве.

В зависимости от того, какой компонент не в полной мере соответствует требованиям к эффективной работе в цифровой образовательной среде, в итоговом показателе будет зависеть построение индивидуального профессионального профиля и индивидуальной образовательной траектории по повышению готовности педагогического работника к участию в реализации дополнительных профессионально-педагогических программ инженерной направленности.

Таким образом, решение задачи повышения качества дополнительного профессионально-педагогического образования инженерной направленности в современных условиях предполагает эффективное использование инструментов обеспечения его опережающего характера. В качестве таких инструментов приоритетное значение имеют две технологии. Во-первых, объединение интересов и усилий на протяжении всего жизненного цикла дополнительной образовательной программы основных субъектов образовательного процесса: организаций, реализующих программы ДПО (образовательного сообщества), обучающихся и бизнеса (предприятий, организаций). Во-вторых, эффективное использование возможностей различных моделей онлайн-технологий в сфере дополнительного профессионально-педагогического образования на основе методической поддержки вхождения педагогов ДПО в цифровую образовательную среду путем диагностики их готовности к онлайн-реализации образовательных программ и выстраивания индивидуализированных траекторий формирования компетенций, необходимых для применения современных информационно-коммуникационных технологий.

Литература

1. Белова И.А. Анализ факторов, влияющих на развитие онлайн-обучения в России // Вестник Челябинского государственного университета: экономические науки. 2022. № 4 (462). Вып. 76. С. 161–172.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-smeshannogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii-tipologiya-pedagogicheskaya-effektivnost-usloviya-realizatsii/viewer> (дата обращения 06.02.2023).
3. Василевская Е.В. Актуальные проблемы мониторинга качества образования в дополнительном профессиональном педагогическом образовании // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. № 4. С. 11–20.
4. Васьков М.А., Ковалев В.В., Гафиатулина Н.Х. Онлайн-образование в высшей школе России: основные акторы институционализации и социальные последствия // Гуманитарий юга России. 2020. Т. 9 (43), № 3. С. 45–55.
5. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 81–90.
6. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlyabudushhego-obrazovaniya>.
7. Магура М.И., Курбатова М.Б. Организация обучения персонала компании. М.: Бизнес-школа ИНТЕЛ-СИНТЕЗ, 2003. 296 с. (дата обращения 06.02.2023).
8. Макарова М.В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70.
9. Масловская С.В., Мещерякова И.Н. Мониторинговые исследования качества дополнительного профессионального образования: социокультурный контекст // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 71–75.

10. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды / И.В. Авадаева [и др.]. Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2018. 174 с. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>. (Дата обращения 06.02.2023)
11. Новоселова С.Ю. Создание системы оценки качества повышения квалификации работников образования: основные подходы // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 3. С. 82–90.
12. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 // Собрание законодательства Российской Федерации от 2017 г. № 20. Ст. 2901.
13. Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru>. (Дата обращения 06.02.2023)
14. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / В.И. Блинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Дело (РАНХиГС), 2020. 112 с.
15. Рыжиков С.Н. Стратегические направления оптимизации качества дополнительного профессионального образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2018. № 2. С. 49–56.
16. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография / Г.М. Романцев [и др.]; под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 305 с.
17. Эрштейн Л.Б. К вопросу об институализации дистанционного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1. С. 44–54.
2. Blinov V. I., Sergeev I. S. Modeli smeshannogo obucheniya v professional'nom obrazovanii: tipologiya, pedagogicheskaya effektivnost', usloviya realizacii. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-smeshannogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii-tipologiya-pedagogicheskaya-effektivnost-usloviya-realizatsii/viewer> (accessed: 02.02.2023).
3. Vasilevskaya E. V. Aktual'nye problemy monitoringa kachestva obrazovaniya v dopolnitel'nom professional'nom pedagogicheskom obrazovanii // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. № 4. С. 11–20.
4. Vas'kov M. A., Kovalev V. V., Gafiatulina N. H. Onlajn-obrazovanie v vysshej shkole Rossii: osnovnye aktory institucionalizacii i social'nye posledstviya // Gumanitarnij yuga Rossii. 2020. Т. 9 (43), № 3. С. 45–55.
5. Dzhaneli M. Elektronnoe obuchenie v teorii, praktike i issledovaniyah // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 4. С. 81–90.
6. Luksha P., Spenser-Kejs D., Kubista D. Obrazovatel'nye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushchaya-praktika-dlyabudushchego-obrazovaniya> (accessed: 02.02.2023).
7. Magura M. I., Kurbatova M. B. Organizaciya obucheniya personala kompanii. M.: Biznes-shkola INTEL-SINTEZ, 2003. 296 s.
8. Makarova M. V. Perspektivy onlajn-obrazovaniya v Rossii // Sovremennoe obrazovanie. 2020. № 2. С. 59–70.
9. Maslovskaya S. V., Meshcheryakova I. N. Monitoringovyie issledovaniya kachestva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sociokul'turnyj kontekst // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 9. С. 71–75.
10. Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoj cifrovoj obrazovatel'noj sredy / I. V. Avadaeva [i dr.]. Nizhnij Novgorod: Professional'naya nauka, 2018. 174 s. URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (accessed: 02.02.2023).
11. Novoselova S. YU. Sozdanie sistemy ocenki kachestva povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya: osnovnye podhody // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2016. № 3. С. 82–90.

References

12. O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 g. № 203 // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii ot 2017 g. № 20. St. 2901.
13. Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii. URL: <http://www.kremlin.ru> (accessed: 02.02.2023).
14. Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya: monografiya / V. I. Blinov [i dr.]; pod nauch. red. V. I. Blinova. M.: Delo (RANHiGS), 2020. 112 s.
15. Ryzhikov S. N. Strategicheskie napravleniya optimizacii kachestva dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya obrazovanii // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 2. S. 49–56.
16. Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya / G. M. Romancev [i dr.]; pod red. G. M. Romanceva. Ekaterinbur: Izd vo Ros. gos. prof.-ped. un ta, 2007. T. 1. 305 s.
17. Ershtejn L. B. K voprosu ob instituzacii distancionnogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2022. № 1. S. 44–54.

Информация об авторах

Дубицкий Валерий Васильевич – доктор социологических наук, кандидат химических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», исполняющий обязанности ректора, Екатеринбург, Российская Федерация, e-mail: Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Фролов Юрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», директор Центра развития образовательных проектов, Екатеринбург, Российская Федерация, e-mail: Yurij.Frolov@rsvpu.ru

Information about the authors

Dubitsky Valery Vasilyevich – Doctor of Sociological Sciences, Candidate of Chemical Sciences (PhD in Chemistry), Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational and Pedagogical University», Acting Rector, Yekaterinburg, Russian Federation, e-mail: Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Frolov Yuri Nikolaevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», Director of Educational Project Development Center, Yekaterinburg, Russian Federation, e-mail: Yurij.Frolov@rsvpu.ru

Лидеры образования в общей системе лидерства

М.В. Лазарева¹, С.Г. Петрова²

¹Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

²ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы лидерства в образовании как части общей системы лидерства. Представлены различные подходы к определению «лидерство». Акцент сделан на качествах успешного лидера образования. Показано, что к образовательной организации можно применить теории ситуационного лидерства.

Ключевые слова: лидер, ситуационное лидерство, стиль лидерства, руководитель.

Для цитирования: Лазарева М.В., Петрова С.Г. Лидеры образования в общей системе лидерства // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С.46–51

EDUCATIONAL LEADERS IN THE OVERALL LEADERSHIP SYSTEM

Marina V. Lazareva¹, Svetlana G. Petrova²

¹St. Petersburg University of Management Technologies and Economics

²Academy of the Russian Ministry of Education

Abstract. This article discusses leadership in education as part of the overall leadership system. Different approaches to the definition of «leadership» are presented. The authors argue that educational leadership means directing the actions of educators to achieve organizational goals. Emphasis is placed on the qualities of a successful educational leader. It is shown that situational leadership theories can be applied to an educational organization.

Keywords: leader, situational leadership, leadership style, manager.

For citation: Lazareva M.V, Petrova S.G. Educational leaders in the overall leadership system // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 46–51

Лидерство имеет важное значение для любой группы или организации. Лидерство подразумевает формирование видения и обмен им с сотрудниками или группой, чтобы они были готовы следовать за лидером и достигать видения и целей организации. Одной из основных обязанностей лидера является предоставление информации и разработка методов для достижения видения, а также координация конфликтующих интересов сотрудников организации. Лидерству нельзя научить теоретически. Лидер без какого-либо видения и инноваций никогда не сможет должным образом мотивировать сотрудников и вести их к максимальному раскрытию своего потенциала.

Стиль лидерства – это манера и подход к обеспечению руководства, реализации планов и мотивации людей. Лидерство имеет дело с процессом влияния на поведение, действия, установки и мотивы группы людей и удовлетворения их потребностей, стремлений и ожиданий в процессе достижения институциональных целей. Концепция лидерства охватывает все межличностные отношения. Три основных стиля лидерства, предложенные Куртом Левиным, – это авторитарное лидерство, партисипативное лидерство и лидерство по принципу невмешательства. Стили лидерства различаются в зависимости от ситуации и зависят от нескольких факторов [1].

Термин «лидерство» определяется в словарях как акт управления деятельностью тех, кто организован для достижения поставленной цели. Это значение акцентирует внимание на том, что лидерство связано с ответственностью за руководство, и оно оказывает влияние на людей и поддерживает их в усилиях по достижению целей. Лидеры осуществляют этот процесс, применяя свои лидерские качества, такие как знания, навыки, убеждения, ценности, мораль и этика. Лидерство – это важнейший фактор, который помогает человеку или группе осознать свои цели, а затем мотивирует и помогает в достижении желаемых целей. Также важно иметь в виду, что даже постановка целей и задач – это работа лидера.

Для понимания значимости лидерства среди руководителей образовательных организаций нами был проведен опрос, где были заданы вопросы, связанные с самыми востребованными компетенциями руководителей (опрос проходил с помощью системы Опросникум ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»). Результаты представлены на рисунке 1.

Управление изменениями – главная компетенция для руководителей образовательных организаций.

В период повышенной неопределенности, когда привычные инструменты прогнозирования перестают работать или начинают давать странные результаты, а стратегические приоритеты могут меняться, особенную ценность приобретают инструменты гибкого и качественного построения образа будущего.

Также высокие позиции в рейтинге приоритетных компетенций занимают операционная эффективность и управление персоналом и лидерство, что послужило основанием для более тщательного рассмотрения данного понятия.

Лидерство было определено различными учеными, которые внесли свой вклад в изучение темы лидерства, по-разному. Представим некоторые из определений.

Филлер, Хоуз и Керр (1977), давая определение лидерству, проводили различие между властью, авторитетом и влиянием [2].

Бернард Т. Басс (1985) определяет лидерство как «наблюдаемый эффект способности одного человека изменять поведение других людей путем изменения их мотивации» [2].

Коттер (1990) говорит, что «лидерство – это набор процессов, которые в первую очередь создают

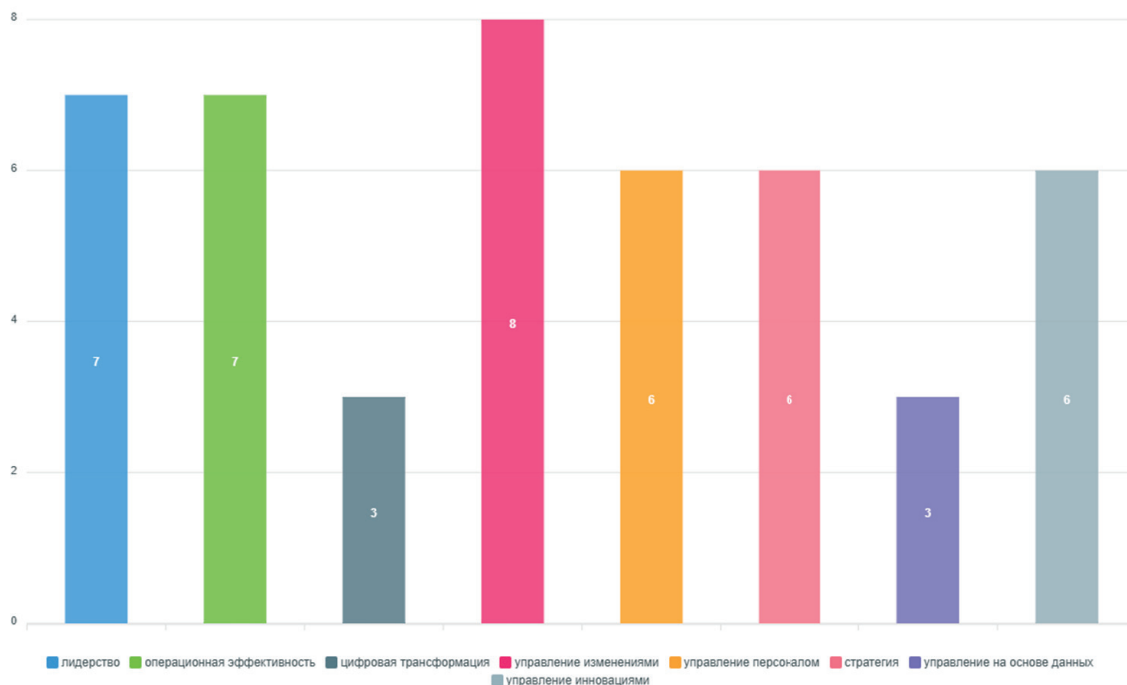


Рисунок 1. Самые востребованные компетенции руководителей

организации или адаптируют их к существенно меняющимся обстоятельствам. Лидерство определяет, каким должно быть будущее, настраивает людей на это видение и вдохновляет их на то, чтобы оно осуществилось, несмотря на препятствия» [цит. по 2].

Лидерство можно также назвать катализатором, который трансформирует потенциал в реальность. Концепция руководства сама по себе охватывает все межличностные отношения, которые влияют на работу организации по достижению ее целей.

Следующие положения четко отражают характер лидерства:

- Лидерство является важным элементом направляющей функции менеджмента.
- Лидерство – это ответственность, которую каждый берет на себя. Не обязательно выбирать и назначать кого-то лидером, чтобы быть мотивирующей силой в организации.
- Для лидерства требуется группа последователей.
- Лидерство – это результат взаимодействия, а не статус или положение.
- Лидерство не может быть заранее организовано.
- Лидерство зависит от понимания лидером своей собственной роли.
- В группе может быть более одного лидера.
- Лидерство обеспечивает соблюдение важнейших норм в команде.
- Фокусируя внимание на видении, лидер воздействует на эмоциональные и духовные ресурсы организации, на ее ценности, обязательства и устремления.

Бартки предполагает, что термин «лидерство» может быть классифицирован на основе принципов работы, функций, источника власти и философии организации [2].

Лидерство – это изменение для улучшения результатов; оно бросает вызов статус-кво и рассчитывает на долгосрочные результаты.

Лидерство в образовании означает направить действия педагогов на достижение определенных целей. Лидер в образовании – это тот, кто постоянно пытается добиться того, чтобы его решения или цели были приняты другими. Мастерство лидера также зависит от его способности принимать важные решения и убеждать других соглашаться с принятыми им решениями.

Успешный лидер должен обладать следующими качествами:

- Он должен быть чутким к чувствам других и должен быть вдумчивым, полезным, доступным, ответственным и дружелюбным.
- Он должен быть предан своим принципам и взглядам и уважать ценности, права и достоинства других.
- Он должен обладать уверенностью в себе и способностью легко взаимодействовать с коллегами.
- Он должен быть образованным.

Следующие качества можно применить к лидерам образования. Они представлены в таблице 1.

К образовательной организации также можно применить теории ситуационного лидерства. Ситуационная теория лидерства предполагает, что превосходные действия лидера зависят от ситуационных факторов. Хороший лидер может менять свой стиль руководства в соответствии с изменением ситуации [3]. Основные утверждения этой теории состоят в том, что эффективное лидерство требует гибкости в руководстве, поскольку разные ситуации требуют разных подходов и тактик лидерства. В рамках ситуационного лидерства можно выделить лидеров-руководителей, коуч-лидеров, лидеров поддержки, лидеров, делегирующих полномочия. В момент принятия решения эффективный руководитель не отдает предпочтения какому-то одному стилю. Есть некоторые ситуационные факторы, которые влияют на решения.

Теория непредвиденных обстоятельств эффективности лидерства, предложенная Фредом Э. Фидлером, основана на различных исследованиях групповой эффективности и сосредоточена на взаимосвязи между лидерством и эффективностью организации [4]. Признаются три фактора, касающиеся лидера, члена группы и задачи, которые работают вместе, чтобы определить, насколько ситуация благоприятна для лидера. К этим факторам относятся: отношения между лидером и членами школьной команды, структура задач, уровень власти лидера.

Руководителям необходимо обратить внимание на компетенцию цифровой трансформации, которую они практически не отметили в опросе (рисунок 1). Сегодня в цифровой трансформации определились две группы

№ п/п	Качество	Объяснение
1	Знать себя и стремиться к самосовершенствованию	Поиск самосовершенствования – постоянное улучшение своих личных качеств. Этого можно достичь путем самообучения, саморазвития, рефлексии и взаимодействия с другими. Хороший лидер – это тот, кто всегда развивается в той или иной сфере
2	Быть опытным	Нужно знать работу и иметь четкое представление о задачах сотрудников, обладать способностью делегировать ответственность различным членам группы и уметь направлять их в достижении общих целей
3	Принимать и брать ответственность за свои действия	Лидеру нужно искать пути и средства, чтобы вывести организацию на новый уровень, лидер должен брать на себя ответственность, анализировать ситуацию, предпринимать соответствующие действия по исправлению ситуации и переходить к следующей проблеме. Это одна из характеристик, которая всегда отличает лидеров
4	Принимать взвешенные и своевременные решения	Использовать подходящие инструменты для принятия решений, непринятие решений может привести к дисбалансу в гармонии образовательной организации. Директор школы должен брать на себя инициативу для принятия обоснованных и своевременных решений
5	Быть примером	Необходимо быть образцом для своих сотрудников. Они должны увидеть, что от них ожидают
6	Знать своих сотрудников и заботиться об их благополучии	Если лидер знает об этом, он сможет помочь сотрудникам реализовать институциональные цели наряду с личными целями
7	Информировать своих сотрудников	В любой организации коммуникация является ключевым фактором в определении успеха. Коммуникация – это двусторонний процесс, который включает в себя информирование сотрудников о целях и задачах организации, принятие предложений, которые помогают реализовать цели, и, что важно, предоставление сотрудникам возможности управлять информацией
8	Развивать чувство ответственности у своих сотрудников	Лидер успешен в принятии решений, если он способен воспитывать в сотрудниках чувство ответственности, при этом каждый осознает важность своего вклада в реализацию целей организации
9	Убедиться, что задачи понятны, контролируются и выполняются	Важной характеристикой лидера является не только делегирование задачи, но и обеспечение понимания задач исполнителем, а также постоянный контроль и мониторинг. Коммуникация считается ключевым фактором ответственности
10	Тренироваться как команда	Команда – это совокупность людей, часто набранных из разных, но связанных групп, назначенных для выполнения четко определенной функции для организации или проекта; члены команды всегда разделяют ответственность за реализацию целей. Таким образом, лидеры должны всегда следить за тем, чтобы сотрудники работали как единая команда. Это означает равные возможности для всех
11	Использовать все возможности для организации	Возможности – это способности организации для выполнения или преобразования чего-либо. Возможности должны описывать цель или результат деятельности или преобразования, а не то, как именно они выполняются. Возможности отвечают на вопросы «Что?», а не «Как?»

компетенций:

- управление данными и аналитикой – это основа цифровой трансформации, управление данными – это фундамент, машинная аналитика – основной способ извлечения ценности из данных, многие руководители сейчас повышают свою компетенцию в этой области;
- управление цифровым проектом.

Ситуация высокой неопределенности обострила необходимость в лидерстве и управлении изменениями, а также во всем, что так или иначе связано с людьми.

В кризисе, в первую очередь, нужно выжить и дать результат. Это лучше всего получается у того, кто умеет быстро адаптироваться и меняться (поэтому управление изменениями), а также у того, кто умеет действовать эффективно (отсюда операционная эффективность).

При этом не надо забывать, что результат делают не только процессы, но и люди, а для этого они должны быть вовлечены. Лидерство – про вовлечение.

Почему люди идут за лидером? Потому что он помогает им реализовать потребности в достижении, понимании, принадлежности и безопасности. В кризис они обостряются. Поэтому можно сказать, что требования к лидерам не меняются, просто все лишнее уходит на второй план.

Сегодняшняя среда, характеризующаяся неопределенностью, глобальной турбулентностью и организационной нестабильностью, требует преобладания трансформационного лидерства на всех уровнях организации. Трансформационное лидерство служит для повышения мотивации, морального духа и производительности труда последователей с помощью различных механизмов; к ним относятся подключение чувства идентичности и самоидентификации последователя к проекту и коллективной идентичности организации; быть образцом для подражания для последователей, чтобы вдохновлять их и повышать их интерес в проекте; побуждение последователей к большей ответственности за свою работу и понимание сильных и слабых сторон последователей, что позволяет лидеру направлять последователей на выполнение задач, которые повышают их производительность. Также важно понимать, какие качества трансформационное лидерство может привнести в

рабочую организацию. Итак, трансформационное лидерство повышает приверженность, вовлеченность, лояльность и эффективность последователей. Последователи таких лидеров демонстрируют высокий уровень удовлетворенности работой и организационной приверженности. Они также вовлечены в организационное гражданское поведение.

Понимание типа руководителя, принимающего решения, позволяет формировать команды руководителей, имеющие высокую операционную эффективность.

Практика подтверждает: именно комбинация типов лидерства позволяет нивелировать слабые стороны членов команды, не допуская при этом, чтобы они конкурировали между собой в тех областях, в которых сильны. Таким образом можно достичь наилучших результатов и выстроить эффективную систему управления образовательной организацией. При этом синергетический эффект наиболее выражен, когда результат оказывается более значителен, чем совокупный вклад отдельных участников процесса.

Литература

1. Левин Курт. Теория поля в социальных науках. Пер. с англ. Е. Сурмина. СПб.: Сенсор, 2000. 268 с..
2. Савинова С.Ю. Лидерство в бизнесе: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.Ю. Савинова, Е.Н. Васильева. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 280 с. (Бакалавр. Академический курс). Текст: непосредственный.
3. Лазарева М.В. Личность лидера и лидерство в рамках современного ситуационного менеджмента // Вестник Инжэкона. Серия Гуманитарные науки. 2006. №1 (10). С.127-134.
4. Fiedler F.E. (1981) Leader Attitudes and Group Effectiveness, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

References:

1. Lewin Kurt. Field theory in social sciences.: Transl. from English. Spb.: «Sensor», 2000. 368 p. (In Russ.).
2. Savinova S.Yu. Leadership in business: textbook and workbook for academic studies/ S.Yu. Savinova, E.N. Vasil'eva. 2 edition. Moscow: Urait, 2019. 280 p. (In Russ.).

3. Lazareva M.V. The leader's personality and leadership within modern situational management. Vestnik Engecon, Series Humanitarian sciences. Series 1 (10), 2006. 274 p.// P.127-134. (In Russ.).
4. Fiedler F.E. (1981) Leader Attitudes and Group Effectiveness, Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Информация об авторах

Лазарева Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: mlazareva1@mail.ru

Петрова Светлана Геннадьевна – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», советник, Москва, Россия, e-mail: s.petrova@apkpro.ru

Information about the authors

Marina V. Lazareva – Candidate of Sciences in Pedagogy, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, St. Petersburg, Russia, e-mail: mlazareva1@mail.ru

Svetlana G. Petrova – Academy of the Russian Ministry of Education, advisor, Moscow, Russia, e-mail: s.petrova@apkpro.ru

Ключевые компетенции руководителя общеобразовательной организации

Л.Н. Черноусова¹

¹Государственное автономное образовательное учреждение Республики Хакасия дополнительного профессионального образования

«Хакасский институт развития образования и повышения квалификации»

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые навыки и компетенции руководителя общеобразовательной организации. На основе анализа современных тенденций развития образования показана необходимость формирования и развития управленческих компетенций. Представлен региональный опыт сопровождения непрерывного профессионально-личностного развития руководителей общеобразовательных организаций в целях совершенствования их профессиональных компетенций.

Ключевые слова: руководитель общеобразовательной организации, управленческие компетенции, профессионально-личностное развитие, эффективность.

Для цитирования: Черноусова Л.Н. Ключевые компетенции руководителя общеобразовательной организации // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 52–57

KEY COMPETENCIES OF THE HEAD OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

L.N. Chernousova¹

¹State Autonomous Educational Institution of the Republic of Khakassia for Additional Professional Education «Khakass Institute for the Development of Education and Advanced Training»

Abstract. The article discusses the key skills and competencies of the head of a general education organization. Based on the analysis of modern trends in the development of education, the need for the formation and development of managerial competencies is shown. The regional experience of supporting the continuous professional and personal development of heads of educational organizations in order to improve their professional competencies is presented.

Keywords: head of a general education organization, managerial competencies, professional and personal development, efficiency.

For citation: Chernousova L.N. Key competencies of the head of a general education organization // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 52–57

Стремительные изменения в идеологии, политике и образовании, глобальная цифровизация, нестабильность и непредсказуемость современного мира – все это предъявляет более высокие требования к содержанию деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Им важно уметь быстро реагировать на вызовы современности, находить нужные решения, применять эффективные управленческие инструменты [11] и, как следствие этого, достигать качественного управления образовательной организацией. Достичь

подобного результата невозможно без постоянного повышения уровня профессиональной компетентности руководящих работников, а потому их непрерывное профессионально-личностное развитие должно стать приоритетом практики повышения квалификации руководящего состава школы.

В статье 51 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» определен правовой статус руководителя образовательной организации [1], а сами кандидаты на должность руководителя

образовательной организации должны соответствовать требованиям профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», который был утвержден 19 апреля 2021 года и вступил в силу 01 марта 2022 года [2]. При этом важно, что данный стандарт, в отличие от единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих, детально определяет направления профессиональной деятельности руководителя школы и формирует перечень актуальных для него знаний и умений в области правовых, кадровых, финансово-экономических, организационных и психолого-педагогических (включая методические) компетенций, непосредственно влияющих на успешность организации образовательного процесса.

В ряде публикаций последних лет отмечается значительный интерес к вопросу определения и содержания управленческих компетенций [4,6-8]. Например, Л.Х. Джабраилова и Ж.А. Эмиева акцентируют внимание на том, что «ключевые компетенции эффективного руководителя проистекают из трех областей: работа с людьми (коммуникабельность, делегирование, работа в команде), работа с собой (самооценка, развитие, тайм-менеджмент) и работа с объектом (информация, проекты, товары)» [4. с. 151]. Поддерживая важность этих компетенций, рассмотрим опыт их совершенствования в деятельности государственного автономного образовательного учреждения Республики Хакасия дополнительного профессионального образования «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» (далее ГАОУ РХ ДПО «ХакиРОиПК»).

Итак, в ГАОУ РХ ДПО «ХакиРОиПК» реализуются программы повышения квалификации «Профессиональный рост руководителя общеобразовательной организации: эффективные управленческие практики» и «Эффективный руководитель: практический курс по реальному управлению командой», которые успешно прошли независимую общественно-профессиональную экспертизу и вошли в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ

педагогического образования. В структуру их учебного содержания включены вопросы управленческих компетенций, эффективного лидерства и эффективного управления командой.

В ходе освоения этих вопросов на очных занятиях слушатели курсов обсуждают ключевые компетенции руководителя общеобразовательной организации, анализируют стили управления и составляют собственный план развития и совершенствования компетенций. В результате таких обсуждений слушатели формулируют профессиональный профиль эффективного руководителя общеобразовательной организации.

Во-первых, это лидерские качества и личная эффективность, которые включают в себя ответственность за результаты своей деятельности, высокий уровень педагогического мастерства, владение методиками тайм-менеджмента. При их наличии лидер умеет донести смысловую составляющую педагогической деятельности до сотрудников, вести за собой, вдохновлять, мотивировать педагогов, обладает критическим и креативным мышлением, имеет высокий эмоциональный интеллект.

Во-вторых, это стратегический менеджмент. Он позволяет видеть объемную картину мира, анализировать происходящее, прогнозировать развитие событий, определять реальные цели и пути их достижения.

В-третьих, способность и готовность управлять командой. Это предполагает умение создавать эффективную команду из разных по характеру личностей; правильно распределять роли и мотивировать подчиненных; учиться понимать мотивы поведения людей; разбираться в особенностях межличностных отношений и подбирать инструменты для определения продуктивного вектора движения команды.

В-четвертых, рациональное управление финансами. Оно предполагает распределение бюджетного финансирования на реальные потребности школы, активное привлечение внебюджетных финансовых источников; стремление аккумулировать ресурсы на развитие и модернизацию материально-технической базы.

В-пятых, это эффективная коммуникация. Она позволяет создавать условия для оптимального обмена информацией между всеми субъектами образовательного процесса, представлять интересы школы и находить возможности для ее развития, уметь вести деловые переговоры и обладать когнитивной гибкостью [6].

Помимо этого, в ходе изучения особенностей современного лидерства, слушатели знакомятся с авторскими концепциями Александра Кирилловича Дианина-Хаварда (нравственное лидерство), Андрея Владимировича Курпатова (искусство управлять), Радислава Ивановича Гандапаса (вдохновляющий лидер), Наталии Владимировны Долиной (лидер нового поколения), Ицхака Адизеса (развитие лидеров) и др. Остановимся более подробно на концепции PAEI. Ее предложил Ицхак Адизес, израильский и американский писатель, специалист в области эффективного менеджмента. В своей книге «Идеальный руководитель» И. Адизес утверждает, что у менеджмента есть следующие четыре функции, которые выполняются для успешной деятельности организации [3]: производство результатов (Р); администрирование, эффективность (А); предпринимательство, управление изменениями (Е); интеграция, объединение всех элементов для долгосрочного сотрудничества (I). Комбинация этих функций предопределяет 14 стилей управления, а отсутствие какой-либо из них приводит к возникновению проблем в работе образовательной организации. Согласно концепции PAEI, для успешной работы в команде хороший руководитель может выполнять одну-две функции, при этом на приемлемом уровне владеть остальными. Выполнять все четыре функции руководителю можно только решая текущие задачи, в долгосрочной перспективе это непродуктивно.

В ходе знакомства с концепцией И. Адизеса слушатели выполняют тест PAEI. При этом в большинстве случаев в приоритете у них обнаруживается функция А (администрирование, эффективность). Далее, определив свою доминирующую функцию, слушатели курсов устанавливают, какими личными качествами должны обладать другие члены управленческой команды и делают вывод, что нужно формировать команду дополняющих друг друга сотрудников, у

каждого из которых будет своя доминирующая функция. Каждый должен ответственно выполнять свою роль и понимать, чем заняты остальные. В итоге слушатели приходят к выводу, что таким образом можно создать уникальную командную среду, где каждый сотрудник будет работать на запланированный результат. Также результаты теста можно использовать при организации проектной деятельности, делегировании обязанностей и приеме на работу новых сотрудников.

Характеризуя эффективность повышения квалификации по вышеуказанным программам, отметим, что обучение по ним прошли 40 директоров школ и 42 управленческие команды образовательных организаций Республики Хакасия. В дальнейшем 4 школьные команды, прошедшие обучение по программе «Эффективный руководитель: практический курс по реальному управлению командой», стали участниками проекта «Школа Минпросвещения России». Одной из таких школ является МБОУ Лицей им. А.Г. Баженова г. Черногорска Республики Хакасия. Ирина Владимировна Тимченко, директор этой общеобразовательной организации, представила успешный опыт по формированию школьной команды на вебинаре ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» 10 ноября 2022 года, выступив с сообщением на тему «Строим Школу Минпросвещения России».

В контексте размышлений о развитии управленческих компетенций современных руководителей необходимо отметить высокую значимость в этом процессе профессиональных конкурсов. Одним из таких важных конкурсов является всероссийский конкурс «Директор года России» (далее Конкурс), учредителем которого является Министерство просвещения Российской Федерации [5]. Успешное участие Республики Хакасия в данном Конкурсе позволило лучшим директорам школ Республики представить свою «Формулу успеха» на всероссийском уровне. Так, в 2021 году в 30 финалистов Конкурса вошли два руководителя школ Республики Хакасия: Марина Николаевна Сагатаева, директор ГБОУ РХ «Хакасская национальная гимназия-интернат им. Н.Ф. Катанова», и Светлана Николаевна Шевченко, директор МБОУ «Гимназия» г. Черногорск. В 2022 году в 30 финалистов конкурса вошли директор МБОУ «Лицей им. Н.Г. Булакина» Ирина Лаврентьевна Яковлева и директор

МБОУ «СОШ № 29» Олеся Николаевна Захарова.

Значимо то, что участие в финале Конкурса – это не только профессиональный рост самих директоров школ, но и представление результативного, передового и инновационного менеджмента в образовании. Возможность всех руководителей общеобразовательных организаций познакомиться с опытом лучших управленческих кадров страны. Так, благодаря ФГАУ «Центр просветительских инициатив Министерства просвещения Российской Федерации» [5], который обеспечил показ всех конкурсных испытаний, материалы Конкурса активно используются на курсах повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций в ГАОУ РХ ДПО «ХакиРОиПК» и позволяют директорам школ Республики Хакасия рассматривать возможности применения успешных управленческих проектов в своих образовательных организациях. Например, по инициативе Ирины Лаврентьевны Яковлевой, директора МБОУ «Лицей им. Н.Г. Булакина», из 16 регионов России в Абакан были приглашены финалисты, лауреаты и призеры конкурса «Директор года России – 2022» с целью принять участие в проводимой лицеем научно-практической конференции «Чтения им. Н.Г. Булакина» (15-17 декабря 2022 г.). В рамках конференции участники Конкурса представили свой опыт работы управленческим командам общеобразовательных организаций Республики Хакасия. Именно на этой встрече зародилась и воплотилась идея создания Ассоциации руководителей образовательных организаций России.

Помимо сказанного, отметим, что в регионе проводится конкурс «Лучшие практики наставничества». Он является частью проекта «Реализация целевой модели наставничества педагогических работников в Республике Хакасия», в котором учтены «типы личного и группового наставничества по формам «педагог-педагог», «руководитель-руководитель», «команда-команда» [10, с. 28]. При этом, учитывая, что 2023 год в России объявлен годом педагога и наставника, актуальность данного конкурса – как одного из универсальных инструментов совершенствования педагогических и управленческих компетенций – сегодня лишь возрастает.

Завершая, считаем важным отметить, что большинство директоров школ приходят в данную профессию из педагогической сферы [7], а существующая система повышения квалификации не удовлетворяет все их потребности в приобретении необходимых компетенций. Поэтому в практике подготовки управленческих кадров к эффективному руководству школой необходимо использовать ресурсы федерального и регионального уровней, а также возможности неформального и «горизонтального» обучения и самообразования. Кроме того, одна из возможностей восполнить недостающие компетенции – это разработать совместно с методистом ГАОУ РХ ДПО «ХакиРОиПК» индивидуальный образовательный маршрут. Каждый такой маршрут представляет собой разноуровневую систему поддержки педагога: на уровне общеобразовательной организации, на муниципальном и региональном уровнях [10].

На Всероссийском совещании «Индивидуальный образовательный маршрут – путь к профессиональному росту и повышению качества образования», которое состоялось 12 октября 2022 года, рассматривался алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута. Для его практической реализации в 2023 году по окончании обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации в ГАОУ РХ ДПО «ХакиРОиПК» слушателям курсов будет предложена разработка индивидуального образовательного маршрута и тьюторское сопровождение. Полагаем, что это будет способствовать их дальнейшему профессиональному развитию, освоению ими новых способов решения педагогических и управленческих задач.

Таким образом, основополагающим условием эффективного менеджмента, а значит и качества образования в образовательной организации, является высокий уровень профессиональной компетентности руководителей. Как утверждает В.П. Топоровский, современный руководитель образовательной организации это «и хозяйственник, и юрист, и экономист, и педагог. От грамотных и профессиональных действий руководителя зависит эффективность работы педагогического коллектива, успешность обучающихся» [8, с. 38], а в глобальном смысле, – это и влияние на

принятие решений в политике, экономике и культуре. Поэтому одна из приоритетных задач повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций – способствовать профессионально-личностному развитию управленческих кадров и совершенствованию их профессиональных компетенций.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.11.2022).
2. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации». URL: http://pushkin-nsk.ucoz.ru/standart_rukovoditelja.pdf (дата обращения: 04.11.2022)
3. Адизес И.К. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует. М.: Альпина Паблшер, 2019. 265 с.
4. Джабраилова Л.Х., Эмиева Ж.А. Профессиональные компетенции руководителя общеобразовательного учреждения //Региональные проблемы преобразования экономики, № 11, 2020. С. 147-152.
5. Всероссийский профессиональный конкурс Директор года России. URL: <https://xn----8sbiccdur0bcqdy.xn--p1a> (дата обращения: 04.11.2022).
6. Овечкин А.М., Разумовская Т.В., Шумилина Т.О. Профессиональная компетентность директора школы: от качества управления к качеству образования. Владимир: ГАОУ ДПО ВО «ВИРО», 2020. 142 с.
7. Петров К.Г., Александрова Д.Н. Представления директоров школ о модели современного эффективного руководителя общеобразовательной организации // Человек и образование. 2021. № 3 (68). С. 21-27.
8. Топоровский В.П., Марон А.Е., Ермейчук Н.А. Развитие профессиональной компетентности руководителя как условие эффективного управления образовательной организацией //Человек и образование. 2021. № 3 (68). С. 34- 39.
9. Федорчук Ю.М., Кузнецов А.Н., Гордашникова О.Ю. Поэтапная процедура применения нового Профессионального стандарта руководителя

образовательной организации // Человек и образование. 2022. № 1 (70). С. 7-18.

10. Черноусова Л.Н. Проект наставничества: от идеи к результату // Методист. 2022. № 8. С. 27-30.
11. Davies B. and West-Burnham J. Handbook of Education Leadership and Management, Pearson, London. 2003. p.290.

References

1. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 04.11.2022).
2. Professional standard «Head of an educational organization». URL: http://pushkin-nsk.ucoz.ru/standart_rukovoditelja.pdf (date of access: 04.11.2022).
3. Adizes I.K. The ideal leader: Why you can't become one and what follows from this. Moscow: Alpina Publisher, 2019. 265 p.
4. Dzhabrailova L.Kh., Emieva Zh.A. Professional competencies of the head of a general education institution // Regional problems of economic transformation, No. 11, 2020. P. 147-152.
5. All-Russian professional competition Director of the Year of Russia. URL: <https://xn----8sbiccdur0bcqdy.xn--p1a> (date of access: 04.11.2022).
6. Ovechkin A.M., Razumovskaya T.V., Shumilina T.O. Professional competence of the school principal: from the quality of management to the quality of education. Vladimir: GAOU DPO VO «VIRO», 2020. 142 p.
7. Petrov K.G., Aleksandrova D.N. Representations of school principals on the model of a modern effective head of a general education organization // Man and education. 2021. No. 3 (68). P. 21-27.
8. Toporovsky V.P., Maron A.E., Ermeychuk N.A. Development of professional competence of the leader as a condition for effective management of an educational organization // Man and education. 2021. No. 3 (68). P. 34-39.
9. Fedorchuk Yu.M., Kuznetsov A.N., Gordashnikova O.Yu. Step-by-step procedure for applying the new Professional standard for the head of an educational organization // Man and education. 2022. No. 1 (70).P. 7-18.
10. Chernousova L.N. Mentoring project: from idea to result // Methodist. 2022. No. 8 P. 27-30.

11. Davies B. and West-Burnham J. Handbook of Education Leadership and Management, Pearson, London. 2003. p. 290.

Информация об авторе

Черноусова Лилия Николаевна – кандидат философских наук, Государственное автономное образовательное учреждение Республики Хакасия дополнительного профессионального образования «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации», заведующий кафедрой управления образованием, Абакан, Российская Федерация, e-mail: lilyachernousova@mail.ru

Author information

Chernousova Lilia Nikolaevna – Candidate of Philosophical Sciences, State Autonomous Educational Institution of the Republic of Khakassia of Additional Professional Education «Khakass Institute of Education Development and Advanced Training», Head of the Department of Education Management, Abakan, Russian Federation, e-mail: lilyachernousova@mail.ru

Подходы к развитию рефлексивных действий у педагогов дошкольного образования

В.Ю. Белькович¹

¹ ГАОУ ТО ДПО Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

Аннотация. В статье актуализированы проблемы по развитию рефлексивных действий у педагогов дошкольного образования на современном этапе. Выделены основания для субъектности педагогического действия, ведущие механизмы профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. Представлены подходы к развитию рефлексивных педагогических действий в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации воспитателей и старших воспитателей.

Ключевые слова: рефлексия, субъект, педагогическое действие, рефлексивная практика, педагогическое наблюдение.

Для цитирования: Белькович В.Ю. Подходы к развитию рефлексивных действий у педагогов дошкольного образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 58–63

APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE ACTIONS FOR PRESCHOOL TEACHERS

V.Yu. Belkovich¹

¹Tyumen Regional State Institute development of regional education

Abstract. The article actualizes the problems of the development of reflexive actions among teachers of preschool education at the present stage. The grounds for the subjectivity of pedagogical action, the leading mechanisms of professional training of teachers of preschool education are identified. Approaches to the development of reflexive pedagogical actions in the process of implementing additional professional advanced training programs for educators and senior educators are presented.

Keywords: reflection, subject, pedagogical action, reflective practice, pedagogical observation.

For citation: Belkovich V.Yu. Approaches to the development of reflective actions for preschool teachers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 58–63

Развитие дошкольного образования в современных условиях ориентировано на реализацию компетентностного подхода. Следовательно, для организации качественного образовательного процесса в современном детском саду требуется постоянное совершенствование профессиональных компетенций педагогов.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования основные принципы дошкольного образования направлены на реализацию условий для субъектного развития детей

дошкольного возраста, формирование набора ключевых компетентностей, которые будут иметь первостепенное значение для участия личности в различных сферах и успешной жизни [9].

В связи с этим от педагогов требуются такие педагогические действия, которые одновременно удерживают реализацию определенных условий, которые помогут ребенку освоить способы деятельности, а также обеспечат развитие личности, индивидуальности.

В современном образовательном процессе

продолжает оставаться актуальной проблема взаимодействия воспитателя с дошкольниками по заранее составленному алгоритму действий взрослого. Воспитатель, по-прежнему, не владеет способами действий, направленными на поддержку реальной ситуации, реагирование на детские высказывания, конкретные реакции и поведение ребенка, проявление индивидуальных особенностей ребенка.

По мнению О.А. Шиян, «анализ современных практик подготовки педагогов показывает, что часто они ориентированы на освоение именно алгоритма профессиональных действий, «методик», в которых акцент делается, прежде всего на логике освоения предмета, но не на построении действия с учетом интересов и возможностей ребенка» [10. с. 15].

В связи с имеющейся проблемой возникает необходимость пересмотреть подходы к дополнительной профессиональной подготовке воспитателей с позиции рефлексивного педагогического действия.

Понятие рефлексии как особой активности субъекта, направленной на осознание собственного опыта, было введено Дж. Локком. Важно отметить, что уже в работах Фихте и Гегеля рефлексия начинает рассматриваться как инструмент не просто самоанализа, но и развития, чтобы преодолеть складывающиеся стереотипы.

Понятие «педагогической рефлексии» восходит к работам Дж. Дьюи. Автор понимал рефлекссию как особую форму мышления и выделял две стороны в деятельности педагога – «рутинную» (деятельность под влиянием традиций и внешних обстоятельств) и «рефлексивную» (деятельность, продиктованную необходимостью решить проблему и предполагающее осмысление оснований своих действий. Согласно Дьюи, рефлексия требует особого времени после совершения какого-либо действия. Среди основных элементов рефлексивного действия Дьюи выделяет возникновение сомнения, «состояние нерешимости» и процесс исследования, в ходе которого изначальное мнение отрицается или подтверждается [4].

Понятие рефлексивной практики и рефлексивного действия разрабатывалось в научной школе Г.П. Щедровицкого. Участники московского методологического кружка связывали рефлексю

с деятельностью проектирования, подчеркивая ее необходимость в тех случаях, когда возникает проблема, решить которую обычным способом невозможно. Рефлексия позволяет прервать собственную деятельность и выйти за ее пределы. Этот шаг Г.П. Щедровицкий называл «рефлексивным выходом» [12. с. 17].

Н.Г. Алексеев отмечает, что благодаря рефлексивному выходу возникает «возможность ставить вопросы о соответствии понимания и действия» [1].

О.А. Шиян подчеркивает, что педагогическое действие может соответствовать современным требованиям к образованию только в том случае, если оно одновременно удерживает и культурные задачи развития, и ребенка в проявлениях его индивидуальности и инициативности. Субъектность педагогического действия определяется тем, что педагог совершает выбор: какие задачи культурного развития он считает приоритетными и какие индивидуальные особенности детей нужно учитывать в каждой конкретной ситуации и как. Педагог по определению должен быть «человеком границы», соединяющей ребенка и культуру. Педагогическое действие должно удерживать оба полюса: и полюс культуры (задач культурного развития), и полюс ребенка, в том числе его интересов, инициатив и реакций на действия педагога. Удачной в этом контексте представляется метафора «бинокулярного зрения»: одновременное удержание и культурных возможностей, и конкретного ребенка делает возможным целостное видение ситуации. При таком подходе рефлексия становится важнейшим компонентом профессионального действия педагога: она позволяет задать вопрос о смысле и задачах своего действия (зачем Я это делаю?) и вопрос о продуктивности своего действия, ответ на который требует наблюдения за детьми, за тем, как они чувствуют и ведут себя в образовательной ситуации, как реагируют на действия взрослого [10. с. 19].

В работах Е.И. Булин-Соколовой и А.С. Обухова предлагаются механизмы к профессиональной подготовке педагогов, направленных на «организацию проекции рефлексивно-деятельностного подхода на

педагогов, считая важным, чтобы педагоги получили тот опыт, который они должны будут создавать для детей: «один осознает, как он учит, другой – как и чему он учится» [2. с. 27].

М.М. Миркес выделяет «3D-модель видения ребенка и ситуации» как важнейшие педагогические действия современного педагога в образовательном процессе дошкольного образовательной организации [7].

О.А. Шиян поднимает проблему архаичных моделей «солирующей педагогики», которые продолжают транслироваться как традиционные форматы повышения квалификации и подготовки будущих педагогов в вузах и колледжах. При этом не выполняются важные требования: поддержка детской инициативности, создание условий для умения выбирать, развития критического мышления [10. с. 19].

Опираясь на модель рефлексивного педагогического действия, мы выделили виды педагогических действий, которые проявляются у педагогов при организации образовательного процесса [10. с. 20]:

1. Типичное проявление нерефлексивного действия. К таким действиям относятся: реализация традиционного конспекта без фикса, нежелание ответить на вопрос «Зачем я действую?», который касается задач детского развития. Нерефлексивным является и то действие, в котором нет учета самого ребенка, его интересов и возможностей.

2. Рефлексивное педагогическое действие имеет двунаправленность: умение наблюдать за ребенком, удерживать одновременно ребенка с его интересами, реакциями и уже освоенными способами действия и демонстрировать спектр культурных возможностей.

Для выявления уровня профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в регионе реализуется системный подход к организации и проведению экспертной оценки совместной деятельности воспитателя с дошкольниками.

Экспертный анализ организации совместной деятельности воспитателя с дошкольниками проводится в рамках ежегодных муниципальных и областных конкурсов «Я-воспитатель», «Лидеры дошкольного образования», «Воспитатель года», «Город мастеров» и др., а также в рамках ежегодного регионального мониторинга качества дошкольного образования.

При проведении экспертизы конкурсных мероприятий в экспертные оценочные листы включаются показатели, направленные на проявление рефлексивной позиции педагога (умение формулировать цель (Зачем Я действую?) и предвидеть ожидаемые результаты, способы достижения задач развития, умение наблюдать за ребенком и корректировать собственные педагогические действия).

Так, по итогам регионального конкурса «Я-воспитатель-2022» в номинациях «Молодой специалист» (стаж работы до 3-х лет), «Специалист» (стаж работы от 3 до 10 лет), «Профессионал» (стаж работы от 10 до 20 лет), «Верность профессии» (стаж работы более 20 лет) мы констатируем, что из 56 участников в 45% случаев воспитатели не владеют рефлексивными педагогическими действиями, доминирует традиционный подход к организации образования дошкольников.

Шкала показателей регионального мониторинга качества дошкольного образования по критерию «психолого-педагогические условия» включает показатели, характеризующие компетентность педагогов в умении организовать взаимодействие с дошкольниками, обеспечить поддержку активности ребенка в специфических для дошкольного детства видах деятельности, вызвать интерес детей на основе определенного мотивационного приема. Акцент на развивающее образование оценивается по таким педагогическим действиям, как умение перестроиться и включить усложняющий прием в ситуации, когда дети легко справляются с предложенным заданием; умение встроить методический прием в понятную ребенку деятельность; сделать так, чтобы это стало образовательным ресурсом, а не приемом ради самого приема.

Анализ профессиональных умений педагогов ДОО проводится в рамках курсов повышения квалификации. За период обучения в 2020-2021 гг. в аналитическую выборку включены 1556 человек. Все педагоги имеют специальное базовое образование.

По результатам анализа итоговых проектных разработок воспитателей по организации совместной деятельности с дошкольниками выявлены следующие затруднения:

- формулировка цели и образовательных задач по ее достижению (27% педагогов);
- выбор мотивирующего приема, активизирующего ребенка к самостоятельной деятельности (37% педагогов);
- отбор эффективных приемов в логике развития ребенка (17% педагогов);
- выбор приемов и способов, направленных на предъявление ребенком собственных достижений в деятельности (29% педагогов).

Результаты экспертной оценки становятся основанием для перестройки содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников ДОО: воспитателей и старших воспитателей.

С этой целью разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации воспитателей «Актуальные проблемы и совершенствование организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС дошкольного образования». С целью формирования рефлексивных педагогических действий в программу курсов для воспитателей включены модули с актуальной тематикой.

В психолого-педагогическом модуле рассматриваются способы сопровождения ребенка, формы и методы аналитической деятельности педагога, требования к организации и проведению педагогических наблюдений за ребенком, подходы к сбору информации о ребенке и проектированию образовательного процесса воспитателем по результатам наблюдений.

Данный модуль включает активные формы работы с педагогами: практикумы, тренинги, деловые игры и другие активные виды деятельности, направленные на освоение способов сопровождения ребенка; поддержку его самостоятельности, инициативности при решении образовательных задач.

При этом каждая практическая работа слушателя курсов сквозным механизмом предусматривает этап собственной рефлексивной деятельности.

Например, практикум по организации взаимодействия с дошкольниками «ТРИ «С» (счастье, свобода, самостоятельность)» завершается

рефлексивным кругом в динамике педагогических действий: от позиции «Я делаю так!» до позиции «Лучше всего у меня получается!». Такая установка нацеливает участников круга озвучивать только корректные педагогические действия, которые реализуются в собственной практике.

Технологический модуль программы курса для воспитателей ориентирован на практическое освоение приемов, способов эффективных образовательных технологий. Данный модуль включает такие активные формы взаимодействия со слушателями, которые могут быть проекцией на организацию образования дошкольников средствами и техниками определенных технологий: мастер-класс «Четыре предмета» (освоение способов организации разных видов деятельности в образовательной работе с дошкольниками); мастер-класс «Если бы я был рядом» (освоение приемов и способов поддержки индивидуальных особенностей дошкольников в совместной деятельности); тренинг-практикум «Играть, как дышать» (освоение способов поддержки и развития детской игры); мастер-класс «Искусство предоставления выбора» (освоение способов разумной поддержки детского выбора, преодоления ошибок по его имитации); практикум по подбору игр и игровых разминок социоигрового характера (освоение приемов, направленных на развитие у дошкольников способности к установлению положительных взаимоотношений с другими людьми; устойчивого интереса к сверстнику; развитие умений давать доброжелательные оценки другим); творческие игры «Браво», «Сценки-истории», «Животные» и др. (освоение способов организации коммуникативной деятельности, формирование адекватной самооценки, способности самоутвердиться через художественно-исполнительский результат).

Таким образом, курсовая подготовка ориентирует воспитателей на преодоление профессиональных дефицитов, совершенствование профессиональных компетенций «от составления конспекта – к проектированию собственных педагогических действий».

В целях совершенствования профессиональных компетенций старших воспитателей внесена корректировка в содержание модулей и тематику

дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС дошкольного образования».

Методический модуль программы актуализируется темой «Деятельностное сопровождение педагогов в образовательном процессе ДОО». Преподаватели курса в активных форматах ориентируют участников на проекции по актуальным формам взаимодействия с воспитателями. Интерактивный процесс через экспресс-общение, мастер-классы, практикумы-тренинги позволяет демонстрировать разные педагогические действия для внешней мотивации дошкольников, реагирования на детские высказывания, особенности поведения, изменения педагогических действий в случае проявления детских инициатив, интересов. Такая тема преследует цель преодоления сложившихся стереотипов старших воспитателей «сопровождать, контролируя». В рефлексивном кругу «Сопровождать педагогов в деятельности» участники пробуют моделировать ситуации и предлагать методические действия, связанные с отказом от неинформативного контроля и переходом методической службы на деятельностное сопровождение педагогов.

Таким образом, чтобы достичь качественного образовательного процесса на уровне дошкольной образовательной организации и региональной системы дошкольного образования, необходимы кардинальные изменения в содержании и формах профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования.

Тематика программ курсовой подготовки акцентируется на организации работы с ценностями и смыслами участников курсов; содержание модулей и тем опирается на преодоление имеющихся дефицитов в опыте педагогов; активные формы взаимодействия преподавателей с участниками ориентированы на педагогическую рефлексию изменений и самооценку педагогических действий.

Важным становится вопрос о разработке адресных рекомендаций для осуществления управленческих механизмов в муниципальных отделах образования по проведению экспертной оценки качества дошкольного образования в контексте развития рефлексивных педагогических действий по созданию эффективных

психолого-педагогических условий, направленных на образование дошкольников, освоение культурных практик и личностное развитие дошкольников.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С.85-102.
2. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего // Наука и школа. 2015. № 6. С. 23-38.
3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 64 с.
4. Дьюи Дж. Педагогика и психология мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
5. Короткова Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. Изд. 3-е, дораб.- Москва: Линка-Пресс, 2014. 64 с.
6. Крулехт М.В. Педагогическое сопровождение дошкольников в контексте концепции целостного развития как субъекта детской деятельности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований. Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения». М.: Перо, 2020. 203 с.
7. Миркес М.М. Практики субъектности в образовании. М.: Линка-Пресс, 2019. 320 с.
8. Михайлова-Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО/ М.: Просвещение, 2015. 128 с.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 15.01.2023)
10. Шиян О.А., Якшина А.Н., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2019. № 4. С. 14-35.
11. Шиян О.А. Современный детский сад. Каким он должен быть. М: Мозаика-Синтез, 2022. 280 с.

12. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 15-26.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie i refleksivnoe myshlenie // Razvitiye lichnosti. 2002. № 2. С. 85-102.
2. Bulin-Sokolova E.I., Obuhov A.S. Refleksivno-deyatelnostnaya model' podgotovki pedagogov dlya obrazovaniya budushchego // Nauka i shkola. 2015. № 6. P. 23-38.
3. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Prostranstvo detskoj realizacii: proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. M.: Mozaika-Sintez, 2020. 64 s.
4. D'yui Dzh. Pedagogika i psihologiya myshleniya. M.: Sovshenstvo, 1997. 208 p.
5. Korotkova N.A. Nablyudeniye za razvitiem detej v doshkol'nyh gruppah / N.A. Korotkova, P.G. Nezhnov. Izd. 3-e, dorab.- Moskva: Linka-Press, 2014. 64 p.
6. Krulekht M.V. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye doshkol'nikov v kontekste koncepcii celostnogo razvitiya kak sub'ekta detskoj deyatel'nosti // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovanij. Sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «XV Levitovskie chteniya». M.: Pero, 2020. 203 p.
7. Mirkes M.M. Praktiki sub'ektnosti v obrazovanii. M.: Linka-Press, 2019. 320 p.
8. Mihajlova-Svirskaya L.V. Individualizaciya obrazovaniya detej doshkol'nogo vozrasta: posobie dlya pedagogov DОО/ M.: Prosveshcheniye, 2015. 128 p.
9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (data obrashcheniya: 15.01.2023)
10. Shiyani O.A., Yakshina A.N., Zadadaev S.A., Levan T.N. Sredstva razvitiya professional'noj refleksii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya // Sovremennoye doshkol'noye obrazovanie. 2019. № 4. P. 14-35.
11. Shiyani O.A. Sovremennyy detskij sad. Kakim on dolzhen byt'. - M: Mozaika-Sintez, 2022. 280 s.
12. Shchedrovitskiy G.P. Refleksiya i ee problemy // Refleksivnye processy i upravlenie. 2001. № 1. P. 15-26.

Информация об авторе

Белькович Виктория Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ТО ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Тюмень, Россия, e-mail: belkovichv@mail.ru

Author information

Belkovich Victoria Yuryevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary General Education, Tyumen, Russia, e-mail: belkovichv@mail.ru

Наставничество как инструмент профессионального роста педагогических кадров

Н.А. Ладилова¹, И.А. Мишина¹

¹ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», Москва, Российская Федерация

Аннотация. Актуальность проблемы исследования обусловлена противоречием между признанием значимости педагогического наставничества в качестве одного из факторов профессионального роста педагогических работников и неопределенностью его концептуально-методологического и нормативного правового статуса, что существенно затрудняет его трансформирование в широкое социально-педагогическое явление и нормативно регламентированный вид профессиональной деятельности в образовании. Педагогическое наставничество привносит в профессиональную практику интенсивный обмен информацией, лучшими практиками, конструктивное сотрудничество, оперативную помощь; возможность получения поддержки наставников как в стенах образовательной организации, так и в масштабах муниципалитета, региона, страны. В связи с этим статья направлена на изучение внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательные организации регионального и муниципального уровней образования в Российской Федерации как способствование формированию единого научно-методического сопровождения педагогических работников, развитию стратегических партнерских отношений в сфере наставничества на институциональном и внеинституциональном уровнях.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, методология (целевая модель) наставничества, система (целевая модель) наставничества, формы наставничества, исследование, педагогические кадры, наставник, наставляемый, опыт педагогического наставничества.

Для цитирования: Ладилова Н.А., Мишина И.А. Наставничество как инструмент профессионального роста педагогических кадров // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 64–78

MENTORING AS A TOOL FOR PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHING STAFF

N.A. Ladilova¹, I.A. Mishina¹

¹Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education

"Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation"

Abstract. The relevance of the research problem is due to the contradiction between the recognition of the importance of pedagogical mentoring as one of the factors of professional growth of teaching staff and the uncertainty of its conceptual, methodological and normative legal status, which significantly complicates its transformation into a broad socio-pedagogical phenomenon and a normatively regulated type of professional activity in education. Pedagogical mentoring brings to professional practice an intensive exchange of information, best practices, constructive cooperation, prompt assistance; the opportunity to receive support from mentors, both within the walls of an educational organization and on the scale of a municipality, region, country. In this regard, the article is aimed at studying the introduction of a system (target model) of mentoring of teaching staff in educational organizations of regional and municipal levels of education in the Russian Federation as contributing to the formation of a unified scientific and methodological support of teaching staff, the development of strategic partnerships in the field of mentoring at the institutional and non-institutional levels.

Keywords: mentoring, pedagogical mentoring, system (target model) of mentoring, methodology (target system) of mentoring, forms of mentoring, research, teaching staff, mentor, mentored, experience of pedagogical mentoring.

For citation: Ladilova N.A, Mishina I.A. Mentoring as a tool professional growth of teaching staff // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 64–78

Актуальность. Непрерывный профессиональный рост педагогических работников – один из важнейших приоритетов российского образования. Кадровый потенциал является мощным фактором, обеспечивающим эффективное функционирование и инновационное развитие образовательных организаций и всей системы образования в целом. Вместе с тем развитие кадрового потенциала нередко осложняется недостаточной укомплектованностью образовательных организаций педагогическими кадрами и существенно усугубляется в условиях их «старения» и профессионального выгорания, а также в условиях обновления национальных приоритетов в образовании.

В качестве одного из инструментов профессионального роста педагогических работников традиционно рассматривается педагогическое наставничество как социокультурный феномен профессиональной деятельности, значимый для педагогических кадров с связи с необходимостью самостоятельно и успешно справляться с вызовами образовательной практики, соответствовать общепринятым в педагогическом сообществе и новым профессиональным ценностям, нормам и правилам.

Универсальность наставничества позволяет использовать его для решения проблем молодых учителей при адаптации в новом коллективе и педагогов со стажем, испытывающих сложности при внедрении новых образовательных технологий. Направленность педагогического наставничества на уникальную работу по передаче опыта и профессиональному развитию делает его востребованным в условиях развивающейся практики образования. Особенность педагогического наставничества заключается в реализации процесса, создающего атмосферу достижения успеха.

В отечественной педагогике исследовались различные проблемы наставничества: компонент непрерывного педагогического образования (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина), помощь старших

коллег начинающему учителю (В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, Л.Н. Лесохина), процесс вхождения в профессию (С.Г. Вершловский, А.А. Вербицкий), условие профессионального становления молодого учителя (Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин), теоретические предпосылки организации педагогической поддержки учителя (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова) и многие другие. Следует подчеркнуть, что несмотря на наличие значительного количества научных работ, педагогическое наставничество остается сложной проблемой для концептуального осмысления.

В обосновании понятия «наставничество» фигурируют такие психолого-педагогические категории, как поддержка, содействие, сопровождение, взаимоотношения (наставника и наставляемого), в которых профессионализм и сотрудничество, а также доверие, надежность, честность, искренность играют большую роль [19].

Анализ научных публикаций свидетельствует о том, что в наши дни педагогическое наставничество несколько не утратило своей актуальности. Оно трактуется как перспективная кадровая технология, которая находится в фокусе внимания государства и общества. Интерес к наставничеству в различных сферах жизни общества обусловлен современными тенденциями социально-экономического развития страны: стратегией экономии финансовых и временных ресурсов, увеличением пенсионного возраста как возможности для перехода работников старшего возраста в категорию наставников, форматом «реверсивного наставничества» и пр. [17].

Преимущества педагогического наставничества заключаются в его практической направленности, относительно небольшой затратности, рефлексивном подходе к оцениванию деятельности наставника и наставляемого, в анализе конкретных профессиональных затруднений подопечных в ситуациях реальной образовательной практики.

Педагогическое наставничество основано не столько на подражании наставнику, сколько на поиске наставляемым собственного образа себя как педагога-профессионала, передаче смыслов и ценностей профессии. Оно содержит мощный воспитательный потенциал, поэтому ценностью наставнической деятельности является не только и не столько ее результат, сколько сам процесс, в ходе которого развиваются личности и педагогические сообщества.

Педагогическое наставничество приносит положительные результаты, если целенаправленно готовить к нему участников реализации наставнических программ, мотивировать их на проактивное и деятельностное отношение к профессиональному росту и самосовершенствованию, если осуществлять наставническую деятельность систематически и качественно, используя инновационные подходы.

Проблемы педагогического наставничества состоят в неопределенности концептуально-методологического и нормативного правового статуса и осуществлении его преимущественно в формате волонтерского движения; в преобладании традиционных форм и методов наставничества, в неготовности к применению инновационных способов и методов; в отсутствии у наставников должной мотивации; в отсутствии надежного инструментария оценивания эффективности и результативности наставнической деятельности, в быстром устаревании методических материалов; в игнорировании собственно культуры наставничества («набора кодов», предписывающих наставнику и наставляемому определенное поведение), которая не формируется в краткие сроки, а постепенно «взрачивается» [16].

Согласно пролонгированному наблюдению, в большинстве образовательных организаций реализуется традиционное, ситуационное и групповое наставничество. Виртуальное наставничество обычно представлено на сайтах институтов развития образования и в центрах непрерывного повышения педагогического мастерства. Более 60% молодых учителей самостоятельно выбирают себе наставников (саморегулируемое наставничество).

Наставничество, как двухсторонний и взаимообогащающий процесс, необходимо наставнику

не менее, чем наставляемому. Но наставничество эффективно, если наставник и наставляемый проявляют позитивную установку на готовность к совместной работе. В свою очередь, на различных этапах наставничества в отношениях наставника и наставляемого нередко возникают психологические проблемы. В качестве основных рисков наставники (до 50%) указывают формальный подход, собственную перегрузку, профессиональное выгорание, отсутствие желаемого стимулирования.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости и своевременности разработки системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, устанавливающей единые основания для формирования моделей наставничества на региональном, муниципальном и институциональном уровнях управления образованием, для придания педагогическому наставничеству статуса нормативно регламентированного вида профессиональной деятельности.

Концепция системы (целевой модели) наставничества педагогических работников рассматривает наставничество в нескольких аспектах.

Во-первых, как один из важнейших факторов профессионального роста педагога, решения его личностных и социально-профессиональных проблем и затруднений независимо от места работы и жительства, преподаваемого предмета или дисциплины, сферы и опыта педагогической деятельности за счет цифровизации наставничества.

Во-вторых, как составная часть методической работы по совершенствованию профессионального мастерства и решению профессиональных проблем педагогических работников всех категорий, включая педагогов с большим стажем педагогической деятельности.

В-третьих, как элемент системы дополнительного профессионального образования и самообразования педагогов, использующий преимущества единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических кадров.

В-четвертых, как социальный институт межпоколенного взаимодействия педагогических работников и передачи социально значимого

профессионально-личностного опыта, системы смыслов и ценностей путем развития реверсивных форм наставничества в условиях повышения пенсионного возраста.

В-пятых, как особый нормативно регулируемый вид профессиональной деятельности в системе образования с соответствующими мерами стимулирования и мотивирования; как фактор, способствующий повышению правового статуса педагога-наставника и утверждению большей социальной справедливости в отношении профессиональной деятельности педагогов-наставников.

В-шестых, как фактор повышения престижа профессии педагога, улучшения морально-психологического климата и дальнейшего развития корпоративной культуры в педагогическом коллективе.

Система (целевая модель) педагогического наставничества интерпретирует наставничество как форму обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество. Она основывается на принципах системности, стратегической целостности, добровольности, персонализации, вариативности, оперативности, социальной справедливости.

Следует подчеркнуть, что в соответствии с принципом вариативности чрезвычайно важной является обусловленность реализации наставнической деятельности возможностью выбора образовательными организациями наиболее подходящих для конкретных условий форм и видов наставничества. Также важно, что наставник и наставляемый самостоятельно решают, сколько времени отведут на ликвидацию выявленных дефицитов, какая «глубина» изучения проблемы им необходима [12].

Внедрение системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, обусловленной наличием собственных концептуально-методологических основ, основных категорий и понятий, ключевых положений, целевых установок

и принципов, нормативного правового обеспечения наставничества; способствующей повышению правового статуса наставничества и наставников; определяющей организационно-педагогические, методические и технологические механизмы и ресурсы реализации педагогического наставничества, позволит скоординировать развитие практик наставничества с внедрением новой квалификационной категории «педагог-наставник» и «педагог-методист»¹. Продуктивная реализация персонализированных программ наставничества, работа по созданию инструментария методического характера и разработке методических рекомендаций для наставнических пар, кураторов и методических объединений наставников в течение нескольких лет – одно из условий присвоения педагогу квалификационных категорий «педагог-наставник» и «педагог-методист».

Методология наставничества определяет также четкую структуру управления внедрением и реализацией системы (целевой модели) наставничества, в которую входят в обязательном порядке: орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации (или местного самоуправления), осуществляющий государственное управление в сфере образования; региональный (муниципальный) наставнический центр – организация (структурное подразделение организации), наделенная органом власти функциями по организационному, информационному, методическому и аналитическому сопровождению и мониторингу программ наставничества на территории субъекта; образовательные организации, осуществляющие реализацию программ наставничества.

В практике образовательных организаций общего, среднего профессионального и дополнительного образования реализуются различные формы наставничества: «педагог – педагог», «руководитель образовательной организации – педагог», «работодатель – студент педагогического вуза/колледжа», «педагог вуза/колледжа – молодой

¹ После принятия нового порядка проведения аттестации взамен действующего Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденным приказом МОН Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276.

педагог образовательной организации», «социальный партнер – педагогический работник образовательных организаций СПО и дополнительного образования». Но одной из основных задач наставничества по-прежнему является успешное закрепление молодого (начинающего) педагога на месте работы и в должности педагога, развитие его педагогического потенциала и повышение профессионального уровня, создание комфортной психологической среды в образовательной организации, поэтому наиболее распространенной формой наставничества педагогических работников является форма «педагог-педагог».

Вместе с тем, другие формы педагогического наставничества так же обладают большим потенциалом, расширяют и дополняют перспективы развития более привычного наставничества в форме «педагог-педагог».

Возьмем такую форму педагогического наставничества, как «руководитель образовательной организации (директор)–педагог». Эта форма наставничества ценна тем, что при формировании персонализированной программы наставничества помимо общих требований профессионального стандарта к компетенциям педагога обязательно включаются специфика конкретной образовательной организации и управленческий опыт наставника, что позволяет наставляемому совершить значимые качественные переходы на иной уровень знаний и умений.

Именно руководитель образовательной организации – профессионал, умеющий решать сложные задачи и «смотрящий вперед», беря на себя функции наставника, способен повлиять на направление профессионального роста (горизонтальное или вертикальное) наставляемого педагога. В этом случае индивидуальный образовательный маршрут наставляемого будет содержать те необходимые профессиональные компетенции и нужный уровень владения ими, которые востребованы в педагогическом контексте данной образовательной организации.

Наставничество – это непременно взаимообогащающий процесс. Выступая в роли наставника, руководитель образовательной организации изучает и понимает, какие актуальные вопросы стоят не только перед системой образования

в целом, но и перед конкретными педагогами. Если директору есть, чем поделиться, то он точно держит «руку на пульсе». Такой руководитель всегда старается чувствовать коллектив, взаимодействовать с ним, создавать или изменять микроклимат, что является важным фактором стабилизации кадровой ситуации и формирования кадрового резерва образовательной организации.

Следует отметить, что внедрение системы (целевой модели) наставничества педагогических работников проходило параллельно с реализацией другой целевой модели, разработанной в 2019 г.²

Национальным ресурсным центром наставничества «МЕНТОРИ» «Рыбаков Фонда», в основном касающейся обучающихся. Одной из форм наставничества, предлагаемой в прежней целевой модели, являлась форма «учитель-учитель», которая нуждалась в дальнейшей разработке, конкретизации и детализации.

К концу 2021 г. в регионах Российской Федерации уже был накоплен определенный опыт наставничества педагогических работников, шел процесс формирования региональных моделей педагогического наставничества. Так, в 15 регионах Российской Федерации Положения о наставнической деятельности относятся к периоду 2016-2021 гг. в формате проекта «МЕНТОРИ» и созданной в его рамках «Методологии (целевой модели) наставничества».

Основные достижения развития наставничества педагогических работников в предшествующий период можно проиллюстрировать на примере Приморского края.

Приморский край является одним из экспериментальных регионов, в которых Национальный ресурсный центр наставничества «МЕНТОРИ»³

2 «Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145). Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145 были также утверждены «Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

3 Брянская область, Красноярский край, Республика Северная Осетия

реализовывал проект наставничества. Региональная система наставничества формировалась на основе реализации региональных проектов «Региональная практико-ориентированная школа «Наставник молодого педагога» и «Сетевые наставнические команды».

В краевом институте развития образования (ИРО), который является региональным координатором внедрения методологии (целевой модели) наставничества, разработано методическое сопровождение проекта. Оно включает программу повышения квалификации «Наставник молодого педагога в общеобразовательной организации»⁴ (стажировка и горизонтальное обучение наставников); методические рекомендации «Об организации наставничества в школе», шаблон Положения «О наставничестве в образовательной организации», Программу для общеобразовательной организации «Школа наставника», формат описания опыта наставничества, методические материалы для кураторов и наставников. Создаются стажировочные площадки по наставничеству на базе образовательных организаций Приморья, имеющих опыт наставнической деятельности, для тиражирования в педагогическом сообществе.

В крае сформировано общественное экспертное сообщество⁵, задача которого состоит в выявлении эффективных практик⁶ и лучших муниципальных моделей наставничества. Экспертное мнение обеспечивает квалифицированную поддержку принятия решений. Экспертиза проводится по вопросам системности описания опыта, использования современных форм наставничества, эффективных подходов к их реализации, возможности тиражирования опыта, наличия методических материалов.

Созданы Краевой банк и виртуальная карта

лучших практик наставничества. В краевой базе данных по наставничеству фиксируются позиции, связанные с количеством молодых педагогов, педагогов-наставников, молодых педагогов, имеющих наставников; наставников, имеющих первую и высшую квалификационную категорию; данные о закреплении молодых специалистов (в %) в образовательных организациях на конец первого, второго, третьего года работы. На региональных сайтах размещена информация об основных составляющих модели: характеристика педагога-наставника, перечень компетенций педагога-наставника, технология SMART и другие материалы.

В 2021 г. на базе ИРО был создан Региональный наставнический центр⁷ для внедрения региональной целевой модели наставничества с функциями организационного, методического, аналитического сопровождения и мониторинга программ наставничества. Центр оказывает поддержку участникам процесса, вырабатывает предложения по совместному использованию инфраструктуры, содействует распространению лучших наставнических практик, форм и ролевых моделей для педагогов и молодых специалистов; привлекает социальных партнеров к реализации наставнических программ, анализирует результаты мониторинга реализации программ наставничества в образовательных организациях; содействует дополнительному профессиональному образованию наставников и кураторов; разрабатывает предложения по совершенствованию региональной целевой модели наставничества.

В регионе функционирует Приморская Ассоциация наставников молодых педагогов, объединяющая более 350 человек. В 2021-2022 гг. состоялись региональные конкурсы лучших практик наставничества, по итогам которых был проведен Краевой Фестиваль наставнических практик с участием 132 человек⁸.

– Аляния, Чувашская республика.

4 Департамент образования и науки Приморского края ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования». Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Наставник молодого педагога в общеобразовательной организации», Владивосток, 2020 г., разработчик - Сеничева Ю.А., доцент кафедры исследований в общем и дополнительном образовании.

5 Следует отметить, что использование экспертной оценки в качестве механизма принятия решения подчеркивается в научных публикациях (Волосатова А.А. и др., 2020).

6 Лучшие региональные практики наставничества представлены на сайте <https://www.pippkro.ru/3877/shkola-nastavnik-molodogo-pedagoga> и размещены в открытом доступе по ссылке <https://cloud.mail.ru/public/51wX/4p84NuPP7>

7 Действует на основании приказа Министерства образования Приморского края от 23.07.21 г. № 789-а.

8 Ссылки на данные материалы: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2021/03/rezultaty-regionalnogo-etapa-konkursa-nastavnicheskikh-praktik-formula-uspeha-2021.docx>
<https://pkiro.ru/activities/proekty/regionalnyj-nastavnicheskij-czentr-primorskogo-kрая/fotogalereya-festivala-nastavnicheskikh-praktik-2021/>
<https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2021/03/programma-kraevoj-festival-nastavnicheskikh-praktik-2021.docx>

В региональной системе наставничества первостепенное внимание уделяется разработке уровней организации наставничества, и, прежде всего, функционированию наставничества на муниципальном уровне.

На муниципальном уровне процесс реализации проекта включает программы стажировок, циклы семинаров для наставников, участие молодых учителей в методических объединениях, в конкурсной программе, в мероприятиях по формированию корпоративной культуры; презентации достижений наставников и наставляемых; творческие группы наставников и молодых учителей, проводящих инновационную и экспериментальную деятельность. Реализуются такие целевые программы и проекты, как «Педагогическое наставничество», «Менеджмент в наставничестве», «Педагогические кадры», «Наставничество молодых педагогов», «Клуб молодых педагогов», «Интернет-клуб молодых педагогов», «Школа молодого педагога», «Программа сотрудничества с молодым педагогом», «Апробация моделей тьюторского сопровождения индивидуальной профессиональной карьеры педагога в муниципальной образовательной сети», «Школа начинающего воспитателя», Программа работы с молодыми специалистами района.

Эффективность практики муниципального наставничества оценивается по таким показателям, как количество молодых специалистов: а) закрепленных в образовательной организации, б) включенных в реализацию муниципальных проектов, в) участвующих в мероприятиях муниципальной конкурсной системы; наличие у молодых специалистов собственных продуктов педагогической деятельности (в процентах от общего числа). Ключевые показатели результативности муниципальной практики наставничества включают количественный рост наставников и наставляемых (показатели среднегодового значения); опыт тиражирования практики наставничества на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

На уровне образовательной организации поощряются такие формы организации наставничества педагогических работников, как индивидуальная адресная помощь опытных учителей, наставников;

тематические педсоветы; обучение в «Школе молодого педагога» (прошли обучение более 130 наставников края); мастер-классы, семинары, методические консультации; создание портфолио начинающего учителя; творческие мастерские, защита творческих работ; совместная разработка и презентация моделей уроков; открытые уроки лучших учителей и молодых специалистов; взаимопосещение уроков; включение молодых учителей в работу ШМО и ГМО. В контексте использования возможностей реверсивного наставничества⁹ интересен опыт использования диагностических карт, в которых фиксируются компетенции наставников и профессиональные дефициты наставляемых, которые могут быть минимизированы в работе с наставниками. С помощью диагностической карты можно проследить динамику профессионального роста начинающего учителя и его возможности в помощи педагогам с большим стажем работы.

Обширная география¹⁰ края, удаленность муниципалитетов от центра, разные ресурсные возможности (малокомплектные школы, постоянная нехватка высококвалифицированных педагогических и методических кадров в малых городах и сельской местности) потребовали преобразования форм и моделей наставничества и, в частности, трансформации классической парной модели «наставник–молодой педагог» в инновационную модель «сетевые наставнические команды» (2022).

Основу запуска регионального проекта «Сетевые наставнические команды» составила система выявления педагогов-лидеров общественного мнения профессионального педагогического сообщества, которые были включены в наставническую деятельность по принципу многоуровневости («методической матрешки»). Педагоги-лидеры

9 В реверсивной (обратной) модели начинающий учитель выступает в роли наставника более опытного коллеги (смена ролей) и помогает ему развивать новые компетенции, прежде всего – IT и цифровые компетенции. Руководители организаций начинают смотреть на ситуацию «глазами молодых учителей» и замечать проблемы, которых раньше не видели.

10 Площадь Приморского края составляет 165 тысяч кв. км, что соответствует территориям таких субъектов федерации, как Республика Крым, Владимирская, Курская, Калужская и Тамбовская области вместе взятые. Приморье расположено и на материке, и на небольших островах. Общая протяженность границы составляет 3000 км, из которых половина – морские.

становятся наставниками, курируют, консультируют наставников в своих муниципалитетах и на региональном уровне. Лидер педагогического сообщества предлагает актуальную проектную или инновационную идею, формирует команду и внедряет свой проект в образовательную деятельность совместно с молодыми педагогами края в сетевом взаимодействии на открытой информационно-методической площадке. Подобный алгоритм профессионального взаимодействия позволяет учителям из отдаленных и труднодоступных территорий края получать качественную методическую помощь от опытных наставников.

Именно эта инновационная модель сетевого наставничества была предложена для реализации в рамках Форума молодых педагогов и креатив-сессии, которые с успехом прошли в рамках краевой Августовки-2022, что способствовало как развитию отдельных педагогов и педагогических команд, так и развитию системы образования Приморского края в целом. Наставничеством в регионе охвачены все 34 муниципальных образования.

В предлагаемом исследовании на конкретных примерах будут показаны новые аспекты и обозначившиеся социальные эффекты в развитии наставничества педагогических работников, которые вошли в практику образования в связи с внедрением новой системы (целевой модели) педагогического наставничества в 2022 году.

Методы исследования

Методы исследования представлены анализом научной литературы и нормативных правовых документов, анкетированием, обобщением данных исследования, статистическими методами обработки информации.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что исследование внедрения системы (целевой модели) педагогического наставничества позволит выявить ее особенности и социальные эффекты по сравнению с методологией (целевой моделью) наставничества в форме «учитель-учитель».

Исследование проводилось в рамках

функционального мониторинга по различным аспектам внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях.

В контексте проводимого исследования существенно значима актуализация следующих функций мониторинга: информационная (сбор достаточной информации), аналитическая (выявление сути и специфики эффектов внедрения целевой модели, анализ и обобщение информации) и прогностическая (возможность интерпретации результатов исследования для перспективы дальнейших исследований).

Содержание вопросных полей мониторинга разработано в контексте опоры на принципы: логической последовательности, необходимой для мотивации респондентов к позитивному сотрудничеству; корректной постановки вопросов для получения развернутых и полных ответов; ориентации на продуктивность мониторинга в контексте стратегии реализации его цели: получение объективной (полной и достоверной, необходимой и достаточной) информации об опыте внедрения системы (целевой модели) наставничества в практику наставнической деятельности российских образовательных организаций общего, среднего профессионального и дополнительного образования.

Результаты исследования

В мониторинге ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» по наставничеству – 2022 приняли участие представители 86 регионов (96,6% от числа всех регионов России) из восьми федеральных округов Российской Федерации, работающих в образовательных организациях общего, среднего профессионального и дополнительного образования.

Специфика исследования выражается в обосновании своевременности и целесообразности разработки и внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников, обеспечивающей инновационный формат научно-методического сопровождения педагогических работников. Также исследуются первые эффекты ее внедрения, в том числе социальные.

Результаты мониторинга указывают на то, что система (целевая модель) наставничества в целом позитивно воспринята педагогическим сообществом, ее внедрение осуществляется во всех регионах Российской Федерации. Этот показатель выявляет высокий уровень заинтересованности респондентов в необходимости разработки единых подходов к формированию системы педагогического наставничества на всех уровнях управления образованием.

Анализ результатов промежуточного мониторинга (апрель 2022 г.) свидетельствует о том, что положения о наставничестве педагогических работников утверждены в 59% образовательных организаций среднего профессионального образования, в 52% образовательных организаций общего образования и в 35% образовательных организаций дополнительного образования.

Акты субъектов федерации об утверждении положений о наставничестве имеются в 47,2% регионов России. Информационные ресурсы для сопровождения и оптимизации регулирования педагогического наставничества (отдельный сайт/раздел на сайте) органами исполнительной власти субъекта Российской Федерации созданы в 57,3% регионов. Единая база наставников сформирована в 39,3% регионов.

Акты о стимулировании наставников имеются в 10,1% регионов. Положения о наградах и знаках отличия, почетных званиях – в 9% регионов. Положения о статусе «педагог-наставник» с ежемесячной выплатой из бюджета – в двух регионах (Республика Татарстан и ЯНАО). Поощрения на основе начисления баллов в аттестационных процедурах, денежного вознаграждения, выплат по результатам ежегодных рейтингов наставников – в 12 регионах (13,5% регионов России).

Предложения респондентов по развитию наставничества и обеспечению внедрения системы (целевой модели) педагогического наставничества касаются следующих аспектов.

1. Наиболее важным аспектом, без которого наставничество не может планомерно развиваться и превратиться особый вид педагогической деятельности, в широкое общественно-профессиональное движение, в регионах России считают вопрос его стимулирования и

мотивирования, о чем свидетельствует значительный интерес к этой тематике среди участников промежуточного мониторинга.

2. Регионы проявляют значительный интерес к расширению образовательных мероприятий по обмену опытом и популяризации наставнической деятельности, в том числе на всех уровнях управления образованием (проведение Всероссийского конкурса «Наставник года России» по аналогии с конкурсом «Учитель года России»).

3. Регионы проявляют общую тенденцию к формированию целостной системы наставничества на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях, что существенно повышает ответственность федерального оператора внедрения системы наставничества – Академии Минпросвещения России – в деле реализации системы (целевой модели) наставничества.

В регионах также отметили необходимость корректировки временных показателей внедрения: 25% (2022) → 50% (2023) → 75% (2024) → 100% (2025) образовательных организаций. Много внимания уделяется необходимости дальнейшей разработки информационно-методического обеспечения процесса внедрения системы (целевой модели) наставничества для всех участников на всех уровнях управления образованием (подготовка научно-методического сопровождения деятельности в различных формах и ролевых моделях наставничества; разработка федерального реестра типовых и примерных персонализированных программ повышения квалификации; разработка документов, регламентирующих меры стимулирования и поощрения субъектов наставничества).

Признано желательным расширение возможностей для сетевого взаимодействия центров наставничества (создание федеральных и межрегиональных интернет-площадок, банка лучших практик наставничества и лучших практик внедрения системы (целевой модели), банка диагностических методик выявления профессиональной компетентности потенциальных наставников, а также показателей эффективности и результативности педагогического наставничества).

Важную роль в регионах отводят необходимости

проведения мероприятий организационного плана (создание ассоциации «Педагоги-наставники России», организация ежегодных образовательных мероприятий – форумов, фестивалей, конференций, форсайт-сессий, семинаров, вебинаров, круглых столов) для обмена опытом и обновления процесса наставничества и прочее.

Анализ результатов итогового (годового) мониторинга (конец декабря 2022 г.) свидетельствует о существенном продвижении в деле внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях. Акты об утверждении Положения о системе наставничества педагогических работников образовательных организаций в субъекте Российской Федерации имеются в 91% регионов России, отсутствуют в 4,5% регионов. В Республике Адыгея, Чеченской Республике и Московской области данный вопрос регулируется не нормативным правовым актом, а документами стратегического планирования – концепциями.

Положения о наставничестве педагогических работников утверждены в 88,4% образовательных организаций среднего профессионального образования, в 90,3% образовательных организаций общего образования и в 66,0% образовательных организаций дополнительного образования.

Единая информационная база наставников имеется в 74% регионов России. Информационный ресурс для сопровождения наставничества (отдельный сайт / раздел на сайте) ОИВ субъекта Российской Федерации есть в 91% регионов. Он отсутствует только в 4 регионах, что составляет 4,5% от числа всех регионов Российской Федерации.

Нормативные акты, регламентирующие меры стимулирования педагогических работников образовательных организаций, имеются в 64 регионах Российской Федерации, что составляет 71,9% от числа всех регионов Российской Федерации. Нормативные акты, регламентирующие меры стимулирования педагогических работников образовательных организаций на уровне образовательной организации (институциональный уровень), отсутствуют только в 10% регионов.

Как следует из анализа данных мониторинга и

открытых региональных источников, при внедрении системы (целевой модели) наставничества педагогических работников возникли затруднения нормативного правового, организационного и методического характера. Фокус предложений по развитию наставничества педагогических работников сместился от стимулирования и мотивирования наставничества к вопросам нормативного правового регулирования, что свидетельствует о поддержке регионами идеи повышения правового статуса наставников.

Рейтинг важнейших проблем развития наставничества и приоритетов внедрения системы наставничества выглядит следующим образом.

1. Нормативное правовое регулирование наставнической деятельности (необходимость нормативного регулирования проблем наставничества на федеральном уровне, разработка концепции педагогического наставничества, разработка единой модели финансирования внедрения системы (целевой модели) педагогического наставничества, стандартизация деятельности наставника, новые квалификационные категории, правовой статус и правовая защита наставников, снижение требований к стажу наставника, учет специфики педагогического наставничества в системах СПО и ДО, многофункциональность наставничества, связь между формами наставничества «педагог–педагог» и «педагог – обучающийся», комплексные формы наставничества – «руководитель образовательной организации–педагог», «педагог–педагог», «педагог–ученик», «ученик–ученик») (всего – 19 предложений).

2. Цифровизация наставнической деятельности (федеральный портал, цифровые платформы (серверы, сервисы, мобильные приложения), реализация сетевых наставнических программ на системном уровне, использование процессных данных вместо отчетности) (всего – 13 предложений).

3. Организационно-педагогическое обеспечение наставнической деятельности (популяризация и институционализация наставничества, диссеминация лучших практик наставничества, проектная, конкурсная, клубная деятельность, профессиональные сообщества, общественные объединения и советы наставников и

т.д.) (всего – 12 предложений).

4. Учебно-методическое и научно-методическое сопровождение наставнической деятельности (низкое качество методических материалов, необходимость создания новых программ повышения квалификации для наставников и т.д.) (12 предложений).

5. Повышение квалификации участников наставнической деятельности (специальные компетенции наставников, обучение наставников, обучение наставляемых, инновационные формы повышения квалификации наставников, стажировочные площадки, обучение наставнических команд, горизонтальное взаимодействие педагогов, проблема профессионального выгорания педагогов и т.д.) (всего 11 предложений).

6. Проблема стимулирования и мотивирования наставнической деятельности на федеральном уровне (создание финансовой модели педагогического наставничества на федеральном уровне, проблема низкой мотивации наставников, оптимальные формы мотивации, материального и нематериального стимулирования наставников) (5 предложений).

7. Инструментарий диагностики, оценивания, экспертизы, мониторинга успешности наставнических практик (критерии, показатели, индикаторы результативности и эффективности наставнической деятельности, критерии лучших практик наставничества, критерии качества составления и успешности выполнения индивидуализированных образовательных маршрутов и персонализированных программ наставничества, разработка надежных методов диагностики профессиональных дефицитов и затруднений наставляемых, оптимизация документального оформления и отчетности работы наставника) (5 предложений).

8. Организационные мероприятия, посвященные Году педагога и наставника (3 предложения).

9. Предложений по доработке системы (модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях стало больше, что можно объяснить более глубоким процессом работы с документом в регионах. В основном они касались более качественной проработки вопроса выстраивания взаимодействия внутреннего и внешнего (прежде

всего – муниципального) контуров наставничества педагогических работников, предотвращения дублирования функций и конкуренции участников наставнической деятельности.

К первичным эффектам внедрения системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в регионах России, в том числе – социальным, следует отнести следующие проявления.

1. Усиление взаимодействия между органами управления образованием, структурами, входящими в единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических кадров и образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования (Алтайский край, Волгоградская область, Томская область и др.). Это способствует большей координации деятельности различных структур, избеганию дублирования их функций, что сказывается на эффективности внедрения системы (целевой модели) наставничества.

В Волгоградской области действует трехстороннее соглашение между комитетом образования, науки и молодежной политики Волгоградской области, органами, осуществляющими управление в сфере образования муниципальных районов (городских округов) и ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последиplomного образования» (ГАУ ДПО «ВГАПО») по организации наставничества педагогических работников на региональном уровне. При этом комитет обеспечивает нормативное правовое сопровождение внедрения и реализации наставничества педагогических работников. ГАУ ДПО «ВГАПО» оказывает содействие по вопросам научно-методического, учебно-методического, информационно-аналитического сопровождения реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации) по направлению «Наставничество педагогических работников в образовательных организациях». Академия также курирует вопросы организации деятельности профессиональных сообществ педагогических работников. На базе ГАУ ДПО «ВГАПО» создан Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ ПР) Волгоградской области. Он осуществляет организационное сопровождение по внедрению и

реализации наставничества педагогических работников, выполняет функции регионального координатора реализации системы наставничества при его внедрении во всех образовательных организациях Волгоградской области.

2. Усиление взаимодействия органов управления образованием, институтов развития образования с региональными организациями профессиональных союзов работников образования (Республика Алтай, Республика Коми, Алтайский край, Свердловская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Республика Марий Эл и др.).

Так, например, в Республике Коми существенно повысилась плотность взаимодействия органов управления образованием и ЦНППМ с профсоюзами. Особое внимание профсоюзы уделяют работе с молодыми и начинающими педагогами. Миссия профсоюза – представление и защита социально-трудовых прав и профессиональных интересов работников образования, утверждение принципов социальной справедливости. Профсоюзы участвуют в грантовых конкурсах, согласовывают Положение об оплате труда с введением доплаты педагогическим работникам за наставничество. Они выступают за повышение престижа педагогической профессии, достойную оплату труда работников образования, чем способствует росту эффективности отечественного образования. Именно профсоюзы предлагают интересные решения вопросов, касающихся различных форм стимулирования и мотивирования наставнической деятельности, внося свой вклад в превращение наставничества в устойчивый фактор профессионального роста педагогов.

В Республике Алтай имеется нормативная база по вопросам стимулирования и мотивирования наставничества. Здесь действуют региональные отраслевые соглашения с профсоюзами, содержащие рекомендации по материальному стимулированию деятельности наставников в образовательных организациях через установление наставникам доплат в размере и порядке, определяемом коллективными договорами.

3. Усиление внимания регионов к вопросу правового статуса педагога-наставника, превращение

наставничества в особый вид педагогической деятельности, в широкое общественно-профессиональное движение (Республика Татарстан, Республика Чувашия, Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ, Ульяновская область и др.).

Так, в ХМАО был разработан и утвержден после общественного обсуждения региональный профессиональный стандарт педагога-наставника, который определяет цели, функции педагога-наставника, регламентирующие его профессиональную деятельность, требования к профессиональной компетенции, отражающие специфику работы наставника. В нем имеется определение наставника, которое позволяет превратить педагогическое наставничество в более широкое социально-профессиональное движение, чем только работа с молодыми специалистами.

В Республике Татарстан реализуются грантовые программы «Учитель-мастер», «Учитель-наставник», «Учитель-эксперт». Грантополучатели по номинации «Учитель-наставник» определяются Республиканской экспертной комиссией и утверждаются приказом Министерства в количестве 150 человек. Вознаграждение по номинации «Учитель-наставник» составляет 8 000 рублей и выплачивается в течение 11 месяцев.

В Ямало-Ненецком автономном округе действует Закон о педагогическом статусе «Учитель-исследователь», «Учитель-методист», «Учитель-наставник» с выплатами соответствующих доплат и надбавок.

В Ульяновской области, согласно областному Закону «О государственном статусе педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность на территории Ульяновской области», педагогам-наставникам полагается ежемесячная выплата 12 300 рублей за счет ассигнований областного бюджета. В области также практикуется предоставление педагогам грантов на стажировки, в том числе – заграничные. Гранты финансируются из областного бюджета в размере 150 000 рублей на каждого педагога. Наиболее успешные педагогические работники Ульяновской области имеют право на оздоровление.

Бесплатный проезд до места оздоровления и обратно педагогическим работникам закреплён на законодательном уровне.

4. Выстраивание механизмов не только вертикального (наставник – наставляемый), но и горизонтального обучения в педагогическом наставничестве (Республика Коми, Самарская обл. и др.).

В Самарской области применение многофункционального наставничества позволяет использовать не только прямое взаимодействие «наставник-наставляемый», но и активно развивать наставничество в триадах и малых группах, что, фактически, означает включение в систему наставничества механизмов горизонтального обучения. За счёт механизмов горизонтального обучения в наставничестве по модели «равный–равному» появляются дополнительные возможности превращения педагогического наставничества в широкое социально-профессиональное движение. Предметом внимания педагогического коллектива становится каждый педагог, который в течение своего индивидуального профессионального цикла способен менять роли «наставник»-«наставляемый».

Повсеместно в Российской Федерации осуществляется переход к цифровизации наставничества педагогических работников, которая позволяет осуществлять наставничество независимо от места работы и жительства участников реализации наставнических программ. Постепенный отход от традиционных форм и видов наставничества педагогических работников, который позволяет учитывать все нюансы индивидуальных запросов наставляемых и их наставников.

Так, например, по данным регионального мониторинга в Республике Татарстан действуют различные виды наставничества: традиционное наставничество осуществляет только 27% всех участников наставнической деятельности, партнёрское наставничество (peer-to-peer, «равный–равному», в том числе на цифровой основе) – 29%, групповое наставничество – 15%, флеш-наставничество – 13%, виртуальное наставничество – 10%, реверсивное наставничество – 6% участников наставнических пар / групп. Развитие реверсивного наставничества

позволяет также решать профессиональные проблемы педагогов старших возрастов в условиях увеличения возраста выхода на пенсию и нарастания перспектив профессионального выгорания.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Педагогическое наставничество является ориентированной на будущее, универсальной кадровой технологией, действенным инструментом профессионального роста педагогических кадров.

Педагогическое наставничество на основе реализации системы (целевой модели) постепенно становится значимой инновационной составляющей в современном российском образовании, способствующей созданию творческой среды для раскрытия потенциала представителей педагогического сообщества; обеспечивающей каналы передачи знаний, ценностей, освоения нового и высокую скорость получения лучшего опыта в формате его прямой передачи от педагога к педагогу в условиях доверительного взаимообогащающего общения и конструктивного партнерства.

Современное педагогическое сообщество заинтересовано в освоении новых форматов педагогического наставничества, перспективных и потенциально ресурсных для профессионального развития; персонифицированного повышения квалификации в совместной образовательной деятельности; формирования собственного имиджа на муниципальном, региональном и федеральном уровнях образования.

Эффективность педагогического наставничества обуславливает непрерывный профессиональный рост, личностное развитие и самореализацию наставляемых; увеличение количества закрепившихся в профессии начинающих учителей; развитие профессионально-личностных перспектив педагогов старшего возраста; качество методического сопровождения деятельности в образовательной организации.

В качестве эффективных механизмов сопровождения и поддержки педагогического наставничества можно выделить региональные школы

методического мастерства, альтернативные модели аттестации педагогических работников, портфолио как паспорт динамики профессионального становления молодого учителя, стажировки наставников, тренинги, дискуссии, практикумы, конкурсы, научно-практические конференции как возможность обмена мнениями и опытом с коллегами, представления своих и оценивания инновационных идей, выявления тематики будущих исследований; и, безусловно, мониторинговые исследования, как институт «обратной связи», объединяющие наблюдения, фиксацию отклонений, анализ их причин и последствий, формирование рекомендаций о возможных корректирующих воздействиях.

Выявлены положительные тенденции реализации целевой модели наставничества в регионах Российской Федерации, в том числе: широкое информирование о педагогическом наставничестве и его лучших практиках, об использовании широкого спектра различных форм и моделей наставничества, о формировании современной нормативной правовой базы наставничества.

В учреждениях дополнительного профессионального образования разработаны дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации) по актуальным проблемам наставнической деятельности для совершенствования профессиональных компетенций педагогических и управленческих кадров в области применения эффективных инструментов наставничества.

В регионах Российской Федерации функционируют общественные объединения наставников, интегрирующие уникальный индивидуальный опыт; авторские и командные проекты наставничества в удобном и современном цифровом формате, аккумулирующие возможности потенциально ресурсной коммуникации наставников.

Перспективным форматом и потенциалом педагогического наставничества является цифровое наставничество как сетевая инфраструктура, которая создает оптимальные условия для решения задачи профессионального роста педагогических кадров на новом уровне, для повышения доступности широкому кругу пользователей и эффективного взаимодействия всех заинтересованных участников наставнической

деятельности; ускоряет процесс генерации интеллектуального капитала; не ограничивает прежние и предлагает новые возможности (быстрый обмен информацией, асинхронный режим взаимодействия, яркая вовлекающая геймификация, легкость оценивания, оперативная помощь, автоматизированный сбор данных и др.).

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 24.04.2020)
2. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения 06.02.2023)
3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018–2025 годы», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста».
6. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16.12.2020 № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров».
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» с изменениями от 05.08.2016.

8. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
9. Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
10. Паспорт федерального проекта «Современная школа» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
11. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (приложение к распоряжению Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 № Р-145).
12. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, письмо Минпросвещения России от 21.12.2021 № АЗ-1128/08 и профсоюза № 657.
13. Вершловский С.Г. Лидеры образования и просвещения взрослых // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 155-158.
14. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2015. № 4. С. 76–84.
15. Дулова Г.В. Система наставничества как инструмент развития педагогического коллектива // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2018. № 4 С. 3–7.
16. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета, 2018. 140 с.
17. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2016. С. 92-112.
18. Тулякова В.В. Риски организации наставничества в школе // Молодой ученый. 2020. № 24 (314). С. 435-437.
19. Щербакова Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII МНФ (Санкт-Петербург, декабрь 2015). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 18-22.

Информация об авторах

Ладилова Надежда Анатольевна – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», начальник управления, Москва, Россия, e-mail: ladilovana@apkpro.ru

Мишина Ирина Анатольевна – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», ведущий эксперт управления исследования и разработки, Москва, Россия, e-mail: mishina@apkpro.ru

Information about the authors

Ladilova Nadezhda Anatolyevna – Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education “Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation”, head of research and development, Moscow, Russia, e-mail: ladilovana@apkpro.ru

Mishina Irina Anatolyevna – Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education “Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation”, leading expert, research and development, Moscow, Russia, e-mail: mishina@apkpro.ru

Формирование психолого-педагогической компетентности педагогических работников в организации профилактической работы с несовершеннолетними в Вологодской области

Е.В. Шубина¹, О.В. Комлева¹

¹Автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования

«Вологодский институт развития образования»

Аннотация. В статье описан опыт реализации сетевого взаимодействия Вологодского института развития образования с образовательными организациями региона по повышению психолого-педагогической компетентности педагогических работников. Обозначены проблемы профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних, оценка уровня преступности. Сделана попытка оценить эффективность реализации программы повышения психолого-педагогической компетентности педагогов в профилактике деструктивного поведения несовершеннолетних в регионе.

Ключевые слова: методическое сопровождение педагогов; психолого-педагогическая компетентность; профилактика; деструктивное поведение несовершеннолетних; ребенок группы риска.

Для цитирования: Шубина Е.В., Комлева О.В. Формирование психолого-педагогической компетентности педагогических работников в организации профилактической работы с несовершеннолетними в Вологодской области // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 79–85

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS IN PREVENTIVE WORK WITH MINORS IN THE VOLOGDA REGION

E. Shubina¹, O. Komleva¹

¹Autonomous educational institution of the Vologda region of additional professional education «Vologda Institute for the Development of Education»

Abstract. The article describes the experience of network communications between «Vologda Institute for the Development of Education» and educational organizations to increase psychological and pedagogical competence of pedagogical workers. It was identified prevention problems of minor's destructive behavior and crime assessment. It was made an attempt to determine the efficiency of program to increase psychological and pedagogical competence of pedagogical workers in preventive work with minor's destructive behavior.

Keywords: methodological support for teachers; psychological and pedagogical competence; prevention; minor's destructive behavior; risk group child.

For citation: Shubina E., Komleva O. Formation of psychological and pedagogical competence of pedagogical workers in preventive work with minors in the Vologda region // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 79–85

Введение. Одной из актуальных задач, стоящих перед обществом сегодня, является поиск путей по снижению роста преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних и организация профилактической работы. Актуальность данной проблемы продиктована тем, что в настоящее время все больше становится подростков «группы риска», которые подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества. Деструктивные проявления несовершеннолетних детей и подростков могут быть самыми разными: насилие, жестокость, агрессивность, вандализм, буллинг и др.

Современное состояние системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в области обуславливают принятие необходимых мер, направленных на объединение усилий всех заинтересованных органов и учреждений. Реализация указанных мер должна состоять из комплекса социальных, правовых, воспитательных и иных мероприятий в сочетании с новыми подходами к организации индивидуальной профилактической работы в целях ранней профилактики детского неблагополучия [6]. Основной задачей данной работы является профилактика преступности несовершеннолетних, минимизация преступных посягательств, раннее предупреждение и коррекция девиантного поведения взрослых и подростков. Одним из условий организации профилактической работы с несовершеннолетними является психолого-педагогическая компетентность педагогических работников, осуществляющих специфическую и неспецифическую профилактику деструктивного поведения несовершеннолетних в образовательных организациях.

В АОУ ВО ДПО «Вологодском институте развития образования» большое внимание уделено повышению квалификации руководящих и педагогических работников по вопросам профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних в рамках реализации организационно-методического проекта «Развитие региональной системы профилактики социально-негативных явлений в образовательной организации». Разрабатываются дифференцированные и адресные программы для классных руководителей

общеобразовательных организаций/кураторов профессиональных образовательных организаций, для педагогических команд профессиональных образовательных организаций, воспитателей кадетских школ, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, советников директоров по воспитанию. Также с целью повышения психолого-педагогической компетентности педагогических работников организовано проведение вебинаров, семинаров, практикумов. Вопросы профилактики рассматриваются на областном педагогическом совете в августе, на научно-практической конференции в рамках научно-методической декады. Выявление и распространение лучших педагогических практик по профилактике правонарушений осуществляется через проведение региональных конкурсов.

Постановка проблемы. По итогам 2021 года в качестве положительных изменений, характеризующих эффективность профилактики преступности несовершеннолетних в Вологодской области, можно отметить снижение ее уровня (на 1 000 несовершеннолетних в возрасте 14–17 лет) на 27,3% (6,74) и числа несовершеннолетних, выявленных за совершение преступлений, на 26,5% (всего: 335). В то же время увеличилась численность подростков, признанных потерпевшими, на 12,2% (всего: 1 378); в России и Северо-Западном федеральном округе (далее – СЗФО) – соответственно на 18,5% и 10,3%. Указанная тенденция обусловила снижение некоторых показателей, характеризующих интенсивность профилактической деятельности. Сократилось число несовершеннолетних, состоящих на учете в ПДН ОВД и поставленных на учет (-10,5%; всего: 6 667), а также входящих в состав групп антиобщественной направленности, состоящих на учете (-18,9%; всего: 146), поставленных на учет (-40,4%; всего: 272) [4].

Анализ современного состояния деятельности психологической службы Вологодской области обнаруживает отсутствие необходимой численности педагогов-психологов в системе общего образования и среднего профессионального образования. По данным органов местного самоуправления муниципальных районов и округов (городских округов), осуществляющих управление в сфере образования в образовательной

системе Вологодской области, на сентябрь 2022 г. отмечается потребность 52 общеобразовательных организаций в педагогах-психологах в 20 муниципальных образованиях. Данная ситуация требует переориентации в содержании работы специалистов службы сопровождения на повышение компетентности педагогов и классных руководителей в организации профилактической работы с несовершеннолетними.

Вологодским институтом развития образования (кафедрой психологии и коррекционной педагогики) в 2022 году разработана и реализована программа повышения психолого-педагогической компетентности педагогических работников «Раннее выявление и грамотное реагирование» (авторский коллектив Н.В. Афанасьева, Е.В. Шубина, О.Н. Коптяева, Н.В. Малухина, В.Н. Патракова). По результатам проведения Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2022 программа стала победителем в номинации «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами».

Цель обучения по программе – повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива в области раннего выявления рискованных факторов и грамотного реагирования на деструктивное поведение обучающихся.

Программа включает практико-ориентированные занятия по темам:

- психологический портрет ребенка группы риска (причины проблемного поведения, внешние и внутренние факторы, которые нарушают возможность для ребенка соответствовать нормативным требованиям);
- ситуации, которые могут привести к нарушениям позитивного развития ребенка и требуют грамотного реагирования (экстремальные, критические ситуации, ситуации нарушения психологической безопасности);
- способы выявления неблагоприятных ситуаций;
- грамотное реагирование педагогов в проблемной ситуации ребенка (реализация алгоритмов анализа и решения проблемной ситуации, виды и возможности профилактической беседы (в рамках недирективного

подхода в работе с проблемным поведением); грамотное реагирование в ситуации конфликтных отношений, навыки медиации/посредничества в конфликтной ситуации);

- моделирование технологий, форм и методов работы в ситуации проблемного поведения;
- работа с психологическими барьерами педагога в приобретении новых компетенций.

Цель статьи: проанализировать динамику уровня психолого-педагогической компетентности педагогических работников в организации профилактической работы с несовершеннолетними в Вологодской области.

Обзор научной литературы. Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя; в котором достигаются хорошие результаты обученности и воспитанности школьников. Компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения (объективные характеристики труда учителя), с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества (субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии), – с другой [2]. Л.М. Митина рассматривает сущность педагогической компетентности, которая включает в себя три подструктуры: деятельностьную компетентность (индивидуальные способы осуществления деятельности), коммуникативную (способы творческой реализации педагогического общения), личностную (потребность в саморазвитии, самосовершенствовании) [5]. В соответствии с содержанием профессиональной педагогической деятельности Н.В. Кузьмина одним из видов компетентности учителя выделяет психолого-педагогическую компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения [1].

Понятие деструктивного поведения рассматривается как устойчивое поведение психически здоровой личности или группы лиц, отклоняющееся от наиболее значимых в конкретном обществе социальных норм, причиняющее реальный ущерб самой личности, ближайшему окружению, обществу в целом. Выделяют три основных направления профилактики деструктивного поведения детей и молодежи в образовательной организации: создание в образовательной организации поддерживающе-компенсаторной среды; минимизация негативного влияния факторов социальной среды; формирование, развитие личностных характеристик, предупреждающих деструктивное поведение; коррекция личностных особенностей, выступающих персональными факторами деструктивного поведения [3].

Материалы и методы исследования. Объектом исследования является уровень психолого-педагогической компетентности педагогических работников, необходимый для выявления и предупреждения факторов деструктивного поведения обучающихся в образовательном процессе. Для оценки результативности обучения по программе разработана входная и итоговая диагностика, включающая опросник по самооценке готовности педагога к работе с ситуациями деструктивного поведения обучающихся, тест по оценке знаний и умений в области профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних (выявления и грамотного реагирования в различных ситуациях), анализ кейса деструктивного поведения обучающегося.

Реализуется обучение педагогических работников в форме каскадного обучения. На 1 этапе организовано обучение педагогов-психологов, социальных педагогов, заместителей директоров по воспитательной работе, советников директоров по воспитанию в форме методического тренинга методистами кафедры психологии и коррекционной педагогики АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования». Форма обучения очная, 16 часов. Результаты входной и итоговой диагностики участников программы обрабатываются специалистами кафедры. На 2 этапе прошедшие подготовку специалисты проводят обучение классных руководителей в школах, кураторов групп в колледжах. Каждая организация направляет отчет о

прохождении обучения в адрес кафедры психологии и коррекционной педагогики Вологодского института развития образования. В отчете отражена информация о количестве проведенных занятий, количестве обученных классных руководителей, результатах входной и итоговой диагностики.

Для оценки социального эффекта обучения по программе были определены следующие показатели:

- доля обучающихся «группы риска» (находятся в группе с повышенной вероятностью вовлечения) по результатам социально-психологического тестирования (СПТ) в образовательных организациях;
- доля несовершеннолетних группы риска, охваченных программами индивидуальной профилактической работы;
- доля несовершеннолетних с негативными показателями социального самочувствия.

По первому показателю используется единая методика СПТ, по второму – результаты мониторинга показателей реализации регионального проекта «Современная школа» (актуализированные данные о профилактической работе в разрезе общеобразовательных организаций), по третьему – результаты мониторинга социального самочувствия. С целью своевременного выявления детей «группы риска» во всех образовательных организациях муниципальных образований области и государственных организациях, подведомственных Департаменту образования области, обеспечено проведение скрининг-диагностики социального самочувствия обучающихся (апрель, ноябрь 2022 г.). Результаты мониторинга позволяют выявить обучающихся (старшеклассников, студентов СПО) с негативным эмоциональным состоянием как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Результаты исследования. В рамках программы на первом этапе реализован методический тренинг для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения по программе «Раннее выявление и грамотное реагирование». В соответствии с графиком обучения в период с марта по декабрь 2022 года прошли обучение 49 специалистов ПОО и 352 специалиста общеобразовательных организаций региона, что составляет 100% специалистов колледжей/техникумов и 93% специалистов школ. Стаж работы специалистов, прошедших обучение в АОУ ВО ДПО «ВИРО»: до 5 лет –

39% (156 чел.), до 10 лет – 38% (152 чел.), более 10 лет – 23% (93 чел.).

В диагностике приняли участие: педагоги-психологи – 43% (173 чел.), социальные педагоги – 28% (113 чел.), заместители директоров по воспитательной работе – 12% (49 чел.), другие педагогические работники (советник директора по воспитанию, руководитель методического объединения классных руководителей, учитель начальных классов) – 17% (66 чел.). В таблице 1 представлены результаты диагностики педагогических работников по уровням компетенций.

Таблица 1
Сравнительные данные оценки уровня компетенций педагогических работников по результатам входной и итоговой диагностики

Уровни	Входная		Итоговая	
	кол-во	%	кол-во	%
Продвинутый уровень	48	12	132	33
Базовый уровень	231	58	246	61
Минимальный уровень	122	30	23	6

Об эффективности освоения программы свидетельствуют результаты итоговой диагностики: 94% специалистов владеют знаниями и навыками профилактической работы на продвинутом и базовом уровнях, демонстрируют мотивационную готовность к работе с ситуациями деструктивного поведения обучающихся. Сформированы представления по организации индивидуальной профилактической работы, педагоги владеют необходимыми методами и технологиями работы. Основным условием эффективности в сопровождении обучающихся с проблемным поведением признается командная работа педагогического коллектива, отмечается важной способностью значимых взрослых видеть положительное в ребенке, необходимость формирования у ребенка навыков самостоятельного решения проблем.

На втором этапе прошедшие подготовку специалисты проводят обучение классных руководителей/кураторов общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций на местах. По итогам 2022 года: обучено 830 кураторов групп ПОО и 3986 классных руководителей общеобразовательных организаций. Результаты входной диагностики: 17% (778 чел.) демонстрируют продвинутый уровень,

59% (2826 чел.) – базовый уровень, минимальный уровень – 24% (1149 чел.). Сравнение данных итоговой диагностики с входной показало: более чем в два раза увеличилось количество педагогов с продвинутым уровнем 44% (2078 человек). Уменьшилось в 4 раза число педагогических работников с минимальным уровнем – с 24% до 6%. Число классных руководителей/кураторов групп, освоивших программу на базовом уровне, составляет 50%.

Реализация образовательных мероприятий для педагогов по программе тренинга предполагает и определенный социальный эффект в сфере профилактики социально негативных явлений в подростковой и молодежной среде.

Во-первых, это отсутствие негативной динамики по результатам социально-психологического тестирования. Прогноз на начало 2022 года – не более 10% численности группы риска по результатам тестирования. В 2022 году по результатам СПТ «группа риска» составляет 9,5% от достоверных ответов (2021 – 9,7%).

Во-вторых, увеличение числа несовершеннолетних группы риска, охваченных программами индивидуальной профилактической работы. По результатам мониторинга данной работы на 14.12.2022: на внутреннем учете состоят 2313 несовершеннолетних, в психолого-педагогическое и педагогическое сопровождение на основе индивидуальной профилактической работы вовлечены 85,6% (по сравнению с 2021 годом: 83% (2348 чел.)). Таким образом, наблюдается снижение количества несовершеннолетних, состоящих на внутреннем учете, но при этом увеличивается охват индивидуальной профилактической работой.

В-третьих, это положительная динамика показателей социального самочувствия. Прогноз данного показателя – не более 10% респондентов с негативными показателями социального самочувствия. По данным мониторинга в декабре 2022 года доля респондентов, негативно оценивающих собственное социальное самочувствие, составляет 9,7%, из них в школах – 10,7%, а в колледжах – 8,7%.

Кроме того, по данным УМВД по Вологодской области за 2022 год в регионе снизилось на 18,1% число особо

тяжких преступлений со стороны несовершеннолетних (со 105 до 86). Количество участников преступлений снизилось на 19,1% (с 335 до 271). Наблюдается снижение на 13,3% (со 195 до 169) числа обучающихся школ, на 40 % (с 65 до 39) числа обучающихся организаций среднего профессионального образования, совершивших преступление.

Обсуждение и заключение. Таким образом, обучение педагогических работников образовательных организаций по программе «Раннее выявление и грамотное реагирование» способствует повышению уровня их психолого-педагогической компетентности, что отражается в их мотивационной готовности к организации профилактической работы в образовательной организации с несовершеннолетними, повышению уровня знаний и умений в выявлении и грамотном реагировании в ситуациях деструктивного поведения несовершеннолетних. Организация сетевого взаимодействия с образовательными организациями через каскадную форму обучения позволила в течение года охватить участием в данной программе большинство педагогических работников Вологодской области.

Возможными социальными эффектами программы являются: увеличение числа несовершеннолетних группы риска, охваченных программами индивидуальной профилактической работы, отсутствие негативной динамики по результатам СПТ и мониторинга социального самочувствия, снижение числа преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Для продолжения работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогических работников АОУ ВО ДПО «Вологодским институтом развития образования» запланировано посттренинговое сопровождение педагогических работников профессиональных образовательных организаций региона. В тематику посттренингового сопровождения специалистов службы психолого-педагогического сопровождения региона планируется включить темы:

- «Способы профилактики преступлений против половой неприкосновенности в молодежной среде»;
- «Суицид – причины, признаки, профилактика суицида подростков» (вторичная профилактика);
- «Профилактика преступлений в сети Интернет»;

- «Колумбайн» и скулшутинг в структуре молодежного экстремизма и терроризма».

В течение первого полугодия 2023 года планируется завершить обучение по программе во всех общеобразовательных организациях региона. Также в 2023 году запланировано включить в число слушателей проекта «Школа раннего выявления и грамотного реагирования» воспитателей дошкольных образовательных организаций.

В результате предпринятые меры позволят достичь не только цели повышения психолого-педагогической компетентности педагогических работников, но и будут способствовать профилактике социально-негативных явлений в образовательной системе региона.

Литература

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных методик в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских ученых). М.: ФГБУ ФИОКО, 2021. 62 с.
4. Методические рекомендации по повышению эффективности воспитательной и профилактической работы, направленной на предупреждение общественно опасного поведения подростков и обучающейся молодежи региона. Вологодская область. М.: ФГБУ ФИОКО, 2022. 40 с.
5. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессионально-развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение РАО «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.
6. Областная межведомственная программа по профилактике преступлений и правонарушений в отношении несовершеннолетних на 2022-2025 годы: утв. Постановлением комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Вологодской области от 29 апреля 2022 года № 1.

References

1. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M.: Vysshaya shkola, 1990. 119 s.
2. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: kn. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1993. 192 s.
3. Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu v praktiku obrazovatel'nyh organizacij sovremennyh metodik v sfere profilaktiki destruktivnogo povedeniya podrostkov i molodezhi (na osnove razrabotok rossijskih uchenyh). M.: FGBU FIOKO, 2021. 62 s.
4. Metodicheskie rekomendacii po povysheniyu effektivnosti vospitatel'noj i profilakticheskoy raboty, napravlennoj na preduprezhdenie obshchestvenno opasnogo povedeniya podrostkov i obuchayushcheysya molodezhi regiona. Vologdskaya oblast'. M.: FGBU FIOKO, 2022. 40 s.
5. Mitina L.M. Psihologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: psihologicheskoe sodержание, diagnostika, tekhnologiya, korrekcionno-razvivayushchie programmy. M.: Uchrezhdenie RAO «Psihologicheskij institut», MGPPU, 2010. 386 s.
6. Oblastnaya mezhdомstvennaya programma po profilaktike prestuplenij i pravonarushenij v otnoshenii nesovershennoletnih na 2022-2025 gody: utv. Postanovleniem komissii po delam nesovershennoletnih i zashchite ih prav Vologodskoj oblasti ot 29 aprelya 2022 goda № 1.

Информация об авторах

Шубина Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования», заведующий кафедрой, Вологда, Россия, shubina_ev@viro.edu.ru

Комлева Ольга Вениаминовна – автономное образовательное учреждение Вологодской области дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования», старший методист, Вологда, Россия, komleva_ov@viro.edu.ru

Information about the authors

Shubina Ekaterina – PhD in psychology, autonomous educational institution of the Vologda region of additional professional education «Vologda Institute for the Development of Education», Head of the Department, Vologda, Russia, shubina_ev@viro.edu.ru

Komleva Olga – Autonomous educational institution of the Vologda region of additional professional education «Vologda Institute for the Development of Education», senior methodologist, Vologda, Russia, komleva_ov@viro.edu.ru

Организация смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» по информатике в основной школе

Т.В. Клеветова¹, С.А. Комиссарова¹, Д.В. Антонюк¹

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации смешанного обучения при изучении информатики в основной школе. Уточнено определение смешанного обучения. Показана реализация организации смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» по информатике в основной школе. В статье представлены материалы для реализации модели «Перевернутый класс» в рамках смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» по теме «Использование программных систем и сервисов. Обработка графической информации».

Ключевые слова: смешанное обучение, модель «Перевернутый класс», информатика, информационные технологии, графическая информация.

Для цитирования: Клеветова Т.В., Комиссарова С.А., Антонюк Д.В. Организация смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» по информатике в основной школе // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 86–91

ORGANIZATION OF MIXED LEARNING IN THE STUDY OF THE LINE «INFORMATION TECHNOLOGY» IN COMPUTER SCIENCE AT THE PRIMARY SCHOOL

T.V. Klevetova¹, S.A. Komissarova¹, D.V. Antonyuk¹

¹Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Volgograd State Socio-Pedagogical University

Abstract. The article is devoted to the problem of the organization of mixed learning in the study of computer science in primary school. The definition of blended learning has been clarified. The implementation of the organization of mixed learning in the study of the line «Information Technology» in computer science in primary school is shown. The article presents materials for the implementation of the «Inverted classroom» model in the framework of blended learning in the study of the «Information Technology» line on the topic «The use of software systems and services. Processing of graphic information». Approbation of the results made it possible to determine the advantages, disadvantages, and possibilities of their use in pedagogical practice.

Keywords: mixed learning, the «Inverted Class» model, informatics, information technology, graphic information.

For citation: T.V. Klevetova T.V., Komissarova S.A., Antonyuk D.V Organization of mixed learning in the study of the line «Information technology» in computer science at the primary school // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 86–91

Введение. Система образования на современном этапе трансформируется в направлении оптимизации учебного процесса посредством организации деятельности учащихся по самостоятельному усвоению знаний и опыта предметной деятельности. Внедрение технологий смешанного обучения на основе сочетания электронных, дистанционных и классно-урочной форм организации учебных занятий способствует этому, т.к. учащиеся получают возможность самостоятельно осваивать новый материал, используя цифровые образовательные ресурсы, и совершенствовать его на очных занятиях.

Понятие «смешанное обучение» имеет множество трактовок, но все они подчеркивают направленность на повышение качества образовательного процесса путем соединения различных технологических подходов, форм и методов обучения.

Цель статьи. Обоснование технологии «смешанного обучения» при реализации модели «Перевернутый класс» в сочетании очной и дистанционной форм работы учащихся на примере изучения линии «Информационные технологии» в средней школе.

Обзор научной литературы по проблеме. Рассмотрим подходы различных авторов к определению данного понятия. Так, в исследованиях И.А. Малининой, Н.С. Поползиной, Г.В. Петрук [6, 7] подчеркнуто, что смешанное обучение представляет собой целенаправленный процесс получения знаний, умений и опыта деятельности на основе комбинации очного и дистанционного обучения с выбором индивидуального маршрута, темпа изучения материала, а также осуществлением самоконтроля.

Использование технологий электронного и дистанционного обучения в системе смешанного рассмотрены в работах Л.Г. Бабаходжаевой, Л.В. Богдановой, И.В. Григорьевой, Е.В. Кармановой [1, 2, 3, 4, 6]. Впервые апробация смешанного обучения в России при реализации очного и дистанционного обучения прошла в рамках проекта «Телешкола» под руководством Л.М. Кондаковой в 2012-2013 годах.

Одной из инновационных моделей реализации смешанного обучения является «Перевернутый класс», что отмечено в исследованиях Н.С. Виллер, С.А. Мадьяровой, И.В. Морховой, Т.В. Савичевой, С.А. Лаптевой [8, 9, 10].

Материалы и методы исследования. В данной статье обратимся к вопросу организации смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» в основной школе на основе использования модели «Перевернутый класс», которая переносит репродуктивную учебную деятельность учащихся по освоению нового материала на домашнее изучение в дистанционной форме, а очная работа затрагивает отработку понятийного аппарата и формирование на этой основе продуктивных форм деятельности. Смешанное обучение, как отмечено в исследованиях Е.В. Кармановой [4], позволяет устранить ряд недостатков традиционной системы, а именно: учебно-методические материалы к занятиям доступны в режиме 24/7; осуществление систематического самоконтроля и контроля изученного при выполнении заданий в цифровой образовательной среде и отслеживание динамики достижений учащихся; осуществление консультативной помощи учащимся в режиме онлайн.

В модели «Перевернутый класс», основоположниками которой являлись Дж. Бергман и А. Сэмс, «перевернутым» становится сам процесс обучения, т.е. то, что учащиеся традиционно осваивали на уроках становится предметом домашней работы. Они самостоятельно дома изучают новый материал, предоставленный учителем в цифровой образовательной среде, а в работе на уроке акцентируется исследовательская деятельность по приобретению практического опыта в ходе индивидуальной, групповой работы и общения с учителем.

Рассмотрим основные компоненты модели «Перевернутый класс», разработанной нами для реализации смешанного обучения учащихся при изучении линии «Информационные технологии» на основе «микса» дистанционного и очного обучения:

1. Постановка цели самостоятельного получения нового знания в дистанционном формате и формирования опыта практической деятельности в очном обучении. Данное положение предполагает формирование коммуникативных, познавательных умений учащихся и предметных универсальных учебных действий.

2. Проектирование содержания учебного материала и размещение его в цифровой образовательной среде. Учитель формулирует основные теоретические и практические положения, которые необходимо освоить учащимся, и в соответствии с ними разрабатывает цифровой контент для самостоятельной работы.

3. Организация совместного доступа для выполнения групповых заданий и реализации обмена учебной информацией. При освоении нового материала учащимся предоставляется возможность работы с ним и комментариев по сложным и проблемным положениям темы, на основе которых учитель строит очные занятия.

4. Проектирование методических подходов к формированию опыта учебной деятельности на очных занятиях на основе содержания самостоятельно изученного материала.

Итак, при реализации модели, в которой осуществляется смена очного и дистанционного форматов обучения, учитель готовит теоретические материалы и размещает их в цифровой образовательной среде, доступной для учащихся. Обучающиеся изучают представленный материал в индивидуальном режиме и режиме работы без каких-либо временных ограничений и имеют возможность обсуждать отдельные сложные вопросы с одноклассниками или учителем в ходе онлайн-дискуссий. Урок при этом используется для выполнения практических работ.

Результаты исследования. Раздел «Информационные технологии» в школьном курсе информатики является одним из главных. Сегодня, как отмечает И.В. Левченко, «в курсе информатики основной школы необходимо осваивать не различные частные аспекты прикладной направленности, а формировать общие основы взаимодействия с информационными технологиями, обобщенные методы и средства. Это позволит учащимся не только эффективно использовать информационные технологии при изучении различных учебных предметов, но и самостоятельно осваивать новые средства информационных технологий, продолжить обучение информационным технологиям в старших классах на базовом или профильном уровне, а также в рамках элективных курсов» [5]. В курсе информатики основной школы изучаются

такие информационные технологии и их средства, как текстовые и графические редакторы, табличные процессоры, системы управления базами данных, телекоммуникационные и мультимедийные технологии, а также технологии программирования.

Для изучения данной содержательной линии в рамках технологии смешанного обучения необходимо разработать web-сервис, наполненный учебным теоретическим материалом, комплексом практических заданий, тестами для осуществления контроля знаний и, по возможности, дополнительным материалом для учащихся.

Так, для реализации модели «Перевернутый класс» в рамках смешанного обучения при изучении линии «Информационные технологии» нами разработаны и представлены материалы на гугл-диске для учащихся 7 класса по теме «Использование программных систем и сервисов (https://drive.google.com/drive/folders/1weS69bSm4wfG4B1H_heNuGT_xs2n71aV). Обработка графической информации», а именно, презентации по темам: «Формирование изображения на экране компьютера», «Компьютерная графика», «Создание графических изображений», тесты для самопроверки и итоговое тестирование.

Структура занятий представлена на рисунке 1.

Применение данной модели обучения позволяет еще до урока, дистанционно, отслеживать прогресс обучающихся и степень проработки домашнего материала, сложности, возникшие в домашней работе на основе выполненных тестов и, опираясь на полученные данные, корректировать ход будущего урока. Например, при изучении материала в презентации «Формирование изображения на экране компьютера» обучающимся предлагается перейти по ссылке и пройти тестирование (рис. 2).

На основе выполненного теста (рис. 3) и опираясь на полученные данные о тестировании в гугл-таблице, есть возможность корректировать ход будущего урока.

На уроке организуется практическая деятельность, направленная на закрепление усвоенного материала: практические работы, отработка изученного материала, решение проблемных задач, вопросов, индивидуальная и групповая работа. Например, при закреплении темы «Компьютерная графика» обучающимся предлагается выполнить упражнение в LearningApps (рис. 4).



Рис. 1. Структура занятий по теме «Использование программных систем и сервисов. Обработка графической информации»

Формирование изображения

Вопросы Ответы Настройки

☐ Палитра

Пространственное разрешение* монитора - это ...

☐ Отдельная точка изображения на экране монитора

☐ Комбинация трёх базовых цветов

☐ Количество цветов в палитре

☐ Количество пикселей, из которых складывается изображение

Рассчитайте объем видеопамати, необходимой для хранения графического изображения, занимающего весь экран монитора, с разрешением 1280*1024 и палитрой из 65 536 цветов.

☐ 2,5 мегабайт.

☐ 205 мегабайт.

☐ 20,5 мегабайт.

Рис. 3. Примеры заданий в тесте по теме «Формирование изображения на экране компьютера»

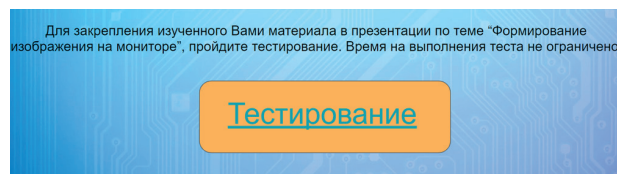


Рис. 2. Переход в презентации «Формирование изображения на экране компьютера» к выполнению теста

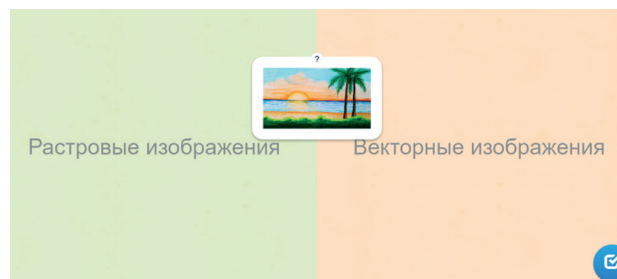


Рис. 4. Пример упражнения в LearningApps, используемый при изучении темы «Компьютерная графика»

Данная модель позволяет учителю оперативно скорректировать сценарий урока. Например, педагог может организовать ролевую игру для учащихся, успешно освоивших необходимый материал, и в это время поработать с группой учеников, которые не смогли самостоятельно на достаточном уровне изучить новый материал.

Заключение. Преимуществом использования модели «Перевернутый класс» является возможность реализации интерактивных форм обучения, позволяющих полностью или частично отказаться от фронтальной работы и построить обучение с учетом готовности обучающихся. Реализация данной модели способствует детальной проработке нового материала и построению продуктивной деятельности на уроке на основе уже возникающих проблемных вопросов в ходе изучения теории. Таким образом, переход к данной модели обучения позволяет организовать учебное сотрудничество между учащимися и учителем, повысить активность по освоению новых знаний и опыта деятельности в связи с тем, что перенос изучения нового материала на домашнее задание порождает проблемы, которые требуют постановки вопросов и поисковой, продуктивной деятельности на уроке.

Источники финансирования, благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

Литература

- Бабаходжаева Л.Г. Электронное обучение как основной критерий смешанных технологий обучения // Экономика и социум. 2021. № 4-2(83). С. 1020-1029. EDN KHSANV.
- Богданова Л.В. Опыт дистанционного обучения как предпосылка перехода к смешанному обучению // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 9. С. 32-44. EDN VXBUDM.
- Григорьева И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2021. № 3. С. 34-45. DOI 10.24411/2072-5833-2020-10080. EDN NCJJNS.
- Карманова Е.В. Особенности реализации смешанного обучения с использованием среды Moodle // Информатика и образование. 2018. № 8(297). С. 43-50. DOI 10.32517/0234-0453-2018-33-8-43-50. EDN YNHKKT.
- Левченко И.В. Методические особенности обучения информационным технологиям учащихся основной школы // Вестник РУДН, серия Информатизация образования. 2010. № 4. С. 26-29.
- Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 01.12.2022).
- Поползина Н.С. Апробация модели смешанного обучения для решения проблемы качественной подготовки специалистов на студентах магистратуры // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014004885> (дата обращения: 01.12.2022).
- Мадьярова С.А. «Перевернутый класс» как модель инновационного обучения // Наука и образование сегодня. 2020. № 6-1(53). С. 44-45. EDN TUTMOL.
- Савичева Т.В. «Перевернутый класс» как модель обучения. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Вестник военного образования. 2021. № 3(30). С. 92-96. EDN ZCPPDV.
- Лаптева С.А. «Перевернутый класс» как инновационная модель современного обучения // Научный альманах. 2020. № 3-1(65). С. 48-51. EDN GCWHQD.

Информация об авторах

Клеветова Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доцент, Волгоград, Российская Федерация, e-mail: klevetova@list.ru

Комиссарова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доцент, Волгоград, Российская Федерация, e-mail: sa.k73@bk.ru

Антонюк Дарья Витальевна – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», студент, Волгоград, Российская Федерация, e-mail: darya.bondarenck@yandex.ru

Author information

Klevetova Tatyana Valentinovna – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Volgograd State Socio-Pedagogical University», Associate Professor, Volgograd, Russian Federation, e-mail: klevetova@list.ru

Komissarova Svetlana Aleksandrovna – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Volgograd State Socio-Pedagogical University», Associate Professor, Volgograd, Russian Federation, e-mail: sa.k73@bk.ru

Antonyuk Daria Vitalievna – Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Volgograd State Socio-Pedagogical University», student, Volgograd, Russian Federation, e-mail: darya.bondarenck@yandex.ru

Цифровой сервис «Опросникум» для организации обратной связи в педагогической деятельности

П.В. Кузьмин¹, Ю.В. Федорова¹, Н.Б. Тралкова¹

¹ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России»

Аннотация. В статье анализируются возможности созданного Академией Минпросвещения России цифрового сервиса «Опросникум» для организации оперативной обратной связи с обучающимися в процессе педагогической деятельности. Представлен комплект наиболее востребованных цифровых инструментов обратной связи для оптимального решения текущих управленческих и методических задач, который обеспечивает: безопасность персональных данных пользователей, экономию времени педагогов и руководителей образовательных организаций; гарантирует отсутствие рекламы и безлимитное бесплатное использование в практике педагогов.

Ключевые слова: обратная связь, цифровые инструменты, сервис «Опросникум».

Для цитирования: Кузьмин П.В., Федорова Ю.В., Тралкова Н.Б. Цифровой сервис «Опросникум» для организации обратной связи в педагогической деятельности // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С. 92–105

DIGITAL SERVICE «OPROSNICUM» FOR TEACHING ACTIVITY FEEDBACK MANAGEMENT

P.V. Kuzmin¹, Y.V. Fedorova¹, N.B. Tralkova¹

¹Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education «Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation»

Abstract. The article analyzes the possibilities of the integrated digital service «Questionnaire» («Oprosnicum») created by the Academy of the Ministry of Education of Russia to organize operational dynamic feedback from students in the process of educational activities. A set of the most required digital feedback tools to optimize current managerial and methodological solutions and to save time for teachers/lecturers, is provided. The necessary digital tools are collected in one place, the information security of personal data is ensured, the unlimited free use of these tools in the practice of Russian teachers and the absence of advertising are guaranteed.

Keywords: feedback, digital tools, the «Oprosnicum» service.

For citation: Kuzmin P.V., Fedorova Y.V., Tralkova N.B. Digital service «Oprosnicum» for teaching activity feedback management // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 92–105

Актуальность. Сегодня наряду с традиционными формами опроса достойное место заняли онлайн-опросы, тесты, интерактивные упражнения – их преимущество в динамичности, объективности, автоматической проверке, сохранении и наглядном представлении результатов на экране [15]. Обзор интернет-ресурсов по запросу «обратная связь в образовании» и «опрос» выявил широкий спектр идей и предложений по рассматриваемой

проблеме, например, статьи и методические разработки о способах проведения опроса на уроке, аудиторной системе опроса и тестирования, опросе как методе социологического исследования, применении мобильных опросов в педагогической деятельности для реализации дистанционных образовательных технологий, сценарии мастер-классов, материалы исследований и пр. [16; 17; 18; 19; 20].

По данным опроса Лаборатории цифровой трансформации образования НИУ ВШЭ, в котором в 2021 году приняли участие 15 тысяч работников образования из всех регионов России, 100% педагогов используют в работе различные цифровые сервисы и информационные системы, 2/3 из них готовы создавать тесты или контрольные вопросы для оценки достижений учащихся сами [21].

При этом интернет часто выдает по запросу пользователя «обратная связь в образовании» и «опрос» небезопасное программное обеспечение, смешивает обзорные и рекламные статьи, методические разработки, цифровые инструменты. Педагогу по причине ограниченного времени весьма сложно сделать выбор, особенно на фоне активной рекламы социальных опросов (в том числе с возможностью вознаграждения), не имеющих отношения к педагогической практике.

Таким образом, задача объединения необходимых для педагога цифровых инструментов при обеспечении безопасности персональных данных, гарантии отсутствия рекламы и безлимитного бесплатного использования этих инструментов в практике педагогов является актуальной.

Обзор литературы. В современном мире качество процесса образования и управления процессом обучения во многом зависит от организации разнотипной, оперативной, наглядно-результативной обратной связи участников взаимодействия: управленческой команды, педагогов, обучающихся, родителей. Сегодня педагог – это не только тот, кто отлично владеет учебным предметом, характеризует современный контекст его изучения и новейшие достижения науки, преподает свой предмет на проблемной основе, способен вести дискуссию и проводить тематические, межпредметные и ассоциативные связи, но и тот, кто оперативно корректирует учебный процесс, моделирует индивидуальные образовательные маршруты с учетом интересов, потребностей, мотивации и познавательной активности учеников. Определяющей становится организация постоянной эффективной обратной связи между участниками учебно-воспитательного процесса как в урочное, так и во внеурочное время.

Отечественные исследователи подчеркивают деятельность составляющую и эффективную

коммуникацию при обратной связи, обеспечивающие изменение поведения субъекта в ожидаемом направлении [1]. Например, Бессонов К.А. рассматривает межличностное общение преподавателя и студентов как систему, в которой обратная связь является причиной и основанием дальнейших действий субъектов [2]. Соловьева О.В. считает обратную связь значимым фактором адекватного восприятия собеседника, корректирующим его образ и способствующим более точному прогнозированию его поведения [13].

Лукьяненко О.Д. выделяет типы обратной связи с позиций функционального подхода:

- «иницирующая (показывающая правильность или неправильность ответа, выявляющая результаты учебной деятельности на выделенных этапах учебного процесса как для учителя, так и для ученика);
 - диагностическая (устанавливающая причины успеха или неуспеха в процессе выполнения конкретной учебной задачи или учебной деятельности в целом);
 - мотивационно-ориентирующая (повышающая мотивацию учащихся с помощью основных суждений о результатах их деятельности);
 - корректирующая (осуществляющая регулирование методик обучения, конкретизацию целей его этапов);
 - рефлексивная (сопровождающая ответ или действие ученика и его ожидания реакции на них учителя)»
- и делит все средства обратной связи на три группы в зависимости от цели учебно-познавательной деятельности: 1) средства организации (изменения в жестах, мимике, поведении; обращения, организационные фразы, комментируемое управление); 2) средства стимулирования (похвала, замечание, совет, игнорирование, значки награждения или порицания); 3) средства контролирования (контрольные вопросы, письменные задания, перфокарты, планшеты, сигнальные карточки, игрушка-контролер, буквенные и цифровые вееры, компьютерные программы) [7].

В статье Коренева А.А. подробно проанализированы исследования зарубежных и отечественных ученых, определяется роль обратной связи в процессе оценивания, приводится развернутая типология обратной связи и даются методические рекомендации по предоставлению эффективной обратной связи по критериям: конкретность, конструктивность,

искренность, оригинальность, личностная ориентация, сбалансированность и диалогический характер. Вместе с тем критерии групповая-индивидуальная, а также позитивная-негативная-конструктивная учений, на наш взгляд, правомерно считает дискуссионными: «... обратная связь, высказанная группе, менее эффективна, потому что учащийся может решить, что она относится не к нему лично»; «... любая педагогическая обратная связь должна быть конкретной и способствовать обучению, а, следовательно, может сочетать в себе элементы позитивной и негативной, а также обязательно включать в себя конструктивные элементы» [5].

Ниже представлена схема «Типология обратной связи», разработанная нами на основе работы Коренева А.А. (рис. 1).



Рис. 1. Типология обратной связи (по материалам статьи Коренева А.А.)

Итак, под «обратной связью» мы понимаем форму педагогического взаимодействия, цель которого заключается в диагностике восприятия и освоения учебно-познавательного и научного материала по предмету, на основании которой педагогом производится корректировка содержания учебного материала, способов подачи информации, действий обучающихся, повышение их мотивации и улучшение эмоционального фона занятия.

Качественная организация обратной связи предоставляет возможность педагогу или руководителю образовательной организации

своевременно внести изменения в содержание и ход занятия, скорректировать методы и приемы обучения с учетом потребностей участников, а обучающимся – по результатам оперативного взаимодействия оценить свои результаты, повысить мотивацию, изменить способы получения знаний и повысить уровень образовательных достижений. Способы обратной связи различны, и каждый из них эффективен в конкретной методической ситуации: голосовая связь, быстрые опросы с отображением результатов, письменные проверочные работы, мозговые штурмы, дискуссии, квесты, викторины, игры, турниры, проектная и исследовательская деятельность в групповой и индивидуальной работе под руководством наставника.

В сфере образования стремительно растет спрос на российское программное обеспечение. Так, анализ выступлений 48 докладчиков из 28 регионов, представленных на ежегодном семинаре «Цифровой триатлон» Академии Минпросвещения России, посвященном вопросам цифровой грамотности и информационной безопасности, показал, что для организации обратной связи с автоматической проверкой и статистической обработкой результатов педагоги страны стали активно осваивать такие российские сервисы, как Яндекс.Формы, OnlineTestPad, MadTest, Удоба.

В результате выступлений, обсуждения педагогами и руководителями актуальных проблем организации обратной связи в ходе «Цифрового триатлона» сформулирован перечень методических задач, которые должен решать цифровой инструмент:

- повышать вовлеченность аудитории;
- получать мгновенную обратную связь;
- транслировать результаты взаимодействия на аудиторию;
- сопровождать процесс занятия (выступление) разными формами интерактива;
- работать с одним ресурсом, в котором есть все эти возможности.

Решение представленных задач обеспечивает разработанный Академией Минпросвещения России цифровой сервис «Опросникум» (рис. 2).

сохраняется все, что им создано – создается доступный редактированию банк авторских разнотипных заданий разной сложности, что обеспечивает своевременную поддержку учеников, в том числе в аспекте самоконтроля, и проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Описание интерфейса и методических возможностей цифрового сервиса «Опросникум». Цифровой сервис «Опросникум» был разработан в феврале 2022 года специально для работников сферы образования. «Опросникум» на данный момент позволяет проводить интерактивные онлайн-опросы обучающихся, анкетирование, тестирование, взаимопроверку по рейтингу, генерировать QR-коды и облака слов, сокращать ссылки, создавать кроссворды, использовать карточки обратной связи и получать

Цифровые инструменты обратной связи		Опросы, голосования	Анкеты	Обучающие задания	Опросы без мобильных устройств	Тесты	Кроссворды	Генерация QR-кода	Сокращение ссылок	Оценки, карточки, хронометры, плакаты
	Яндекс.Формы	✓	✓			✓				
	Online Test Pad	✓	✓			✓	✓			✓
	MyQuiz	✓				✓		✓		
	Joyteka	✓				✓				✓
	УДОБА	✓	✓			✓	✓			✓
	Опросы в соцсетях (VK)	✓								
	Сокращатель ссылок (clickru)							✓	✓	
	Опросникум	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Рис 2. Сопоставительная таблица сервиса «Опросникум» и аналогичных сервисов

Благодаря наличию в сервисе «Опросникум» комплекта актуальных для взаимодействия с обучающимися цифровых инструментов педагог получает возможность оперативной коррекции недочетов и ошибок в освоении учебного материала обучающимися, дифференциации и индивидуализации заданий. В результате систематического использования инструмента, выбранного преподавателем в соответствии со своими методическими задачами, в его личном пространстве «Опросникума» автоматически

результаты в реальном времени.

За год работы сервиса зарегистрированными пользователями стали более 20 000 учителей, создано 22 000 опросов и анкет, дано более 135 000 ответов. Все это время разработчики сервиса получали отзывы пользователей о работе платформы и пожелания о новых функциях и возможностях. Запросы и предложения педагогов стали частью масштабного пакета обновлений сервиса и реализованы к началу 2022-2023 учебного года.

Регистрация в «Опросникуме» занимает меньше минуты (<https://quick.apkpro.ru/auth/login>). Пробный период для новых пользователей составляет 14 дней, в течение которых весь функционал сервиса доступен к использованию работниками сферы образования без ограничений и бесплатно (рис. 3). Для регистрации персональные данные не нужны, но педагог может фиксировать имена обучающихся, активировав по необходимости конкретную опцию. Если пользователь через 14 дней принимает решение использовать «Опросникум» в своей деятельности, аккаунт необходимо верифицировать.

Подробнее остановимся на каждом инструменте в составе цифрового сервиса «Опросникум».

Работа с опросами и анкетами. «Под опросом в целом понимается метод целенаправленного получения вербальной (устной или письменной) информации о социально-психологических явлениях путем заочного (опосредованного вопросником анкеты) или очного (непосредственного) общения практического психолога (или анкетера, интервьюера) с опрашиваемыми (респондентами). В результате выявляются оценки, мнения, установки, стереотипы восприятия и т.д.» [14]. В дидактике опросом называется комплекс вопросов

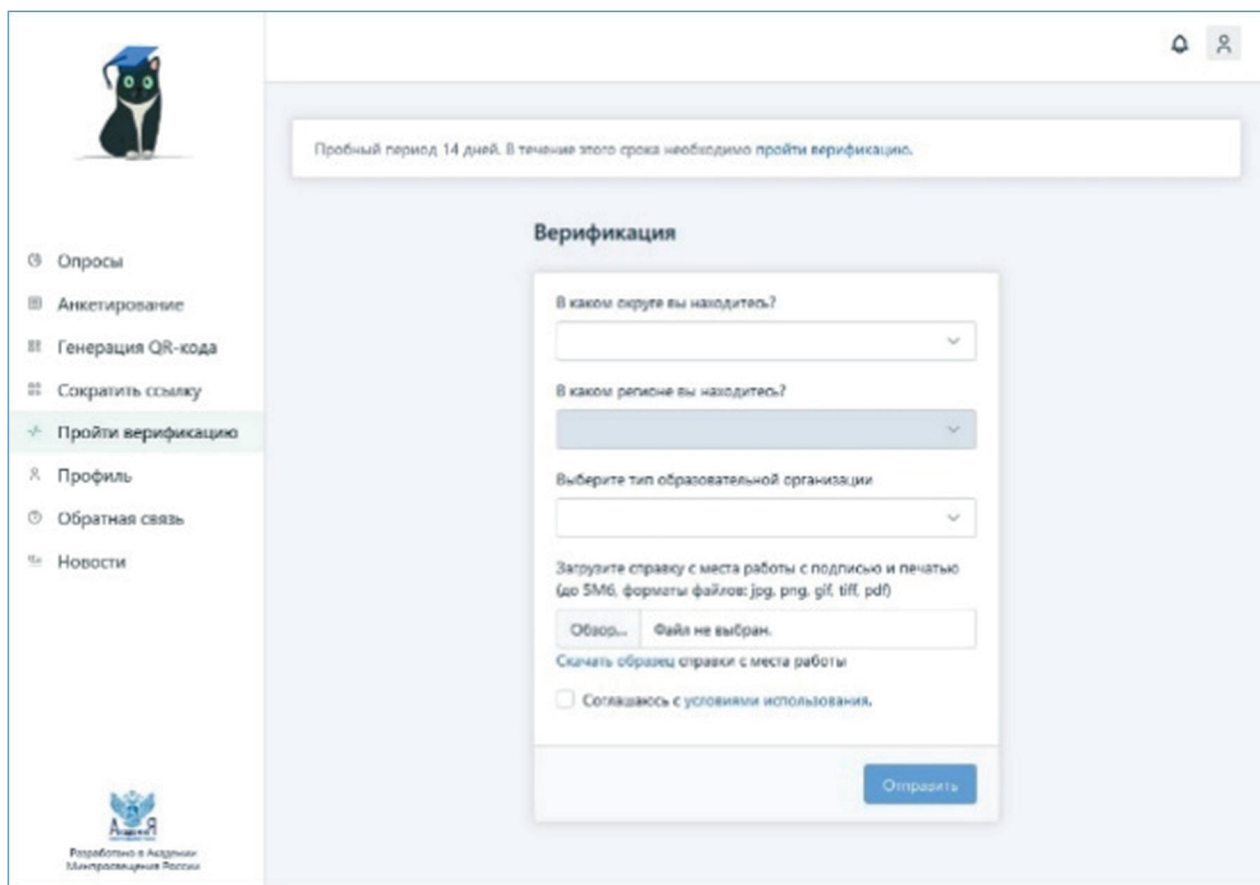


Рис. 3. Регистрация в сервисе «Опросникум»

На главной странице сервиса представлено меню интерактивных цифровых инструментов, на основном поле расположены интерактивные мини-инструкции, что обеспечивает комфортную и экономную по затратам времени творческую работу педагога (рис. 4).

учителя с целью проверки усвоенного учениками содержания образования (синонимом опроса выступает в данном случае тест – от англ. test «испытание, проверка»). Педагог или руководитель может провести опрос, если требуется: 1) узнать мнение аудитории об ожидаемом результате онлайн-встречи; о текущем образовательном событии; о готовности аудитории к

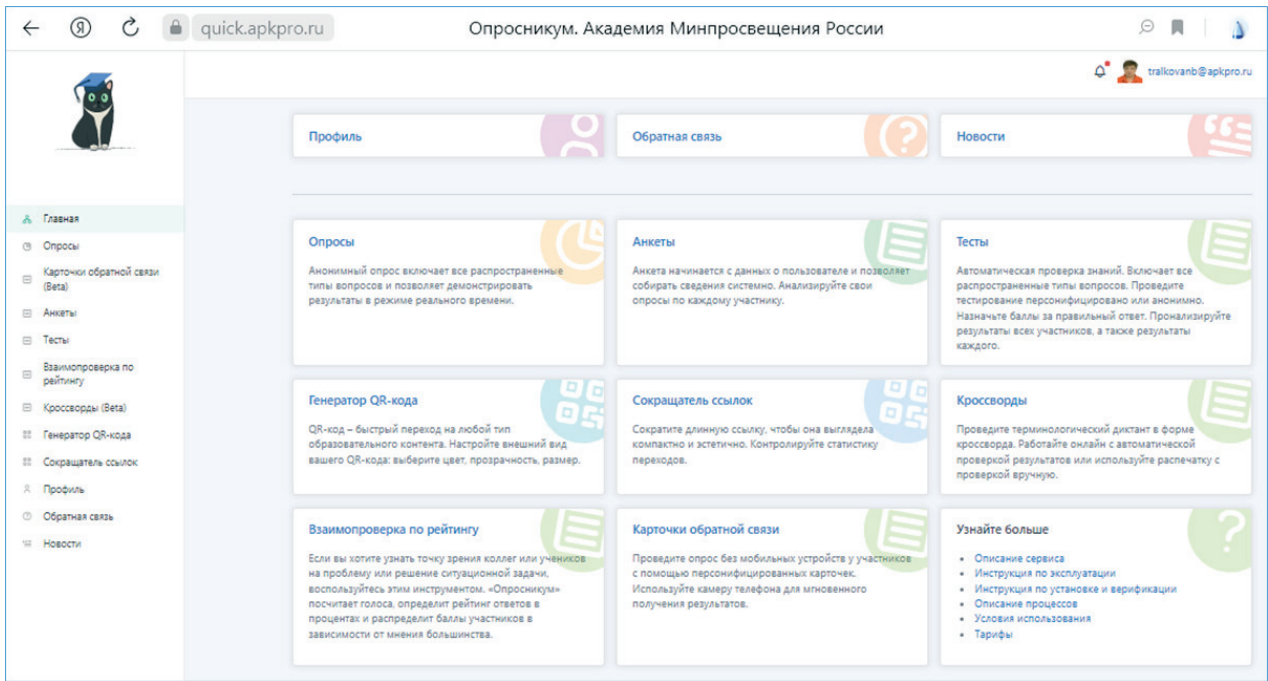


Рис. 4. Интерфейс главной страницы сервиса «Опросник»

восприятию образовательного контента; 2) получить эмоциональный отклик аудитории на действие, высказывание, факт; 3) дать оценку идее, событию, факту, организационной форме взаимодействия и пр.

Опрос, как способ обратной связи, всегда занимал важное место в школьной практике. Так, в работах П.И. Пидкасистого даны рекомендации по подготовке учителя и учащихся к опросу, справедливому оцениванию, необходимости кратких комментариев, предоставлению ученику повторной попытки ответа, разнообразию вопросов, мотивации, периодичности и системности опроса [9, 10].

В сервисе «Опросник» опрос или анкету можно заполнить несколько раз (при активации педагогом этой функции), результаты доступны по прямой ссылке, скачать результаты можно в форме таблицы. Опрос анонимный, может быть регламентированным, с доступными результатами и защитой от копирования (рис. 5).

Сервис позволяет демонстрировать, сортировать и анализировать результаты опроса и анкетирования в виде горизонтальной или вертикальной столбчатой диаграммы (рис. 6). Варианты диаграмм помогают представить данные и сопоставлять результаты

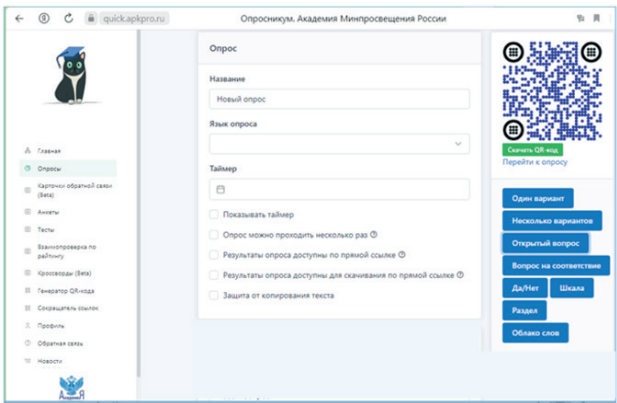


Рис. 5. Интерфейс создания опроса



Рис. 6. Результаты опроса в виде горизонтальной диаграммы с легендой

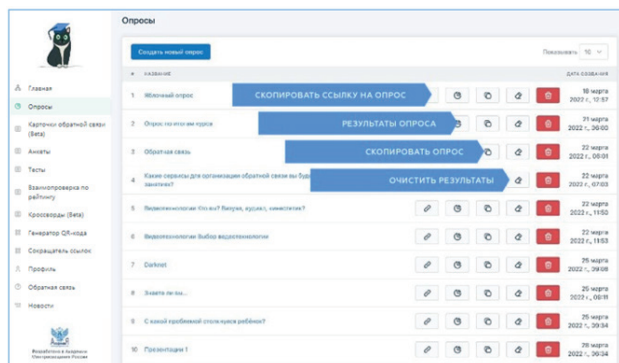


Рис. 7. Интерфейс страницы результатов опросов

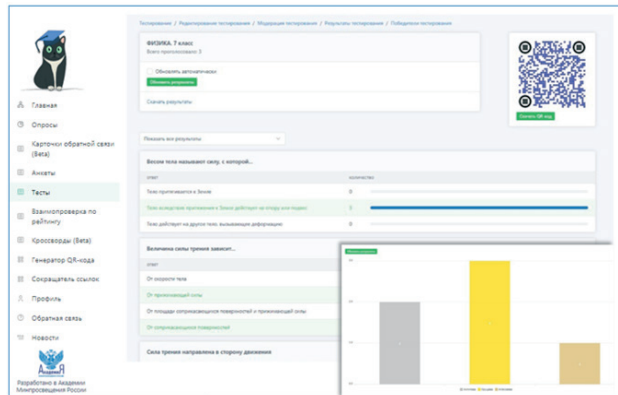


Рис. 8. Интерфейс страницы инструмента «Тестирование»

опросов убедительно и наглядно. Есть возможность отображения легенды, а также числовых показателей распределения ответов в процентах с выгрузкой на компьютер. Чтобы работать с результатами опроса – анализировать или адаптировать их для использования в классе, – полученные данные можно сохранить и выгрузить в виде графического (PNG) или векторного (SVG) изображения диаграммы, а также в формате текстовой таблицы (CSV), которая откроется в большинстве табличных редакторов. Чтобы предложить один и тот же набор вопросов для разных аудиторий и получить отдельные результаты, достаточно готовый опрос скопировать в один клик.

В педагогической практике также востребовано анкетирование, если необходимо: 1) собрать сведения об участниках образовательного процесса или отдельного мероприятия – учениках/студентах, родителях, педагогах; 2) выявить образовательные потребности класса, параллели, преподавателей, социальный заказ родителей; 3) определить на основе самооценки респондентов уровень их компетентности в какой-то области и пр.

При анкетировании вводятся данные обучающегося, вопросы систематизируются создателем анкеты в соответствии с исследовательской задачей. Подготовка к онлайн-анкетированию включает следующие этапы: разработка структуры анкеты; формулирование «речевых сообщений», составление инструкции для респондентов, апробация анкеты на малой выборке респондентов; запуск анкеты, сбор и анализ данных

(пример анкеты «Ваши читательские предпочтения» <https://quick.apkpro.ru/poll/9166>).

Представление результатов в реальном времени. Возможности «Опросникума» часто используют на очных занятиях, вебинарах, конференциях для получения обратной связи от аудитории в режиме онлайн. Можно работать в «прямом эфире» и получать актуальную информацию о ходе опроса или анкетирования благодаря автоматическому обновлению данных на странице с результатами без необходимости перезагружать ее вручную.

В некоторых случаях при ведении онлайн-трансляций необходимо продемонстрировать результаты опроса аудитории. Чтобы не пришлось публично вводить данные для авторизации на «Опросникуме», что во время «прямого эфира» неудобно и небезопасно, или передавать логин и пароль от личного кабинета третьим лицам, например, администратору трансляции, для каждого опроса или анкеты можно сгенерировать публичную ссылку. Результаты опроса по такой ссылке доступны без авторизации на сервисе и обновляются в реальном времени. Можно открыть результаты опроса во время онлайн-трансляции или поделиться с партнерами по команде (рис. 7).

Тестирование обучающихся. Сервис «Опросникум» в режиме «тесты» предоставляет пользователю такие возможности, как проверка результатов, пьедестал с победителями, общая сводка и индивидуальные результаты, правильные ответы, баллы за ответы, скачивание результатов (рис. 8). Тест как привычный

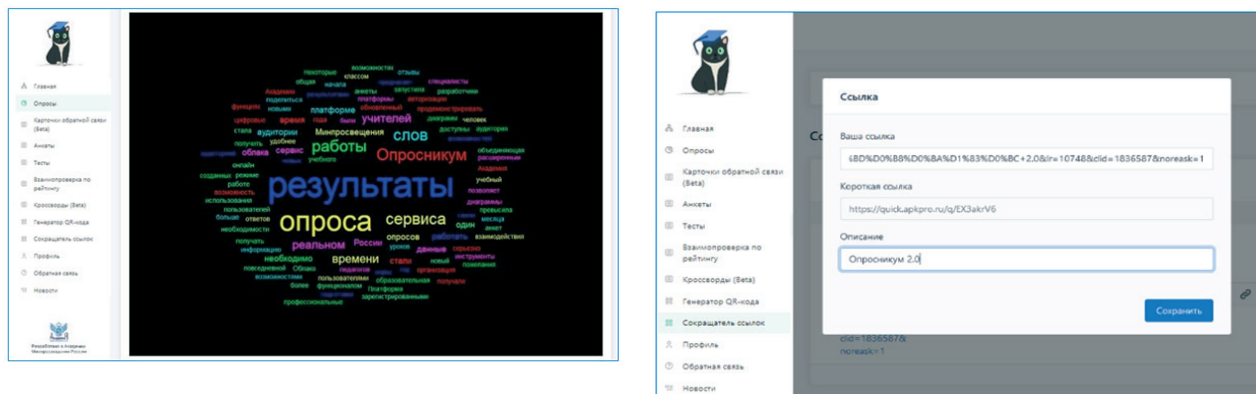


Рис. 10. Интерфейс сервиса «Опросникум» для сокращения ссылок

для педагога вид обратной связи проверяет усвоение учебного материала обучающимися: а) на этапе актуализации знаний; б) по итогам изучения отдельного тематического блока в структуре урока/занятия; в) по итогам изучения темы в целом. Пример теста «Знаете ли вы творчество А.С. Пушкина?» <https://quick.apkpro.ru/poll/9470>.

Генератор облака слов. «Облако слов» многие годы остается для учителей одним из самых востребованных и наглядных инструментов визуализации знаний, потребностей, оценок учебной ситуации или задачи. Такой генератор в «Опросникуме» позволяет создавать облака слов по результатам опросов и в зависимости от объема аудитории и релевантности ответов регулировать количество слов от 25 до 200. Можно выбрать цвет фона и получить дополнительную информацию о результате в легенде под графиком или при наведении курсора (рис. 9). Педагогу целесообразно использовать облако слов в учебном процессе на этапе проблематизации, на этапе актуализации знаний, на этапе рефлексии; как способ проверки усвоения понятийного аппарата предметной области по конкретной теме, культурно-исторических реалий; как средство выявления интересов обучающихся в области поставленной задачи; как способ определения приоритетов усвоенных знаний.

Сокращение длинных ссылок. «Сокращатель ссылок» – функция «Опросникума» для педагогов, которым необходимо поделиться адресом интернет-страницы в презентациях или сообщениях. Не

нужно искать сторонние сервисы, чтобы превратить громоздкую гиперссылку в короткую – можно быстро создать красивые и лаконичные ссылки в «Опросникуме» (рис. 10).

Создание кроссвордов. С помощью кроссворда педагог может проверить усвоение терминов, понятий, имен и наименований, событий, фактов, грамматических категорий и пр. Решение кроссворда вносит в урок элемент занимательности, а интерактивность инструмента позволяет ученику сразу увидеть результат усвоения материала и стимулирует желание совершенствовать свои знания. Кроссворды могут включать в себя как строго учебный контент, так и контекст изучаемого предмета; кроссворды разного уровня сложности могут комплектоваться в тематические кейсы; могут быть занимательными с провоцируемой педагогом потребностью у учеников изучить дополнительный материал. Название кроссворда должно точно отражать тему проверяемого учебного материала. В описании необходимо указать, для решения какой методической задачи предназначен созданный кроссворд. По необходимости можно поставить галочку в окошке для ввода фамилии и имени обучающегося. Каждому слову надо дать определение и все сохранить (рис. 11-12).

Взаимопроверка по рейтингу. Педагог или руководитель может узнать точку зрения коллег или учеников на решение конкретной проблемы, воспользовавшись инструментом «Взаимопроверка по рейтингу». Для этого необходимо сформулировать

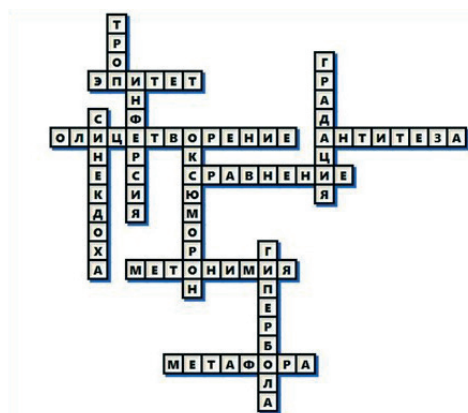
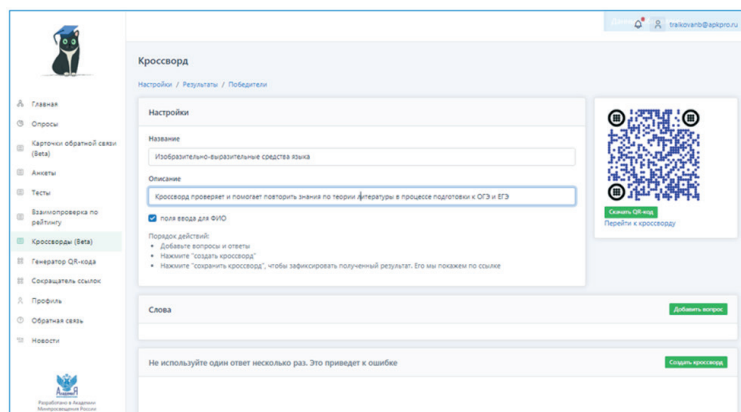


Рис. 11-12. Интерфейс сервиса «Опросникум» для создания кроссворда

проблему или ситуационную задачу, несколько правильных ответов для свободного выбора (неправильных ответов не должно быть!) и отправить ссылку или QR-код участникам. «Опросникум» определит рейтинг ответов в процентах и распределит баллы участников в зависимости от мнения большинства. Этот инструмент позволяет организовать педагогическую (на педсовете, вебинаре, конференции) или учебную (на занятии) дискуссию на основе анализа предпочтений аудитории. В процессе обсуждения корректируются выбор ответа и самооценка участников опроса (рис. 13-14).

Другие функции цифрового сервиса «Опросникум»:

- 1) работа на планшетах, мобильных телефонах и стационарных компьютерах благодаря адаптивному дизайну;
- 2) предоставление подсказок о работе той или иной функции: надо нажать на знак вопроса, расположенный рядом с опцией, чтобы узнать подробности;
- 3) автоматическое сохранение изменений, внесенных в работу платформы, в реальном времени;
- 4) сообщение об обновлениях платформы в виде уведомлений в личном кабинете и в специальном разделе «Новости».

По мере возникновения новых цифровых инструментов в составе «Опросникума» растет число пользователей сервиса.

Диаграмма показывает количество школ из 81 региона России, прошедших верификацию в сервисе

«Опросникум» к декабрю 2022 года, и свидетельствует о возрастающем интересе педагогов к использованию комплекта цифровых инструментов «Опросникума» в своей педагогической деятельности (рис. 15).

За год использования цифрового сервиса «Опросникум» накопилось множество примеров его использования. Так, «Опросникум» стал площадкой для проведения традиционной Межмуниципальной дистанционной олимпиады по математике в Ростовской области (1800 обучающихся 5-6 классов из 133 территорий, 7 городов и районов). Педагоги применяют сервис для расширения образовательного пространства образовательной организации с помощью QR-кодов, создаваемых в «Опросникуме», взаимодействуют с родителями. Член клуба «Молодой педагог» и сообщества «Молодые педагоги Зауралья» Наталия Маленьких, освоив сервис «Опросникум» на Форуме классных руководителей в Москве, написала в Телеграм-канале Минпросвещения России, что готова поделиться своими знаниями и навыками с педагогами Зауралья. Сотрудники Хакасского института развития образования и повышения квалификации отмечают, что цифровой сервис «Опросникум» с простым и удобным интерфейсом объединяет цифровые инструменты, востребованные в повседневной педагогической практике.

Отзывы пользователей позволяют сделать вывод, что развивающийся и совершенствующийся сервис «Опросникум» удовлетворяет потребности руководителей образовательных организаций и

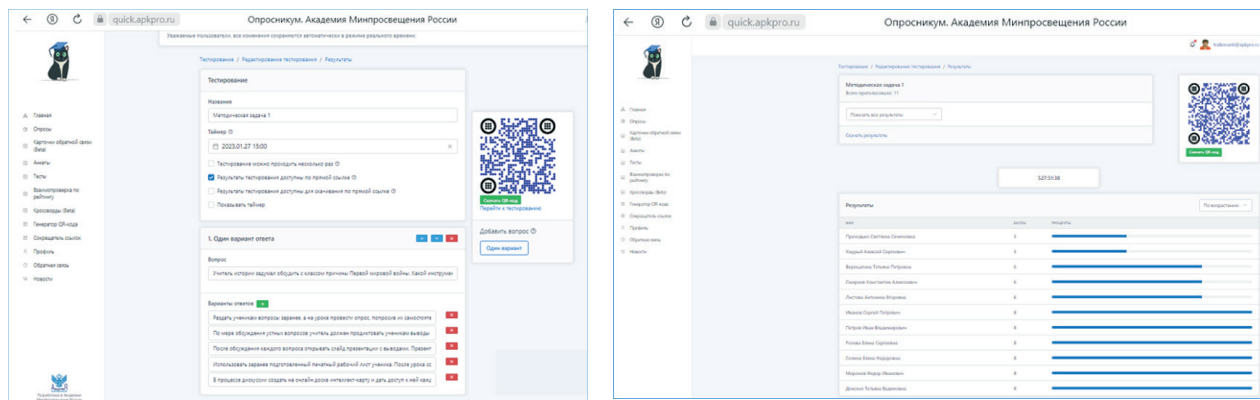


Рис. 11-12. Интерфейс сервиса «Опросникум» для создания кроссворда

педагогов разного профиля, разного возраста, разной профессиональной квалификации. Цифровой сервис «Опросникум» зарекомендовал себя как эффективное средство организации полноценной обратной связи в разнообразных формах, реальном времени и с большими возможностями анализа результатов и корректирования образовательного процесса в образовательных организациях Российской Федерации.

Отметим особую актуальность использования

инструментов цифрового сервиса «Опросникум» при дистанционном обучении, для чего сопоставим роль обратной связи при очном и дистанционном обучении (табл. 1). Явное преимущество очного обучения в аспекте удержания внимания и интереса к изучаемому материалу – прямое взаимодействие педагога или руководителя с аудиторией: привлекательность живого контакта с интересной личностью, устная обратная связь как совокупность основной информации (например,



Рис. 15. Количественные показатели пользователей из школ по регионам

ответы на вопросы) и дополнительной (настроение, эмоции, готовность обучающихся); визуальный контроль с обеих взаимодействующих сторон (дополнительные сигнальные средства – мимика, жесты, позы) – все влияет на успешность процесса обучения и результата. «...при предоставлении обратной связи в классе педагогу фактически приходится одновременно быть сфокусированным на содержании обучения и эмоциональном состоянии учащегося, что делает необходимым принятие педагогических решений с учетом нескольких факторов» [5]. При дистанционном обучении задача педагога или руководителя значительно сложнее – не потерять внимание и интерес «невидимых» обучающихся. В правой колонке таблицы показана роль своевременной, динамичной (с обновляемыми результатами в реальном времени) обратной связи с обучающимися в решении этой задачи.

сервиса «Опросникум» педагог или руководитель образовательной организации:

- 1) экономит время на поиск необходимых инструментов взаимодействия с аудиторией;
- 2) обеспечивает мониторинг знаний и потребностей участников образовательного процесса;
- 3) создает банк разнотипных заданий разной сложности;
- 4) обеспечивает своевременную поддержку учеников (студентов, родителей, педагогов), в том числе в аспекте самоконтроля;
- 5) имеет возможность провести олимпиады и викторины с более широким охватом аудитории с использованием тайминга.

Таблица 1

Очное обучение	Дистанционное обучение
1. Нацеленность на результат. Обратная связь помогает правильно скорректировать ход занятия	1. Слушателей может отвлекать обстановка вокруг, семья, посторонние звуки - сложнее концентрироваться. Систематическая обратная связь держит внимание в тоне
2. Повышение мотивации. Обратная связь поддерживает активность участников с разной степенью вовлеченности	2. Однообразие онлайн-трансляции. Монотонная и однообразная речь спикера не располагает к внимательному слушанию. Различные способы динамичной обратной связи повышают интерес к сообщаемому, значимость участия в мероприятии и корректируют самооценку участника
3. Публичная поддержка выступающего. Обратная связь устанавливает контакт с аудиторией и подкрепляет уверенность выступающего	3. Возможные технические неполадки. Возможные задержки, неполадки со звуком, слишком мелкий текст презентации или ее перегруженность раздражают и уменьшают вовлеченность. Обратная связь дробит содержание на смысловые фрагменты, позволяет усвоить содержание поэтапно и выразить свое отношение к изучаемому материалу

Выводы. Цифровой сервис «Опросникум» для организации обратной связи в педагогической деятельности – это сервис, где в одном месте собраны необходимые цифровые инструменты, обеспечена информационная безопасность персональных данных, гарантированы отсутствие рекламы и безлимитное бесплатное использование этих инструментов в практике педагогов России.

В результате использования цифрового

Литература

1. Амяга Н.В., Аймаутова Н.Е., Онзимба Ленюнго Ж.Б. Обратная связь в исследованиях межличностного взаимодействия // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2014. № 3. С. 207–215.
2. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // *Juvenis scientia*. 2016. № 2. С. 86–89.
3. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: учеб. пособ. 3-е изд., испр. и доп. Калининград: КГУ, 2003. 151с. С. 102.
4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов вузов / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2008. - 352 с.
5. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema*. 2018, №2. С.112-127.
6. Кукуев Е.А., Соловьева Е.А., Федина Л.В. Обратная связь как механизм осуществления открытости образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 392–398.
7. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2007. № 12 (33). С. 367–371.
8. Методика обучения психологии. Конспект лекций. 6.3. Обратная связь в обучении. URL: <https://studfile.net/preview/7359224/page:19/> (дата обращения: 06.02.2023).
9. Опрос как средство обучения / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. М.: Пед. общество России, 1999.
10. Педагогика: учеб. пособие / Б.З. Вульф [и др.]; под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Высшее образование, 2007. 430 с.
11. Понятийно-классификационная база современного тестирования. URL: <https://lektsii.org/2-75964.html> (дата обращения: 06.02.2023).
12. Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. Том 5, №2(19). С.45-47. URL: [https://apkpro.ru/upload/docs/journal/Современное%20ДПО.Том%205.№2\(19\).pdf](https://apkpro.ru/upload/docs/journal/Современное%20ДПО.Том%205.№2(19).pdf) (дата обращения: 06.02.2023).
13. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. Москва: Изд-во МГУ, 1992. 112 с.
14. Социальная психология: Учебное пособие для вузов (под ред. Сухова А.Н., Деркача А.А.). М.: Высшее образование. 2001 г. 600 с.
15. Как люди учатся и учат? 20 ответов из исследований 2021 года/ Skillbox Media (2021). URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-lyudi-uchatsya-i-uchat-20-otvetov-iz-issledovaniy-2021-goda/> (дата обращения: 06.02.2023).
16. 30 способов проведения опроса на уроке. URL: https://pedsovet.su/metodika/5992_sposoby_oprosa_uchenikov (дата обращения: 06.02.2023).
17. Аудиторная (интерактивная) система опроса и тестирования: обзор литературы и опыт использования. URL: <https://www.rosmedobr.ru/journal/2015-god/auditornaya-interaktivnaya-sistema-oprosa-i-testirovaniya-obzor-literatury-i-opyt-ispolzovaniya/> (дата обращения: 06.02.2023).
18. Мастер-класс «Методы и формы опроса знаний на практическом занятии по дисциплине «Анатомия и физиология человека». URL: <http://pedrazvitie.ru/servisy/publik/publ?id=11217> (дата обращения: 06.02.2023).
19. Опрос как метод социологического исследования. URL: <https://zaochnik.com/spravochnik/sotsiologija/obshchaja-sotsiologija/metod-oprosa/> (дата обращения: 06.02.2023).
20. Применение мобильных опросов в педагогической деятельности для реализации дистанционных образовательных технологий Бийск, 2001. URL: <https://clck.ru/33FeV6> (дата обращения: 06.02.2023).
21. Отдельные материалы «Сборника по результатам мониторинга цифровой трансформации общеобразовательных организаций на региональном и федеральном уровне в 2021 году». URL: <https://ioe.hse.ru/data/2021/11/25/1448635782/Отдельные%20материалы%20сборника.pdf> (дата обращения: 06.02.2023).

References

1. Amyaga N.V., Aimaurova N.E., Onzimba Lenyungo Zh.B. Feedback in research of interpersonal interaction // Bulletin of the RUDN. Series: Sociology. 2014. No.3. pp. 207-215.
2. Bessonov K.A. Feedback in pedagogical interaction of a teacher and a student // Juvenis scientia. 2016. No.2. pp. 86-89.
3. Bryzgalova S.I. Introduction to scientific and pedagogical research: textbook. manual 3rd ed., ispr. and add. Kaliningrad: KSU, 2003. 151 p. P. 102
4. Kraevsky V.V. Fundamentals of education. Didactics and methodology: a textbook for university students / V.V. Kraevsky, A.V. Khutorskoy. 2nd ed., stereotype. M.: Academy, 2008. 352 p.
5. Korenev A.A. Feedback in teaching and pedagogical communication. J. Rema, 2018 No.2. pp.112-125.
6. Kukuev E.A., Solovyova E.A., Fedina L.V. Feedback as a mechanism for the implementation of openness of the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2016. No.51-6. pp. 392-398.
7. Lukyanenko O.D. Feedback in didactic informational interaction of a teacher and students // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2007. No. 12 (33). pp. 367-371.
8. Methodology of teaching psychology. Lecture notes. 6.3. Feedback in training. URL: <https://studfile.net/preview/7359224/page:19> / (Date of reference: 06.02.2023).
9. Survey as a means of teaching / P.I. Pidkasisty, M.L. Portnov. M. : Pedagogical Society of Russia, 1999.
10. Pedagogy: studies. manual / B.Z. Vulfov [et al.]; edited by P.I. Pidkasistogo. - Moscow: Higher education, 2007. 430 p. P. 154.
- 11 Conceptual and classification base of modern testing. URL: <https://lektsii.org/2-75964.html> (Date of reference: 06.02.2023).
12. Modern additional professional pedagogical education. Volume 5. No. 2 (19), pp. 45-47. [https://apkpro.ru/upload/docs/journal/Modern%20DPPPO.%20TOM%205.%20№%202\(19\).pdf](https://apkpro.ru/upload/docs/journal/Modern%20DPPPO.%20TOM%205.%20№%202(19).pdf) (Accessed 06.02.2023).
13. Solovyova O.V. Feedback in interpersonal communication. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1992 112 p.
14. Social Psychology: A textbook for universities (ed. Sukhova A.N., Derkacha A.A.). M.: Higher education. 2001 600 p.
15. How do people learn and teach? 20 answers from 2021 studies/ Skillbox Media (2021). URL: <https://skillbox.ru/media/education/kak-lyudi-uchatsya-i-uchat-20-otvetov-iz-issledovaniy-2021-goda/> (Accessed: 06.02.2023).
16. 30 ways to conduct a survey in the classroom. URL: https://pedsovet.su/metodika/5992_sposoby_oprosa_uchenikov (Accessed: 06.02.2023).
17. Classroom (interactive) survey and testing system: literature review and use experience. URL: <https://www.rosmedobr.ru/journal/2015-god/auditor-naya-interaktivnaya-sistema-oprosa-i-testirovaniya-obzor-literatury-i-opyt-ispolzovaniya/> (Accessed: 06.02.2023).
18. Master class «Methods and forms of knowledge survey at a practical lesson in the discipline «Human anatomy and physiology». URL: <http://pedrazvitie.ru/servisy/publik/publ?id=11217> (Date of application: 06.02.2023).
19. Survey as a method of sociological research. URL: <https://zaochnik.com/spravochnik/sotsiologija/obshchaja-sotsiologija/metod-oprosa/> (Accessed: 02/06/2023).
20. The use of mobile surveys in teaching activities for the implementation of distance learning technologies Biysk, 2001. URL: <https://clck.ru/33FeV6> (Accessed: 06.02.2023).
21. Selected materials of the «Collection on the results of monitoring the digital transformation of educational organizations at the regional and federal level in 2021». URL: <https://ioe.hse.ru/data/2021/11/25/1448635782/Отдельные%20материалы%20сборника.pdf> (Accessed: 06.02.2023).

Информация об авторах

Кузьмин Павел Владимирович – кандидат педагогических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», ректор, Москва, Российская Федерация, e-mail: academy@apkpro.ru

Федорова Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», руководитель Центра цифровых технологий образования, Москва, Российская Федерация, e-mail: fedorovayv@apkpro.ru.

Тралкова Наталья Борисовна – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации», ведущий эксперт Центра цифровых технологий образования, Москва, Российская Федерация, e-mail: tralkovanb@apkpro.ru

Information about the authors

Kuzmin Pavel Vladimirovich – Candidate of Sciences in Pedagogy, Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education «Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation», Rector, Moscow Russian Federation, e-mail: academy@apkpro.ru

Fedorova Yulia Vladimirovna – Candidate of Sciences in Pedagogy, Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education «Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation», Head of the Centre for Digital Technologies of Education, Moscow Russian Federation, e-mail: fedorovayv@apkpro.ru.

Tralkova Natalia Borisovna – Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education «Academy of State Policy Implementation and Professional Development of Educators of the Ministry of Education of the Russian Federation», leading expert Centre for Digital Technologies of Education, Moscow Russian Federation, e-mail: tralkovanb@apkpro.ru

Зарубежные практики наставничества: метапредметность и модели оценки компетенций педагогов

А.А. Постникова¹

¹Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном образовании продолжается поиск эффективных механизмов сопровождения профессионального роста молодых педагогов, ориентированных на формирование метапредметных компетенций. Автор обратилась к наиболее эффективным практикам наставничества, отмеченным в исследовании TALIS в 2018 г.: сингапурской, финской, шанхайской и британской моделям сопровождения педагогов. На основе проведенного анализа были сделаны выводы, что в этих странах профессиональный стандарт и система наставничества ориентированы на модель оценки метапредметных компетенций педагога.

Ключевые слова: наставничество, стандарт педагога, метапредметные компетенции, оценка компетенций педагога, зарубежные системы образования.

Для цитирования: Постникова А.А. Зарубежные практики наставничества: метапредметность и модели оценки компетенций педагогов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6, № 1 (20). С.106–110

FOREIGN MENTORING PRACTICES: METACONCRETENESS AND MODELS FOR ASSESSING
THE COMPETENCIES OF TEACHERS

A.A. Postnikova¹

¹Ural State Pedagogical University

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in modern education, the search continues for effective mechanisms to support the professional growth of young teachers focused on the formation of meta-subject competencies. The author addressed the most effective mentoring practices noted in the 2018 TALIS study: Singapore, Finnish, Shanghai and British models of educator support. Based on the analysis carried out, it was concluded that in these countries the Professional Standard and the mentoring system are focused on the model for assessing the teacher's metaconcreteness competencies.

Key words: mentoring, teacher's standard, metaconcreteness competencies, assessment of teacher's competencies, foreign education systems.

For citation: Postnikova A.A. Foreign mentoring practices: metaconcreteness and models for assessing the competencies of teachers // Modern additional professional pedagogical education. 2023. Vol. 6. No 1 (20). P. 106–110

В период глубокой трансформации российской системы образования в связи с развитием идей функциональной грамотности и метапредметных результатов обучения становятся актуальными зарубежные практики профессионального сопровождения молодых педагогов, основанные на результатах международных стандартов оценки педагогических компетенций.

Существенный вклад в методологическое осмысление механизмов сопровождения педагогов внесли международные исследования по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey) [15]. По результатам оценки компетенций педагогов, проведенной в 2018 г., авторы исследования отметили наиболее эффективные модели наставничества, на которые сегодня ориентируются другие государства.

В списке лидеров оказался Сингапур, где реализуется комплексный подход по сопровождению от студента к педагогу. Наиболее талантливые обучающиеся получают дополнительную стипендию от государства, но после окончания вуза обязаны отработать в школе три года. Для этих студентов организуются длительные программы стажировок в школах, что позволяет им познакомиться с трудовым коллективом и постепенно преодолеть некоторые трудности вхождения в профессию. Этот механизм позволяет привлечь в систему образования наиболее талантливых молодых специалистов.

Особенностью педагогического образования в Сингапуре является то, что педагогов готовят в одном вузе – в Национальном институте образования [10]. На уровне бакалавриата студенты получают предметную подготовку, а на уровне магистратуры – педагогическую с проведением практического исследования на базе школы. Тем самым основные цели магистерской программы связаны с апробацией теоретического материала на практике: «...формирование основанных на позитивной психологии методов для поддержки целостного обучения и благополучия учащихся, разработка учебных планов и учебных программ, развитие навыков в области цифровых и медиатехнологий, формирование технологии оценки, учитывающей потребности учащихся, внедрение новых методов обучения, основанных на

данных рефлексивной практики и исследований» [10].

Программа подготовки будущих педагогов согласована с моделью компетенций учителей – Enhanced Performance Management

System (EPMS) [12]. В соответствии с данным документом эффективность деятельности педагога оценивают по следующим критериям: внедрение новых педагогических технологий, владение предметными знаниями, потенциал профессионального развития, командная работа. Каждой компетенции соответствует несколько уровней, определяющих навыки педагога.

С 2009 г. на основе этого стандарта были запущены две программы профессионального развития педагогов – «Управление и лидерство в образовании» и «Лидеры преподавания». Педагоги по индивидуальной образовательной траектории проходят соответствующие курсы обучения по одному из выбранных треков. Программа «Лидеры преподавания» завершается должностью старшего преподавателя или методиста-исследователя. Административный трек предоставляет возможность войти в управленческую команду школы или Министерства образования.

Подобная система профессионального роста распространяется и на молодых педагогов [12]. В начале работы в школе для них, с учетом их способностей и потребностей, администрация выстраивает индивидуальный план профессионального роста, в соответствии с которым они проходят обучение в течение трех лет по одной из выбранных траекторий: старший преподаватель, методист-исследователь или руководитель школы. Тем самым подобный механизм формирования кадрового резерва создает эффективную систему мотивации молодых специалистов, которые, как правило, остаются в школе.

TALIS в категории эффективных механизмов сопровождения профессионального роста педагогов также отметил Финляндию, которая уже на протяжении многих лет считается образцом в системе школьного образования [16]. Механизмы наставничества в Финляндии, так же как и в Сингапуре, связаны с партнерством школы и университета. Однако особенность финской модели заключается в подготовке не только успешного учителя-практика, но и исследователя. В связи с этим на уровне

педагогической магистратуры студент должен выполнить экзаменационное исследование на основе проведенного педагогического эксперимента в школе. В дальнейшем критерием эффективности в деятельности уже педагога является в том числе и внедрение собственных инновационных методов преподавания. Тем самым важным элементом в образовательных практиках наставничества в Финляндии становится исследовательская деятельность как механизм формирования метапредметных компетенций, зафиксированных в стандарте педагога [9].

Для реализации исследовательской модели подготовки педагогов с 2010 г. в Финляндии запущен проект по созданию единого образовательного пространства, объединяющего академическую науку университетов и ресурсы школ под общим руководством Национального совета по вопросам образования. Проект направлен на практико-ориентированное обучение студентов и профессиональное сопровождение педагогов [17].

Основным центром реализации данного проекта стал педагогический университет Восточной Финляндии [11]. В процессе подготовки студентов в педагогической магистратуре в течение всего этапа обучения реализуется педагогическая практика на базе школы при университете. Эта модель позволяет обучающимся апробировать теоретические знания и провести собственный исследовательский эксперимент.

Параллельно с подготовкой студентов на базе университета реализуются программы сопровождения педагогов, в рамках которых они предлагают собственные проекты в формате взаимообучения: «Среди наших стратегических целей – укрепление сотрудничества педагогов с научными наставниками и поддержка публикационной активности. Конечной целью прохождения наших программ является тесное сотрудничество в области развития современной науки и активное содействие реализации педагогических исследований» [11].

Подобная исследовательская модель сопровождения учителей реализуется и в китайской провинции Шанхай, которая также была отмечена в докладе TALIS как одна из наиболее эффективных. Сопровождение молодых специалистов в Шанхае осуществляется в

предметных группах на базе школы [8]. Во всех школах институализированы формы взаимного посещения уроков молодыми педагогами.

Обучение педагогов осуществляется на базе университетов, что способствует трансляции исследований в образование [3]. В начале работы учителя проходят обязательный годовой курс стажировки. Полученный теоретический материал они апробируют в школе в формате исследования под наблюдением наставника.

Результатом совместной деятельности с наставником становится демонстрационный экзамен, частью которого является проведение педагогом собственного исследования. После успешного прохождения данного этапа учителю присуждается более высокий разряд профессионального роста. Так шанхайская и финская исследовательские модели сопровождения создают у педагогов ощущение соучастия и творчества.

Одной из эффективных моделей наставничества, признанной на международном уровне, также считается британская система сопровождения педагогов. Следует отметить, что Англия является одной из древнейших площадок апробации тьюторского сопровождения еще с основания Оксфордского университета. Так в результате многовековой трансформации в Великобритании сложилась единая централизованная система наставничества молодых педагогов, осуществляемая под руководством Департамента образования.

В соответствии с методическими рекомендациями по сопровождению молодых педагогов вводный наставнический курс продолжается в течение года, школа определяет наставника и тьютора [7]. Индивидуальный план подготовки специалиста должен отражать процесс формирования компетенций в соответствии с Профессиональным стандартом педагога [18].

Стандарт педагога разделен на несколько групп: профессиональные ценности, предметные знания, профессиональные навыки [18]. Для каждой педагогической квалификации характерен свой набор компетенций, соответствующих этим группам требований [5]. К примеру, для молодых педагогов к группе предметных компетенций относятся следующие позиции: «обеспечение того, чтобы ваши ученики были в курсе последних инноваций в предметной

области; проведение исследования для анализа новых педагогических методов и технологий; делиться своими знаниями с коллегами» [5]; к профессиональным навыкам – использовать эффективные стратегии мотивации, создавать благоприятную психологическую атмосферу в классе, формировать индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие потребности обучающихся.

Модель оценки эффективности деятельности педагогов в Великобритании соотносится с международным метапредметным экзаменом Deakin Authentic Teacher Assessment (DATA) и направлена на анализ следующих компетенций: предметные, коммуникативные (письменные, устные), критическое, креативное мышление, навыки саморегуляции [4].

Требования стандарта и оценки компетенций соотносятся с основными позициями начальной квалификационной категории QTS, экзамен на которую молодой педагог сдает после первого года работы [13]. При этом наставник отслеживает и корректирует процесс освоения необходимых компетенций педагогом, а тьютор проводит экспертизу результатов деятельности как учителя, так и его обучающихся.

Наставники проходят обязательное обучение в центре ETF, который курирует Департамент образования [6]. Образовательная программа рассчитана на четыре месяца и делится на теоретический и практический блок, в рамках которых наставники осваивают разные методы психологической и методической поддержки, а в дальнейшем проходят 20 часов менторской практики в другой образовательной организации. Освоение теоретического блока проходит в группах из 10 человек под руководством модератора и состоит из следующих тем: внедрение моделей наставничества, деятельность в сообществе практиков, личная модель наставничества, принципы построения индивидуальных образовательных траекторий, рефлексивные практики.

В 2021 г. по результатам реализации образовательной программы для наставников Департамент образования провел социологический опрос педагогов, прошедших обучение [6]. Основная часть наставников особенно отметила пользу практического блока, в рамках которого они наблюдали и оценивали уроки молодых педагогов разных образовательных организаций.

Помимо системы наставничества, реализуемой под руководством Департамента образования, в Великобритании существуют образовательные центры, которые предлагают разные форматы курсов повышения квалификации для молодых педагогов: Centres of Excellence in Teacher Training (CETTs) [2], BTSA For A Teacher Training Place [1], Общество образования и сопровождения [14] и др.

Таким образом, предложенные практики сопровождения молодых педагогов, отмеченные в докладе TALIS, отличаются централизованной исследовательской моделью педагогической подготовки через реализацию партнерства школы и университета, построением индивидуальной траектории профессионального развития педагога; также одним из важных компонентов моделей наставничества в отмеченных странах является ориентация на требования профессионального стандарта и модель оценки метапредметных компетенций педагога.

Литература (References)

1. BTSA. URL: <http://www.btsa.uk/applying-to-btsa-for-a-teacher-training-place/> (Accessed: 06.02.2023)
2. Centres of Excellence in Teacher Training (CETTs). URL: <https://www.skillsforlifeframework.com/news/centres-for-excellence-teacher-training/> (Accessed: 06.02.2023)
3. Developing Shanghai Teachers. URL: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2016/01/DevelopingShanghaiTeachersWEB.pdf> (Accessed: 06.02.2023)
4. Deakin Authentic Teacher Assessment. URL: https://www.researchgate.net/publication/289996648_Authentic_Assessment_Methods_A_Practical_Handbook_for_Teaching_Staff_Part-I_Deakin_University#pf3 (Accessed: 06.02.2023)
5. Early Career Teachers. URL: https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2022/07/007_PS_Career_Stages_Early_Career_Teachers.pdf (Accessed: 06.02.2023)
6. ETF. URL: <https://www.et-foundation.co.uk/professional-development/mentoring/professional-development-programmes/> (Accessed: 06.02.2023)
7. Induction Support on Beginning Teachers UK. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/>

system/uploads/attachment_data/file/972316/Statutory_Induction_Guidance_2021_final__002____1____1_.pdf (Accessed: 06.02.2023)

8. Mentoring_in_Shanghai_Schools. URL: https://www.researchgate.net/publication/274190492_Novice_Teachers_Learning_from_Others_Mentoring_in_Shanghai_Schools (Accessed: 06.02.2023)
9. Ministry of Education, Finland. URL: <https://www.oph.fi/en/education-system> (Accessed: 06.02.2023)
10. National Institute of Education. URL: <https://nie.edu.sg/> (Accessed: 06.02.2023)
11. University of Eastern Finland. URL: <https://www.uef.fi/en/unit/university-of-eastern-finland-teacher-training-school> (Accessed: 06.02.2023)
12. Preparing to Lead Singapore. URL: <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf> (Accessed: 06.02.2023)
13. QTS. URL: <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts> (Accessed: 06.02.2023)
14. Society for Education and Training // URL: <https://set.foundation.co.uk/membership>
15. TALIS. 2018. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en> (Accessed: 06.02.2023)
16. TALIS. 2013. URL: https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf (Accessed: 06.02.2023)
17. Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future // URL: https://www.researchgate.net/publication/263731047_ (Accessed: 06.02.2023)
18. Teachers' standards. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (Accessed: 06.02.2023)

Информация об авторе

Постникова Алена Александровна – доктор исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания исторических дисциплин, Екатеринбург, Россия, e-mail: alina33_07_87@mail.ru

Author information

Postnikova Alena Aleksandrovna – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of General History and Methods of Teaching Historical Disciplines, Yekaterinburg, Russia, e-mail: alina33_07_87@mail.ru

Требования к оформлению статьи

Объем статьи: не менее 15 000 символов и не более 40 000 символов (в данный объем входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы). Объем может быть увеличен по согласованию с редакцией.

Технические характеристики

- Текстовый редактор: Microsoft Word, расширение .doc
- Гарнитура: Times New Roman, кегль – 14 пт.
- Формат – А4 (210×297 мм), поля: 2 см – слева, 1.5 см – снизу, сверху и справа
- Выравнивание текста – по ширине
- Абзацный отступ 1 см
- Межстрочный интервал: 1.15
- Автоматическая расстановка переноса не допускается
- Выделение ключевых слов исключительно курсивом
- Ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках
- Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой
- Список литературы располагается в конце текста и должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице)
- Таблицы должны иметь название, рисунки – подрисуночную подпись
- Графические элементы (рисунки, схемы) должны быть рассчитаны на черно-белое воспроизведение и предоставлены в редактируемом виде.

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: «Фамилия И.О. автора(ов)_месяц направления_год»

Полные требования к оформлению материалов размещены на сайте Академии: <https://apkpro.ru/o-zhurnale/avtoram/>

Контакты:

Адрес редакции: 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а

+7 (495) 668-61-06 (доб. 7569) redactor@apkpro.ru

Аспирантура

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования

«Академия реализации государственной политики и
профессионального развития работников образования
Министерства просвещения Российской Федерации»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В АСПИРАНТУРУ

Прием на обучение осуществляется на первый курс по
научным специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки).

Форма обучения: очная

Срок обучения: 3 года

Прием на места по договорам об оказании платных
образовательных услуг.

Основные даты:

08 августа–11 сентября 2023 года – прием документов

18-22 сентября 2023 года – проведение вступительных
испытаний

05 октября 2023 года – завершение зачисления на
обучение

Более подробная информация представлена на сайте
Академии в разделе «Аспирантура»: <https://apkpro.ru/aspirantura/>

Контакты:

отдел развития научного потенциала системы
образования

Тел. + 7 (495) 969-26-17 (доб. 7569)

Эл. почта: aspirantura@apkpro.ru



СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

