



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

№3(33), ҚЫРКҮЙЕК 2021

## ҚҰРЫЛТАЙШЫЛАР

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты»

### Слесарь М.В. -

бас редактор, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша ПҚ БАИ директоры

## РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС

### Егорычев А.М. -

философия ғылымдарының докторы, Мәскеу қалалық педагогикалық университетінің профессоры

### Ильясов Д.Ф. -

Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Челябині білім беру қызметкерлерінің біліктілігін арттыру және қайта даярлау институтының педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі

### Литвак Р.А. -

педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Челябині қаласы, Челябині мемлекеттік мәдениет институтының педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі

### Мануйлов Ю.С. -

педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Нижний Новгород ғылыми инвестициялар орталығының директоры

## МАЗМҰНЫ

### БІЛІМ БЕРУДІҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Алексеев С.В.** Қалыпты даму кафедрасының аяққа тұруы қалыпты даму мақсаттарын іске асырудың басым бағыттары ретінде ..... 07

**Баранов П.А.** Ресей мектептерінде тарихтан білім берудің кейбір аспектілері ..... 14

**Горшков А.С.** Педагогикалық бағыттағы қосымша кәсіби бағдарламалардың сапасын бағалау ..... 19

**Гришина И.В.** Мектеп басшыларының біліктілігін арттыру және қайта даярлау бағыттарын олардың басқарушылық қызметінің нәтижесіне мониторинг жүргізу негізінде жобалау ..... 27

**Панов Н.А.** Кәсіптік білім беру жүйесі кадрлық әлеуетін дамытудағы қосымша педагогикалық білім берудің рөлі ..... 36

### БІЛІМ БЕРУДІҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ТЕХНОЛОГИЯСЫ

**Александрова Е.А., Яковлева Н.Н.** Организация кибербезопасной среды в школе, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с ОВЗ ..... 43

**Ермолаева М.Г.** Санкт-Петербуркте жас мамандарға тәлімгерлік ұйымдастыру:ресей-австрия жобасы ізімен ..... 48

**Крулехт М.В.** Санкт-Петербуркте мектепке дейінгі білім беру: мегаполис жағдайындағы қазіргі заман талаптарының мәні ..... 57

**Новосёлова С.Ю.** -

педагогика ғылымдарының докторы, муниципалды бюджеттік білім беру мекемесі қосымша кәсіби білім беру факультетінің деканы, "Сочи білімді дамыту орталығы", Сочи қаласы, Ресей

**Романенко Ю.А.** -

педагогика ғылымдарының докторы, Донецк республикалық қосымша педагогикалық білім беру институтының жаратылыс-математикалық пәндер және оларды оқыту әдістемесі кафедрасының профессоры

**Султангазина Г.Ж.** -

«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша ПҚ БАИ директорының орынбасары

**Рахметов Ж.А.** -

Әкімшілік-ұйымдастыру мәселелері жөніндегі басқарма бастығы, «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша ПҚ БАИ

**КУӘЛІК**

№16774-Ж,

06.12.2017 ж.

ҚР ақпарат және коммуникация Министрлігімен берілді

**РЕДАКЦИЯНЫҢ**

**МЕКЕНЖАЙЫ:**

110000, Қостанай қ.,

Пролетарская көш., 86

тел. 8(7142)54-16-13

E-mail: ipk\_kostanay@mail.ru

## **БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПРОЦЕСТЕР**

**Алексашина И.Ю., Муштавинская И.В.** білім беру сапасын бағалау жүйесіндегі инновациялар: білім беру қызметінің метапәндік нәтижелерінен мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығына дейін ..... 64

**Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н.** Білім беруді сандық трансформациялау-сабақ беру және оқытудағы өзгерістердің қозғалтқыш күші ..... 70

**Матюшкина М.Д.** Оқушылар, ата-аналар мен педагогтер: сандық трансформациялау көрінісіндегі әлеуметтік портреттердің ерекшеліктері мен субъектілердің қарым-қатынастары ..... 86

**Мылова И.Б.** Коммуникология тұрғысынан қарағандағы қашықтан оқыту оқу курсының сапалық сипаттамалары..... 96

**Сергейчик Е.М.** Сандық білім беру кеңістігіндегі мұғалім.....103

## **ӨСКЕЛЕҢ ҰРПАҚТЫ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**Барышников Е.Н.** Тәрбие процесіне көпжүйелі талдау жасау (зерттеу тарихы мен нәтижелері)..... 115

**Шингаев С.М.** Санкт-Петербург білім беру жүйесі процесіне қатысушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету .....122



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

№3(33), СЕНТЯБРЬ 2021

## УЧРЕДИТЕЛЬ

филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»  
Институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области»

## Слесарь М.В. -

главный редактор,  
кандидат педагогических наук, директор филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Костанайской области»

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

### Егорычев А.М. -

доктор философских наук, профессор Московского городского педагогического университета

### Ильясов Д.Ф. -

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования

### Литвак Р.А. -

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры

### Мануйлов Ю.С. -

доктор педагогических наук, профессор, директор Нижегородского центра научных инвестиций

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОСОФСКИЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Алексеев С.В.** Становление кафедры устойчивого развития как приоритетное направление реализации целей устойчивого развития..... 07
- Баранов П.А.** Некоторые аспекты развития системы российского школьного исторического образования..... 14
- Горшков А.С.** Оценка качества дополнительных профессиональных программ педагогической направленности ..... 19
- Гришина И.В.** Проектирование направлений повышения квалификации и переподготовки руководителей школ на основе результатов мониторинга эффективности их управленческой деятельности ..... 27
- Панов Н.А.** Роль ДПО в развитии кадрового потенциала системы профессионального образования..... 36

### ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Александрова Е.А., Яковлева Н.Н.** Организация кибербезопасной среды в школе, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с ОВЗ..... 43
- Ермолаева М.Г.** Организация наставничества молодых учителей в Санкт-Петербурге: по следам российско-австрийского проекта ..... 48
- Крулехт М.В.** Дошкольное образование Санкт-Петербурга: сущность современных требований в условиях мегаполиса ..... 57

**Новосёлова С.Ю. -**

доктор педагогических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования муниципального бюджетного учреждения образования «Сочинский центр развития образования», г. Сочи, Россия

**Романенко Ю.А. -**

доктор педагогических наук, профессор кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования

**Султангазина Г.Ж. -**

заместитель директора филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Костанайской области»

**Рахметов Ж.А. -**

начальник управления по административно-организационным вопросам филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Костанайской области»

**СВИДЕТЕЛЬСТВО**

№16774-Ж,

от 06.12.2017 г., выдано

Министерством информации и коммуникаций РК

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

110000, г.Костанай,

ул.Пролетарская, 86

тел. 8(7142)54-16-13

E-mail: ipk\_kostanay@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Алексашина И.Ю., Муштавинская И.В.** Инновации в системе оценки качества образования: от метапредметных результатов образовательной деятельности к функциональной грамотности школьников ..... 64

**Даутова О.Б., Игнатъева Е.Ю., Шилова О.Н.** Цифровая трансформация образования – движущая сила преобразований в преподавании и учении ..... 70

**Матюшкина М.Д.** Ученики, родители и педагоги: особенности социальных портретов и взаимоотношений субъектов на фоне цифровой трансформации..... 86

**Мылова И.Б.** Качественные характеристики дистанционного учебного курса с позиции коммунологии ..... 96

**Сергейчик Е.М.** Учитель в пространстве цифрового образования.....103

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

**Барышников Е.Н.** Полисистемный анализ воспитательного процесса (история и результаты исследования)..... 115

**Шингаев С.М.** Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в системе образования Санкт-Петербурга.....122



## FOUNDERS

Branch of JSC «National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Teacher Professional Development of Kostanay region»

**Slesar M.V.** - editor-in-chief, Candidate of Pedagogical Sciences, director of JSC «National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Teacher Professional Development of Kostanay region» branch

## MEMBERS OF COUNCIL

**Yegorychev A.M.** - Doctor of Philosophical Sciences, professor of Moscow State Pedagogical University

**Ilyasov D.F.** - Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators

**Litvak R.A.** - Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Chair of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk State Institute of Culture

**Manuylov Yu.S.** - Doctor of Pedagogical Sciences, professor, director of Nizhny Novgorod Center of Scientific Investments

## CONTENTS

### PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

- Alexeyev S.V.** Establishing the department of sustainable development as a priority for the implementation of sustainable development goals..... 07
- Baranov P.A.** Some aspects of the development of the Russian school history education system..... 14
- Gorshkov A.S.** Assessing the quality of additional professional programs of pedagogical orientation..... 19
- Grishina I.V.** Designing the directions of school teachers' advanced training and retraining based on the results of monitoring the effectiveness of their management activities..... 27
- Panov N.A.** The role of APE in the development of personnel potential of vocational education system..... 36

### THEORY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

- Alexandrova E.A., Yakovleva N.N.** Organization of a cybersecurity environment in school implementing an adapted basic general education program for students with special health needs..... 43
- Ermolayeva M.G.** Mentoring the beginning teachers in St. Petersburg: following the Russian-Austrian project..... 48
- Krulekht M.V.** Preschool education of St. Petersburg: the essence of modern requirements in a megalopolis..... 57

**Novosyolova S.Yu.** -  
Doctor of Pedagogy, dean  
of Additional Professional  
Education Faculty of  
Municipal Budgetary  
Institution of Education  
«Sochi Center of Education  
Development», Sochi, Russia

**Romanenko Ju.A.** -  
Doctor of Pedagogical  
Sciences, professor of natural-  
mathematical disciplines and  
methodologies of Donetsk  
Republican Institute of  
Additional Pedagogical  
Education

**Sultangazina G.Zh.** -  
deputy director of JSC  
«National Center for  
Professional Development  
«Orleu» Institute for Teacher  
Professional Development  
of Kostanay region» branch

**Rakhmetov Zh.A.** -  
head of Administrative  
and Organizational Issues  
Department of JSC  
«National Center for  
Professional Development  
«Orleu» Institute for  
Teacher Professional  
Development of Kostanay  
region» branch

#### **CERTIFICATE**

No. 16774-Zh of 06.12.2017,  
given out by Ministry  
of Information and  
Communications of RK

#### **EDITORIAL OFFICE**

##### **ADDRESS:**

110000, Kostanay,  
Proletarskaya St., 86  
ph. 8 (7142)54-16-13  
E-mail: ipk\_kostanay@mail.ru

## **INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION**

- Aleksashina I.Yu., Mushtavinskaya I.V.** Innovations in the system of assessing the quality of education: from metasubject results of educational performance to functional literacy of schoolchildren..... 64
- Dautova O.B., Ignatieva E.Yu., Shilova O.N.** Digital transformation of education is the driving force for transformations in teaching and learning..... 70
- Matyushkina M.D.** Pupils, parents, and teachers: features of social portraits and relationships between the participants while having digital transformation..... 86
- Mylova I.B.** Qualitative characteristics of the remote training course from the position of communication..... 96
- Sergeychik E.M.** Teacher in the digital education space.....103

## **ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION OF YOUNGER GENERATION**

- Baryshnikov E.N.** Polysystemic analysis of the upbringing process (history and research results)..... 115
- Shingaev S.M.** Psychological and pedagogical support of participants in the educational process in the education system of St. Petersburg.....122

# ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378  
ГРНТИ 14.35.07

## СТАНОВЛЕНИЕ КАФЕДРЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

### Андатпа

Автор өзінің мақаласында тұрақты даму кафедрасы (жасыл кафедра) турасында экологиялық, экономикалық және әлеуметтік маңыздылығын іске асыратын, білім беру контексінде тұрақты даму мақсаттарын іске асыруды қамтамасыз етуші ретіндегі концептуалды ой-тұжырым жасаған. Экологиялық құрамдас бөлігі қоршаған орта педагогикасы мен үздіксіз экологиялық білім беру мен ағарту арқылы жүзеге асады. Экономикалық құрамдас бөлігі экологиялық экономика, циклдік экономика, білім экономикасы идеяларын жүзеге асыруын көрсеткен. Әлеуметтік құрамдас бөлігі бірінші кезекте адам денсаулығы мен өмірінің қауіпсіздігі проблемаларын пысықтау, оған қолайлы қоршаған орта қамтамасыз ету, ал білімге қатысты қолайлы білім ортасын құру деп атап көрсеткен.

### Аннотация

В статье сделана попытка концептуального осмысления кафедры устойчивого развития («зеленой кафедры») как кафедры, реализующей в единстве экологическую, экономическую и социальную составляющие, и



### Алексеев С.В.,

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики  
окружающей среды,  
безопасности и здоровья человека,  
Санкт-Петербургская Академия пост-  
дипломного педагогического образования  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: қалыпты даму, қалыпты даму мақсаттары, устойчивое развитие, цели устойчивого развития, қалыпты даму мүддесіне сай білім беру, экологиялық мәдениет, қалыпты даму мәдениеті, өз бетінше оқып білетін ұйым.*

*Ключевые слова: устойчивое развитие, цели устойчивого развития, образование в интересах устойчивого развития, кафедра устойчивого развития, экологическая культура, культура устойчивого развития, самообучающаяся организация.*

*Keywords: sustainable development, sustainable development goals, education for sustainable development, department of sustainable development, environmental culture, sustainable development culture, self-learning organization.*

обеспечивающей выполнение целей устойчивого развития в образовательном контексте. Экологическая составляющая реализуется через педагогику окружающей среды и систему непрерывного экологического образования и просвещения. Экономическая составляющая находит отражение в реализации идей экологической (зеленой) экономики, циклической экономики, экономики знаний. Социальная составляющая включает, в первую очередь, осмысление проблем безопасности и здоровья человека, обеспечения его комфортной окружающей средой, а в случае образования - комфортной образовательной средой.

### Abstract

The article makes an attempt to conceptually understand the Department of Sustainable Development ("Green Chair") as a department, implemented in unity environmental, economic, and social components, and ensuring the implementation of the goals of sustainable development in the educational context. The environmental component is implemented through environmental education and the system of continuous environmental education and education. The economic component is reflected in the implementation of the ideas of the environmental (green) economy, cyclical economy, knowledge economy. The social component includes, first of all, understanding the problems of human safety and health, ensuring his comfortable environment, and in the case of education - a comfortable educational environment.

В настоящее время человечество подводит итоги достижения Целей развития тысячелетия (ЦРТ) и определяет новые направления Целей устойчивого развития (ЦУР, 2015г.). Обозначенные на ассамблеи ООН в 2015 году 17 Целей устойчивого развития (ЦУР) целесообразно осмыслить в образовательном контексте (см. таблицу №1).

*Таблица №1.*

*Соотнесение целей устойчивого развития и целей образования и просвещения в интересах устойчивого развития*

<b>ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ</b>	<b>ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ</b>
1. Повсеместная ликвидация нищеты во всех ее формах.	1. Создание доступной образовательной среды для всех категорий обучающихся (бесплатное образование в рамках действующих ФГОС, расширение бесплатного дополнительного образования, реализация концепции инклюзивного образования и др.).
2. Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания, содействие устойчивому развитию сельского хозяйства.	2. Создание условий для выполнения социальных стандартов в системе образования и просвещения (например, проект «Здоровое питание» и др.).
3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте.	3. Развитие здоровьесозидающего образования и просвещения на всех уровнях и этапах непрерывного образования и просвещения (например, проекты «Здоровая школа», «Здоровый детский сад», «Здоровый вуз» и др.).

4.Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.	4.Модернизация системы непрерывного экологического образования и просвещения и становление образования в интересах устойчивого развития.
5.Обеспечение гендерного равенства и расширения прав и возможностей всех женщин и девочек.	5.Использование гендерного подхода в технологическом пространстве образования и просвещения в интересах устойчивого развития.
6.Обеспечение наличия и рациональное использование ввозных ресурсов и санитарии для всех.	6.Гуманитарная экспертиза вводимых в образовании и просвещении педагогических (образовательных) инноваций, научное обоснование и обновление СанПинов с учетом требований «озеленения образовательных программ», внедрения принципов «зеленого» дизайна и др.
7.Обеспечение доступа к недорогостоящим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех.	7.Организация условий для внедрения систем энергосбережения и ресурсосбережения в образовательных и просветительных организациях (элементы экологического менеджмента), информирование о перспективах водородной энергетики, энергетики термоядерного синтеза.
8.Содействие неуклонному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех.	8.Создание условий для реализации идеологии и моделей «зеленой экономики» экономики знаний, предполагающей ориентацию профессионального образования на профессии будущего.
9.Создание прочной инфраструктуры, содействие обеспечению всеохватной и устойчивой индустриализации и внедрению инноваций.	9.Ресурсное обеспечение инновационного развития системы образования и просвещения(кадровое, учебно-методическое, материально-техническое, информационное) (реализация проектов «Информационная дидактика», «Электронные учебники», «Информационная безопасность» и др.
10. Снижение уровня неравенства внутри стран и между ними.	10.Создание условий и механизмов управления инновационными изменениями в образовательных и просветительных организациях по результатам мониторинга их деятельности по реализации ФГОС и социальных стандартов.
11.Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населенных пунктов.	11.Создание открытой безопасной здоровьесозидающей информационно насыщенной образовательной среды образовательной организации (района, города, страны).
12.Обеспечение рациональных моделей потребления и производства.	12.Перенесение идеологии рациональных моделей потребления и производства в сферу образования и просвещения (переход от потребления знаний к производству новых знаний (продуктов), экономика знаний и др.).
13.Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями.	13.Ориентация содержания примерных образовательных программ по новым ФГОС на изучение глобальных проблем современного мира, включая глобальные экологические проблемы, в том числе и проблему изменения климата; проведение массового всеобуча по указанным проблемам.
14.Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития.	14.Использование ресурсосберегающих технологий в обеспечении жизнедеятельности образовательных организаций, изучение вопросов водной экологии и формирование компетенций по обеспечению экологической безопасности.
15.Защита, восстановление экосистем суши и содействие рациональному использованию, рациональное управление лесами, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять деградации земель и прекращение процесса утраты биологического разнообразия.	15.Ориентация содержания примерных образовательных программ по новым ФГОС, на изучение вопросов рационального природопользования, экономики природопользования, биологического разнообразия как необходимых слагаемых устойчивого развития территорий, проведение массового всеобуча по указанным проблемам.

16. Содействие построению миролюбивых и открытых обществ в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях.	16. Содействие организации экологических общественных организаций и волонтерского движения на всех ступенях непрерывного образования и просвещения, например школьников, студентов, педагогов, ученых и др.
17. Укрепление средств достижения устойчивого развития и активизация работы механизмов глобального партнерства в интересах устойчивого развития.	17. Расширение пространства международного сотрудничества в области образования и просвещения в интересах устойчивого развития.

Цель № 4 «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» может рассматриваться и как самостоятельное направление образования в интересах устойчивого развития [1,2].

В этом отношении кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО) может рассматриваться как модель кафедры устойчивого развития, «зеленой» кафедры.

В научно-исследовательской деятельности кафедры приоритет отдается осмыслению феномена образовательной экосистемы как системы устойчивого развития. Остановимся на его раскрытии.

Образовательная экосистема (ОЭ) – искусственная экосистема, обеспечивающая качество жизни субъектов образования, и качество образовательной среды. Образовательная экосистема представляет собой целостный синтез трех ключевых аспектов (составляющих): экологического, экономического и социального.

- Экологический аспект ОЭ: «озеленение» программ, формирование экологического стиля жизни, «зеленые индикаторы» образовательной среды, инновационные технологии и др.;

- экономический аспект ОЭ: зеленая экономика, экономика знаний, инновационный характер управления, венчурные

проекты в области развития образования, инновационные технологии и др.;

- социальный аспект ОЭ: безопасный и здоровьесозидающий характер, комфортность условий, открытость и коммуникативность, корпоративность и персонализация, инновационные технологии и пр.

Инновационные технологии являются ядром всех трех аспектов, при этом данные технологии не всегда являются технологиями данного направления; например, для реализации экологического аспекта образовательной экосистемы могут использоваться не только экологические технологии, но и гуманитарные, культурологические, арт-педагогические, оздоровительные и др. технологии. Аналогично и для реализации экономического и социального аспектов широко используются проектные, мониторинговые технологии, форсайт-технологии, технологии игрового моделирования и др.

Образовательная экосистема во многих публикациях рассматривается как совокупность, целостность взаимосвязанных между собой ключевых составляющих образовательной деятельности, начиная от целеполагания и принципов организации образовательной деятельности, от отбора содержания и технологического поля его реализации, включая цифровые технологии, (платформы) его освоения, до оценки достигаемых результатов. В данном аспекте представляется целесообразным попы-

таться использовать ряд экологических, экономических и социальных положений для измерения устойчивости образовательной экосистемы.

1. Например, пограничный эффект в экологии, проявляющийся в тенденции увеличения разнообразия и плотности живых организмов на границе сообществ, в образовательной экосистеме обнаруживается при использовании в методологии и концептуальных основаниях образовательной деятельности подходов, характерных для непедагогических наук: социологии, культурологии, медицины и др. Именно поэтому сегодня в педагогической практике широко внедряются здоровьесберегающие технологии, арт-педагогические методики, метод фокус-групп и т.п.

2. Идеи «зеленой экономики», циклической экономики в педагогической плоскости находят отражение в безотходности самой системы образования, ее цикличности

– возвращении к единым темам на разном возрастном уровне развития личности. Обращение к результатам седьмого доклада Римского клуба «Нет пределов обучения» подтверждает данное положение.

3. Социальные эффекты конвергенции и сетевизации обращают внимание на способность образовательной экосистемы существовать как в форме совокупности, системности, каждый из элементов которой способен развиваться и в автономном режиме, так и влиять на потенциал существования единой сетевой целостности.

В учебно-методической деятельности на кафедре в течение ряда лет проводится авторский курс профессора С.В. Алексеева «12 уроков для 21 века: актуальные проблемы современного образования», имеющий научный мировоззренческий характер; программа курса представлена в таблице № 2.

Таблица № 2.  
Программа авторского курса «12 уроков для 21 века»

№	Тема урока	Ключевые слова урока	Проблемный вопрос урока
1.	От неустойчивого мира – к миру устойчивому: стратегия устойчивого развития	Устойчивый мир, неустойчивый мир, устойчивое развитие, 17 целей устойчивого развития	По каким критериям можно судить об устойчивости мира?
2.	Естественный и искусственный интеллект: результаты соревнования	Естественный интеллект, искусственный интеллект, робототехника	Каково современное состояние развития естественного и искусственного интеллекта?
3.	Цифровизация жизни, общества и образования: возможности и риски	Цифровые технологии, цифровизация, цифровая эпоха (общество), цифровое поколение, цифровая личность, цифровой след	Как ликвидировать отставание цифровизации образования от цифровизации жизни?
4.	Образовательная экосистема города, района, школы	Экологический подход, образовательная система, экологическая система, образовательная экосистема	В чем смысл использования экологического подхода к образовательным системам?
5.	Эволюция идей в работах Римского клуба	Римский клуб, «Пределы роста», «За пределами роста»	Как изменилась идеология работ Римского клуба от первой работы 1972 года до последней 2018 года?
6.	Проектируем повестку устойчивого развития	Повестка на 21 век, устойчивое развитие	Можно ли говорить об университете устойчивого развития. Городе устойчивого развития, Школе устойчивого развития т.п.

7.	Будущее, которое мы хотим...	Прогнозирование, футурологический подход, форсайт, сценарии будущего	Каковы ключевые характеристики общества будущего?
8.	Образование, которое мы хотим...	Прогнозирование, футурологический подход, форсайт, сценарии будущего образования	Каковы основные результаты, которые можно получить в системе образования?
9.	Качество жизни и качество образования	Квалитология, квалиметрия, качество жизни, качество образования	Что первично: качество жизни человека или качество его образования?
10.	Безопасная и здоровая школа	Безопасность, здоровьесозидающее образование и просвещение, модели безопасной и здоровой школы	Можно ли считать безопасность и здоровьесозидание главными критериями современного образования?
11.	Менеджмент качества образования	Управление, менеджмент, менеджмент качества, экологический менеджмент	В чем состоит эволюция управленческих моделей: от качества управления – к управлению качеством?
12.	Разработка и концептуальное обоснование проектов «Умный город», «Умный вуз», «Умная школа», «Умный детсад»	Проект, концепция, модель	А может ли школа быть «неумной»?

Знание ключевых понятий и умение ответить на проблемный вопрос урока – основной формат промежуточной оценки прохождения курса. А разработка и концептуальное обоснование проекта «Моя школа как модель умной школы» – это результат итоговой оценки освоения курса [3].

Кафедра устойчивого развития не может быть назначена, она может быть результатом эволюционного развития экологической (или социальной, или экономической) организации. В нашем случае, кафедры экологического образования с 1994 года.

Кафедра прошла этап кафедры разнообразия и многообразия: кафедры, функционирующей по принципу «каждому педагогу-собственная образовательная траектория», предполагающая для каждого педагога отбор содержания, набора образовательных технологий и методов оценки результатов в зависимости от согласованных целей образования и просвещения. Кафедра использует технологии дистантного, электронного, цифрового,

онлайн-образования. Широко используются культурно-просветительные и научно-образовательные возможности Санкт-Петербурга: занятия в музеях и на выставках, в научных лабораториях и ботаническом саду, зоопарке, океанариуме, на площадках деятельности общественных экологических организаций по профильным направлениям кафедры: экологии, здоровья, физической культуры и спорта, безопасности жизнедеятельности.

Следующий этап, который проходит кафедра сегодня, это Кафедра устойчивого развития - кафедра, соединяющая в своей деятельности вопросы, связанные с решением экологических, экономических и социальных проблем в единстве – проблем устойчивого развития в контексте 17 Целей устойчивого развития ООН [4].

И наконец, перспективный этап становления кафедры как самообучающейся организации. Сегодня известно несколько переводов термина «Lerning organization» – «научающаяся органи-

зация», «обучающаяся организация», «самообучающаяся организация» и «саморазвивающаяся организация (работы: П.Сенге, М.Педлер, Р.Реванс, К.Арджирис). По мнению П.Сенге, самообучающаяся организация – это организация, которая в ходе обучения ставит и решает задачи, и главной целью является активная и сплоченная реакция всего коллектива на вызовы быстро меняющейся внешней среды, тогда достигается мультипликационный эффект обучения [5]. Среди инновационных моделей деятельности кафедры устойчивого развития:

1. модель «Наука – для учебной работы» предполагает активное внедрение в учебную работу результатов научных исследований кафедр Академии и аспирантов кафедры, результатов диссертационных работ, выполненных в России и за рубежом;

2. модель «Наука – в учебной работе» предполагает использование педагогического сообщества – слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации как ресурса для научных исследований по проблеме профессионально-личностного совершенствования педагогов;

3. модель «От постспециалитета – к постбакалавриату и постмагистратуре» предполагает обоснование и отбор содержания и технологий, специфичных для выпускников бакалавриата и магистратуры.

Объединение научно-исследовательской и учебно-методической деятельности кафедр подобного вида в рамках отечественных, региональных, межрегиональных и международных проектов позволит создать условия для становления Академии устойчивого развития, «Зеленой академии», в будущем Города устойчивого развития [6].

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.В и др.. Педагогика окружающей среды и устойчивого развития: теория и практика [Текст]: монография / С.В. Алексеев, Н.И. Корякина, Е.А. Рипачева; под общ. ред. С.В. Алексеева. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 230 с. – Научные школы академии.

2. Алексеев С.В. Экологический подход как методология современного образования / Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию «От экологического образования к экологии будущего», под общей редакцией В.А. Грачева. М, 2020, – С.151-157.

3. Алексеев С.В. Курс «12 уроков для 21 века» как учебный модуль формирования грамотности в отношении будущего / Экологическое образование и устойчивое развитие. Состояние, цели, проблемы и перспективы: материалы международной научно-методической конференции, 19-20 марта 2020 г., г. Минск, Республика Беларусь / Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та ; редкол.: С. А. Маскевич [и др.]; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С. А. Маскевича. – Минск: ИВЦ Минфина, 2020. – 237 с. – С.154-156.

4. Алексеев С.В. Кафедра устойчивого развития как модель «зеленой кафедры»/ «Зеленый университет – университет XXI века»: Сборник матер. Межд. науч.-прак. конф. – Нур-Султан, 30 апреля, 2020 г. – Нур-Султан: ТОО «Мастер По», 2020. – 259 с. – С.34-39.

5. Сенге П. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающихся организаций [Текст] / П. Сенге. – М.: Олимп-бизнес, 1999. – 406 с.

6. Алексеев С.В. К городу устойчивого развития через экологическое просвещение населения // Окружающая среда Санкт-Петербурга, № 2 (8) июнь 2018., С.53-61.

УДК 373.1.013  
ГРНТИ 14.25.07

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Андатпа

Автор өзінің мақаласында мектепте тарихтан білім беру жүйесінің әлеуетін қарастырған, осы әлеуетті толық пайдалануға ықпал ететін шарттарды ашып көрсеткен, Ресейдегі тарихтан білім беру жүйесін дамыту тенденцияларына талдау жасаған.

### Аннотация

Автор рассматривает потенциал системы школьного исторического образования, раскрывает условия, способствующие полному использованию данного потенциала, анализирует тенденции развития системы школьного исторического образования в России.

### Annotation

The author examines the potential of the school history education system, reveals the conditions that contribute to the full use of this potential, and analyzes the trends in the development of the school history education system in Russia.

Система школьного исторического образования рассматривается нами как часть системы общего образования, которая призвана реализовать цели обучения истории.

Потенциал данной системы может быть охарактеризован набором функций, которые она способна выполнять, например, формирование определённых личностных свойств учащихся при изучении истории, приобретение школьниками научных знаний о прошлом, раскрывающих основные закономерности функционирования общества во всей его противоречивости и многообразии, овладение учениками умениями самостоятельно добывать научные знания, работать с историческим материалом, его анализировать и систематизировать.



### Баранов П.А.,

*доктор педагогических наук,  
доцент; заслуженный учитель  
РФ, профессор кафедры  
социального образования  
Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: мектептегі тарихи білім беру жүйесі, Тарихты оқыту, білім беруді стандарттау, тарихты оқытудағы мақсат қою, мектептегі тарих оқулықтары, цифрлық технологиялар.*

*Ключевые слова: система школьного исторического образования, обучение истории, стандартизация образования, целеполагание в изучении истории, школьные учебники истории, цифровые технологии.*

*Keywords: school history education system, history teaching, education standardization, goal-setting in the study of history, school history textbooks, digital technologies.*

В зависимости от развития общества и появления новых образовательных потребностей функции системы школьного исторического образования могут дополняться и изменяться.

Данные функции отражают должное, то есть ожидания общества в области школьного исторического образования. Потенциал системы этого образования демонстрирует возможное. Анализ соотношения потенциала системы школьного исторического образования и её функций показывает, что потенциал является недостаточным для реализации социальных ожиданий при изучении истории. Это выражается, прежде всего, в невысоком уровне знаний учащимися исторических фактов в их взаимосвязи между собой, в недостаточном понимании причинно-следственной логики и тенденций исторического развития в рамках разных исторических эпох, в сложности аргументации, которую испытывают ученики, в подтверждение той или иной позиции применительно к историческому процессу.

Следовательно, необходимо обеспечить соответствие потенциала системы школьного исторического образования её функциям, создать условия для наиболее полного использования этого потенциала. К таким условиям можно отнести процесс стандартизации школьного исторического образования, способствующий выработке целей изучения истории, их соотношения с учебным содержанием; создание обновлённых учебников истории; применение современных образовательных технологий в ходе обучения истории.

Процесс стандартизации школьного исторического образования был обусловлен объективно необходимой деятельностью по упорядочению имеющейся практики преподавания истории, её систематизации, исходя из изменившихся потребностей общества. Соответственно, федеральный государственный образовательный стандарт

(ФГОС) по истории был призван закрепить на правовой основе нормативные подходы к педагогическому проектированию примерных образовательных программ по истории, обязательные условия, без выполнения которых невозможно в ходе обучения сохранить и воспроизводить культуру, а также уровень исторической образованности (конечные результаты) выпускников основной и средней школы.

Появление в РФ первого поколения ФГОС по истории связано с 2004 годом, когда был принят государственный образовательный стандарт (понятие «ФГОС» тогда ещё не использовалось). Данный стандарт был нацелен не на личностные, а на предметные результаты учеников, что соответствовало сложившейся наукоцентристской традиции российской школы в выборе приоритетов при конструировании содержания школьных курсов истории. Соответственно, стандарт отражал набор дидактических единиц, обязательных для изучения в общеобразовательной школе, что во многом повторяло структуру учебной программы по истории, выполнявшей роль нормативного документа в условиях советской системы образования. Абсолютизация знаниевого подхода в конструировании государственного образовательного стандарта по истории, связанная со стремлением к освоению учащимися увеличивающегося потока исторической информации, привела к его быстрому старению. Это было, прежде всего, обусловлено спецификой современного информационного общества, которая выражалась в устаревании и обновлении научных сведений, в необходимости выделения проблем и задач, решения которых требует от человека жизнь.

С 2009 по 2010 годы проводилась системная работа по проектированию стандарта по истории второго поколения, который действовал до 2020 года. Этот стандарт качественно изменил целеполагание школьного

исторического образования, сделав акцент в обучении на формировании универсальных учебных действий (УУД) учеников. Речь шла о способности учащихся самостоятельно добывать историческую информацию с использованием современных технологий и коммуникации с людьми. УУД превратились в инвариантную основу преподавания истории, являясь условием развития личности школьника [1, с. 9]. Фокус, в отличие от стандарта первого поколения, сместился на личность обучающегося, что подчёркивало место исторического содержания в общем образовании в качестве средства формирования и развития личностных свойств ученика, а не как цель обучения. Произошёл переход от целей, фиксирующих отдельные личностные новообразования учащихся (знания, умения, навыки, черты личности и т. д.), к целям, направленным на формирование потенциала личности ученика, её возможности в самостоятельном решении проблем в различных видах и сферах деятельности.

В современном обществе одной из проблем общего образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объёма информации, а ориентация в её расширяющемся потоке, в производстве знания, которого нет, но потребность в котором ощущается. Быстрое устаревание научных сведений диктует необходимость поиска источника новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником может выступать проектирование [2, с. 16]. Поэтому в образовательном стандарте второго поколения значительное внимание уделялось проектной и внеурочной деятельности учащихся.

Рост требований к качеству школьного исторического образования, повышение интереса общества к событиям прошлого России, развитие мировой исторической науки, накопление новых исторических знаний

потребовали разработки концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Эта концепция появилась в 2013 году, а с 2015 года её важнейший компонент – историко-культурный стандарт (ИКС) был введён в систему школьного исторического образования. Следует отметить, что ИКС, ставший научной основой содержания школьного курса истории, находится в подчинённом положении по отношению к ФГОС, дополняя и конкретизируя его. Анализ ИКС показывает существование преемственности между ним и ФГОС применительно к задачам обучения истории в школе в плане развития личностных, метапредметных и предметных результатов учащихся.

Поскольку кардинальное обновление стандартов образования в мировой практике в среднем происходит один раз в 10 лет, в сентябре 2021 года планируется осуществить переход российских школ на новые образовательные стандарты третьего поколения. Главная их задача – в конкретизации требований, предъявляемых к обучающимся при изучении истории, что должно усилить эффективность профессиональной деятельности учителей по повышению уровня исторической образованности школьников.

Одним из условий реализации ФГОС по истории выступают учебники истории, содержание которых направлено на осуществление целей школьного исторического образования. Учебники истории, используемые в общеобразовательных организациях, прошли длительный период трансформации в соответствии с масштабными преобразованиями в общественной жизни страны, развитием исторической науки, модернизацией системы общего образования, изменением его целей, начиная с конца 1980-х гг. Такая эволюция школьного учебника истории во многом была обусловлена стремлением разрешить противоре-

чие между социальным заказом общества в отношении появления нового учебника, соответствующего современной парадигме исторического образования, и недостаточной разработанностью теоретико-педагогических подходов к его построению. В результате современные учебники истории, успешно прошедшие экспертизу и включённые в перечень учебников Министерства просвещения РФ, рекомендованных для использования в образовательном процессе, демонстрируют методологическое единство учебно-предметного (систематическое изложение учебного материала) и процессуального (способы освоения учебного материала) содержания, что создаёт предпосылки для формирования исторических знаний, ценностных ориентаций и осуществления познавательной деятельности учащихся при изучении истории. Этому, в частности, способствует наличие в содержании учебников источниковедческих и историографических сведений с учётом возрастных особенностей учеников, что позволяет вырабатывать многомерные представления о прошлом, а также системы разноуровневых вопросов и заданий, нацеленной на самостоятельную продуктивную деятельность учащихся [3, с.4; 4, с.49].

Выделяют несколько тенденций, связанных с содержанием учебников истории: первая, сформировавшаяся в конце 1980-х годов и ставшая популярной в 1990-х годах, была обусловлена модернизацией, гуманизацией и либерализацией российского общества; вторая, идущая с 2000-х годов, предопределялась неотрадиционализмом и ресоветизацией, характерными для данного этапа развития общества [5, с.11]. Проиллюстрируем указанные тенденции некоторыми примерами формулировок названий параграфов учебников истории. В учебнике истории 1995 года издания параграф озаглавлен как «Сталинская модернизация России (1928–1938 гг.)», который включает

пункты «Становление экономической модели сталинизма», «Политическая система сталинизма» [6, с.3]. В учебниках 2000-х годов фамилия «Сталин» исчезает из названий параграфов, но сохраняется в названии главы «Сталинская модернизация» [7, с.3]. Что касается нынешних изданий, то в оглавлении учебника издательства «Просвещение» Сталин не упоминается ни разу, а в учебнике издательства «Дрофа» один раз в названии параграфа «НЭП. СССР и Сталин» [8, с.3].

Следует подчеркнуть, что действующие учебники истории включают содержание, адекватное требованиям ФГОС, что делает их самодостаточными. Данное качество учебника позволяет превратить его в один из ведущих инструментов по подготовке к государственной итоговой аттестации выпускников по истории в формате основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Современные учебники истории обладают учебно-методическим шлейфом, представленным в традиционной или электронной формах, в виде пособий для учащихся и учителей (рабочие тетради, дидактические материалы, хрестоматии, поурочные рекомендации и т. д.), что расширяет возможности дидактической системы учебника. Эта система направлена на конструирование различных моделей обучения истории, ориентированных на поиск соотношения между традициями, преемственностью и новациями в организации образовательного процесса.

К новациям в системе школьного исторического образования следует отнести, прежде всего, использование современных образовательных технологий в целом и цифровых в частности. Как показывает анализ практики преподавания истории, цифровые технологии открывают доступ учащимся к практически не ограниченному объёму исторической информации, что

содержательно обогащает образовательный процесс. Однако следует помнить, что «информация» и «знание» не являются тождественными понятиями. Самые совершенные гаджеты, которые применяют школьники, не могут преобразовать информацию в знания. Следовательно, наличие доступа к значительному массиву исторических сведений не означает получение учеником в том же объеме исторических знаний.

Осуществляемая информатизация образовательного процесса при помощи использования персональных компьютеров может, с одной стороны, способствовать индивидуализации обучения, но, с другой стороны, привести к отсутствию возможностей формирования творческого мышления учащегося при изучении истории, которое по своей природе диалогично. Более того, сокращение реального общения и взаимодействия между обучающимися приводит к индивидуализму и одиночеству школьника.

Таким образом, расширяя спектр образовательных технологий, используемых в ходе обучения истории, следует не только стимулировать связанные с ними инновационные процессы, нацеленные на формирование и развитие УУД учащихся, но и выявлять и блокировать негативные тенденции, влияющие на образовательный процесс и на отношения его участников.

#### Заключение

Эффективное использование потенциала системы школьного исторического образования потребовали изменения её основных структурных элементов (стандартизация образования, кардинальное обновление учебных программ и учебников истории и т. д.), связей и отношений между ними.

Анализ данных элементов позволил выявить не только ясно определившиеся тенденции, но и отдельные явления, которые указывают на появление новых тенденций, как позитивных, так и негативных, в системе современного российского школьного исто-

рического образования.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Страхова Н.В., Харитонов Л.А. ФГОС ООО: современный урок истории и обществознания: учебное пособие / Н.В. Страхова, Л.А. Харитонов. – Ярославль: ГАУДПО ЯО ИРО, 2017.

2. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

3. Крючкова Е.А. Становление школьных учебников истории нового поколения в современной России (90-е гг. XX – начало XXI в.): Автореф... дис. канд. пед. наук. – М., 2005.

4. Крючкова Е.А. Типологические особенности современного школьного учебника истории в свете модернизации исторического образования // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. – М.: МПГУ, 2016.

5. Вяземский Е.Е. Вызовы XXI века и задачи подготовки учителя истории для современной школы // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 26 ноября 2015 г. [Электронное издание] / под ред. И.Ю. Синельникова. – М.: МПГУ, 2016.

6. Данилов А.А., Косулина Л.Г. История России: XX век: Уч.кн. для 9 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1995.

7. Данилов А.А. и др. История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл.: учебник. – М.: Просвещение, 2016.

8. Волобуев О.В. и др. История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл.: учебник. – М.: Дрофа, 2016.

УДК 378  
ГРНТИ 14.35.07

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

### Андатпа

Мақалада педагогикалық бағыттағы қосымша кәсіптік бағдарламалар әзірлеу жолдары пысықталып, кәсіптік-қоғамдық аккредитация жүргізгенде сол бағдарламалардың еңбек қуаты мен сапасына анықтама берілген. Педагогикалық бағыттағы қосымша кәсіптік бағдарламаларды кәсіптік-қоғамдық аккредитация енгізу жөніндегі ұсыныстар құрастырылған. Мақалада қарастырылған ұсыныстар Ресей Федерациясының заңнамасына бейімделген, сонымен қатар, педагогикалық бағыттағы қосымша кәсіптік бағдарламалар әзірлеу жолдарын Қазақстан Республикасында да қолдануға әбден болады.

### Аннотация

В статье обосновывается подход к разработке дополнительных профессиональных программ педагогической направленности, определению трудоемкости программ и оценке их качества при проведении профессионально-общественной аккредитации. Сформулированы предложения по введению профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности. Выдвинутые в статье предложения адаптированы к национальному образовательному законодательству Российской Федерации, вместе с тем подход к разработке дополнительных профессиональных программ педагогической направ-



**Горшков А.С.,**

*доктор педагогических наук,  
профессор, профессор кафедры  
управления и экономики образования  
Санкт-Петербургской академии  
постдипломного педагогического  
образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: педагогикалық бағыттағы қосымша кәсіптік бағдарламалар, кәсіптік-қоғамдық аккредитация, трудоемкость образовательных программ, білім бағдарламаларының еңбек қуаты, жоғары білім беру федералдық мемлекеттік стандарттары, педагогикалық қызметкерлердің кәсіптік стандарттары.*

*Ключевые слова: дополнительные профессиональные программы педагогической направленности, профессионально-общественная аккредитация, трудоемкость образовательных программ, федеральные государственные стандарты высшего образования ФГОС ВО, профессиональные стандарты педагогических работников.*

*Keywords: additional professional pedagogical programs, professional-public accreditation, laborious educational programs, federal state standards of higher education.*

ленности может быть применен и в системе образования Республики Казахстан.

### Annotation

The article substantiates the approach to the development of additional professional programs of pedagogical orientation, determining the laborious programs and assessing their quality in the conduct of professional-public accreditation. Proposals have been formulated to introduce professional and public accreditation of additional professional programs of pedagogical orientation. The proposals put forward in the article are adapted to the national educational legislation of the Russian Federation, and together the approach to the development of additional professional programs of pedagogical orientation can be applied in the education system of the Republic of Kazakhstan.

В связи с введением в Российской Федерации профессиональных стандартов в ряде областей профессиональной деятельности значимость получения дополнительного профессионального образования существенно возросла. Так, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» устанавливает требованием к образованию учителя с базовым педагогическим образованием получение дополнительного профессионального образования по направлению деятельности в образовательной организации, подтверждаемого дипломом о профессиональной переподготовке [1]. Тем самым получение дополнительного профессионального образования по программам профессиональной переподготовки педагогической направленности приравнивается к получению среднего профессионального или высшего педагогического образования. В проекте профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» обязательным требованием к образованию устанавливается получение дополнительного профессионального образования управленческой направлен-

ности и т.д. Подобные примеры можно привести и из других областей профессиональной деятельности.

Качество образовательной деятельности, качество подготовки выпускников образовательных учреждений в системах среднего профессионального образования и высшего образования контролируется государством. Диплом государственного образца о среднем профессиональном образовании или высшем образовании подтверждает освоение выпускником соответствующей имеющей государственную аккредитацию профессиональной образовательной программы, присвоение квалификации и готовность к профессиональной деятельности.

В соответствии с нормами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования (Ст. 92, п. 1) [2]. Государственная аккредитация образовательной деятельности по дополнительным профессио-

нальным программам не проводится.

Государственный контроль (надзор) в сфере образования, включающий в себя федеральный государственный контроль качества образования и федеральный государственный надзор в сфере образования, осуществляется уполномоченными федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, выполняющими переданные Российской Федерацией полномочия по государственному контролю (надзору) в сфере образования (Ст. 93, п. 3)[2]. В соответствии со Ст. 6 Закона к полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования относится государственный контроль (надзор) за деятельностью организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, а к полномочиям, переданным для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации, относится государственный контроль (надзор) за деятельностью организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации за исключением организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования (Ст. 7). На практике органы государственной власти субъектов Российской Федерации сосредоточены на осуществлении контроля и надзора за деятельностью общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций и не в состоянии осуществлять контроль за деятельностью организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, соответствующие по сложности образовательным программам

высшего образования, в отношении которых контрольно-надзорные полномочия реализуются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования.

Отказ от проведения государственной аккредитации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 года, бесконтрольность по отношению к деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, привели к серьезным издержкам в функционировании системы дополнительного профессионального образования, снижению качества образования и, зачастую, к фальсификациям [3].

В соответствии с действующим законодательством возможными процедурами контроля качества образования в системе дополнительного профессионального образования могут являться проводимые на добровольной основе независимая оценка качества образования, профессионально-общественная аккредитация дополнительных профессиональных программ и общественная аккредитация организаций [4].

Представляется, что в этих условиях наиболее эффективной процедурой является профессионально-общественная аккредитация дополнительных профессиональных программ, которую следовало бы распространить на организации, реализующие дополнительные профессиональные программы педагогической направленности.

Как установлено Федеральным законом «Об образовании в Российской Феде-

рации», работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации вправе проводить профессионально-общественную аккредитацию основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность (Ст. 96, п. 3). Законом определено, что профессионально-общественная аккредитация дополнительных профессиональных программ представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших образовательные программы в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающей требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам (Ст. 96, п. 4). На основе результатов профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ организациями, которые проводили такую аккредитацию, могут формироваться рейтинги аккредитованных ими образовательных программ с указанием реализующих их организаций, осуществляющих образовательную деятельность (Ст. 96, п. 5).

Порядок проведения профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ должен быть установлен организацией, проводящей аккредитацию (Ст. 96, п. 6). Для проведения профессионально-общественной аккредитации программ педагогической направленности – это региональное объединение директоров общеобразовательных организаций (или уполномоченная объединением директоров экспертная организация).

Порядок проведения профессиональ-

но-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности должен устанавливаться:

- формы и методы оценки качества и уровня подготовки выпускников на соответствие требованиям профессиональных стандартов педагогических работников;
- правила обращения организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в организацию, проводящую аккредитацию, с целью ее получить, срок, на который аккредитуются образовательные программы педагогической направленности;
- основания лишения организаций, осуществляющих образовательную деятельность, профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;
- права, предоставляемые реализующей аккредитованные образовательные программы организации, осуществляющей образовательную деятельность, и (или) выпускникам, освоившим такие образовательные программы[2].

Существенным фактором обеспечения качества и требуемого уровня подготовки выпускников является качество реализуемых образовательных программ. В этой связи предлагается в порядок проведения профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности включить оценку их качества. Аккредитация должна проводиться в отношении программ профессиональной переподготовки, разработанных организацией на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих федеральных государственных образователь-

ных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ [2, 4].

В соответствии с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (далее – Порядок) формы обучения и сроки освоения дополнительной профессиональной программы определяются образовательной программой и (или) договором об образовании. Срок освоения дополнительной профессиональной программы должен обеспечивать возможность достижения планируемых результатов и получение новой компетенции (квалификации), заявленных в программе. При этом минимально допустимый срок освоения программ повышения квалификации не может быть менее 16 часов, а срок освоения программ профессиональной переподготовки - менее 250 часов [4].

В цитируемом Порядке ошибочно используется понятие срок освоения программ, в действительности срок освоения программ - это временной период от момента поступления в организацию до момента выпуска. Следует использовать понятие трудоемкость программ или объём программ, как это сделано в действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Также следует отметить, что во введённом в Российской Федерации с 1 сентября 2013 года Порядке существенно, до 250 часов, понижена минимальная трудоемкость программ профессиональной переподготовки. Ранее минимальная трудоемкость составляла 500 часов. Сделано это было с целью разработки и реализации программ, соответствующих требованиям к обра-

зовательным результатам в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования и требованиям к квалификации специалистов в профессиональных стандартах по должностям, предусматривающим среднее профессиональное образование. Применительно к программам педагогической направленности это означает, что трудоёмкостью менее 500 часов могут быть только программы профессиональной переподготовки, основанные на ФГОС СПО:

- 44.02.01 Дошкольное образование,
- 44.02.02 Преподавание в начальных классах,
- 44.02.03 Педагогика дополнительного образования,
- 44.02.04 Специальное дошкольное образование,
- 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании,
- 44.02.06 Профессиональное обучение.

На практике во многих организациях, реализующих программы профессиональной переподготовки педагогической направленности, пошли на существенное сокращение трудоёмкости. Характерен пример, наглядно иллюстрирующий грубое искажение обоснованного установления трудоёмкости (информация размещена на сайте одной из организаций, предлагающей программы профессиональной переподготовки, формулировки и пунктуация сохранены, все программы по 250 часов трудоемкости):

*«Профессиональная переподготовка по педагогике школьного образования*

- Теория и методика преподавания математики и информатики в образовательных организациях
- Теория и методика преподавания математики и физики в образовательных

организациях

- Теория и методика преподавания математики и экономики в образовательных организациях

- Педагогическое образование: Математика в общеобразовательных организациях и организациях профессионального образования

- Теория и методика преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях

- Педагогическое образование: Русский язык в общеобразовательных организациях и организациях профессионального образования

- Теория и методика преподавания истории и обществознания в образовательных организациях

- Педагогическое образование: История в общеобразовательных организациях и организациях профессионального образования

- Теория и методика преподавания биологии и химии в образовательных организациях

- Педагогическое образование: Биология в общеобразовательных организациях и организациях профессионального образования

- Педагогическое образование: Английский язык в образовательных организациях...».

Очевидно, что наименование приведенных программ профессиональной переподготовки предполагает наличие у слушателей высшего образования, а основанием для разработки программ должны быть профессиональный стандарт «Педагог» [1] и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) – бакалавриата из укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки»:

44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Могут ли программы трудоемкостью 250 часов соответствовать требованиям профессионального стандарта «Педагог» и указанных ФГОС ВО? С целью оценки соответствия предлагается следующий подход к разработке программ профессиональной переподготовки и определению их минимальной трудоемкости:

1. Следует проанализировать структуру основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению 44.03.01 Педагогическое образование [5], учитывая, что образовательные результаты в программах поколения стандартов ФГОС ВО 3++ включают формирование компетенций, требуемых в профессиональных стандартах. Таким образом, обеспечивается соответствие программы бакалавриата требованиям профессионального стандарта «Педагог».

Задавшись целью разработать программу профессиональной переподготовки минимальной трудоемкости, из учебного плана можно исключить модули и дисциплины, освоение которых направлено на формирование универсальных компетенций (УК). Считается, что ими владеет каждое лицо с высшим образованием независимо от профиля подготовки, а разрабатываемая программа, таким образом, должна быть направлена на формирование у слушателей общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). Из разрабатываемой программы также можно исключить блок «Практика», так как считается, что программу могут осваивать практикующие педагоги, и блок «Государственная итоговая аттестация»,

так как она не предусматривается законодательством. При таком подходе общую трудоемкость программы бакалавриата в 240 зачетных единиц (з.е.) можно сразу же сократить на 110 з.е., т.е. получить программу трудоемкостью в 130 з.е.

Можно сделать ещё одно допущение и исключить из учебного плана самостоятельную работу обучающихся над освоением дисциплин программы, считая, таким образом, что слушатели регулярно, вне учебного плана, углублённо и самостоятельно изучают материалы программы, не раскрытые полно на аудиторных занятиях. Максимальный объем самостоятельной работы обучающихся предусматривается для заочной формы и составляет до 80% трудоемкости программы. Оставив, таким образом, 20% объема в программе профессиональной переподготовки можно получить программу в 26 з.е. или 936 часов трудоемкости. До вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» 1 сентября 2013 года примерно такая трудоемкость (1000 часов) считалась минимальной для освоения программы профессиональной переподготовки, завершающейся присвоением выпускнику новой квалификации. Эта градация трудоемкости в действующем законодательстве отсутствует, но это не значит, что целью освоения программы профессиональной переподготовки теперь не является обеспечение соответствия квалификации выпускника требованиям ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование и профессионального стандарта «Педагог». Квалификация выпускников должна соответствовать этим требованиям.

С позиций такого подхода к оценке программ профессиональной переподготовки можно сделать вывод о неприем-

лемости реализации программ трудоемкостью в 250 часов с целью подготовки учителей, необоснованно заниженной является и реализация программ трудоемкостью в 500 часов.

Такой же подход следует применять к оценке программ профессиональной переподготовки управленческой направленности, освоение которых необходимо руководителям образовательных организаций. Следует также учесть, что разрабатываемая управленческая программа должна быть основана на ФГОС ВО уровня магистратуры и профессиональном стандарте руководителя образовательной организации.

Положительная оценка программ профессиональной переподготовки повлечет за собой и положительную оценку программ повышения квалификации соответствующей направленности. В таком случае при проведении профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности достаточным может считаться включение в перечень аккредитованных программ только программ профессиональной переподготовки, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Предлагать подходы к оценке дополнительных профессиональных программ педагогической направленности имеет смысл при введении в регионе системной профессионально-общественной аккредитации. Соответствующая инициатива должна быть выдвинута исполнителем органом государственной власти субъекта федерации, осуществляющим управление образованием. Кроме оценки программ в порядок проведения профессионально-общественной аккредитации дополнительных профес-

сиональных программ педагогической направленности должно быть включено следующее:

- признание в регионе (при проведении аттестации, при назначении на должности педагогических и руководящих работников) дипломов о профессиональной переподготовке, выданных организацией, реализующей аккредитованные образовательные программы;
- установление срока, на который аккредитуются образовательные программы педагогической направленности, порядок заключения договоров на аккредитацию между организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и организацией, проводящей аккредитацию;
- основания лишения организаций, осуществляющих образовательную деятельность, профессионально-общественной аккредитации образовательных программ педагогической направленности;
- установление форм и методов оценки качества и уровня подготовки выпускников на соответствие требованиям профессиональных стандартов педагогических и руководящих работников в системе общего образования.

Предлагаемый подход к оценке дополнительных профессиональных программ педагогической направленности и предложения по введению профессионально-общественной аккредитации программ актуальны для образовательной системы Российской Федерации, национального образовательного законодательства. Для работников системы образования Республики Казахстан интерес может представлять рассмотренная методика разработки дополнительных профессиональных программ педагогической направленности.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Российская Федерация. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 06.06.2021г.)
2. Российская Федерация. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: <https://base.garant.ru/77687681/> (дата обращения: 06.06.2021г.)
3. Горшков А.С. Проблемы организации дополнительного профессионального педагогического образования/ А.С. Горшков // Казанский педагогический журнал. -2020. -№ 4. -С. 46-51.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 06.06.2021г.)
5. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 121). URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94/> (дата обращения: 06.06.2021г.)

УДК 374.4  
ГРНТИ 14.37.27

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ  
НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ  
МОНИТОРИНГА ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ИХ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аңдатпа**

Мақалада мектеп басшыларының кәсіби басқарушылық қызметі барысында кездесетін қиындықтар мен оларды шешу тәсілдері; мектеп басшыларының басқарушылық қызметіндегі проблемалары мен олардың біліктілік арттыру бағдарламаларын жобалауда қосымша кәсіптік білім беру мазмұнының ара қатынасы көрсетілген.

**Аннотация**

В статье представлены результаты исследования затруднений и способов разрешения проблем, возникающих в профессиональной управленческой деятельности руководителей школ; результаты соотнесения проблем профессиональной управленческой деятельности и содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ в планировании программ повышения их квалификации.

**Annotation**

The article presents the results of a study of the difficulties and ways of solving problems arising in the professional management activities of school leaders; the results of correlating the problems of professional management activity and the content of additional professional education for school leaders for planning their professional development programs.



**Гришина И.В.,**

*доктор педагогических наук,  
профессор, проректор по научной  
работе Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: кәсібилік, мектеп басшылары қызметінің тиімділігін мониторингтеу, біліктілік артыру, қосымша кәсіптік білім.*

*Ключевые слова: профессионализм, мониторинг эффективности деятельности руководителей школ, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование.*

*Keywords: professionalism, monitoring the effectiveness of school leaders, advanced training, additional professional education.*

Школьное образование стремительно трансформируется под влиянием социально-экономических изменений, вызванных глобализацией и внутренними противоречиями развития самой школы. Педагогическая наука активно исследует происходящие изменения. Учитывая особенности современного этапа развития образования и научные теории, В.Н. Волковым были сформулированы 6 общих требований к модели управления школой в изменяющихся условиях [1, с.46-47], а именно:

- управление с использованием идей «распределенного» или «разделяемого» лидерства;
- базовым принципом управления современной школой является изменение системы целеполагания при принятии решений, ресурсное обеспечение решений и «последствие» по их реализации;
- необходимость обеспечить устойчивость школы по отношению к внешним изменениям и к потенциально возможным внутренним трансформациям;
- создание и функционирование в школе инновационной системы управления базовым процессом;
- формирование модели управления на основе нескольких взаимосвязанных структур, обеспечивающих управление по укрупненным направлениям, – образовательный процесс, кадровая политика, финансовое и материально-техническое обеспечение, внешнее взаимодействие и социальное партнерство;
- как перспективный ресурс, повышающий качество управления школой, может рассматриваться повышение общественной составляющей в управлении школой на принципах государственно-общественного управления образованием.

Представленные характеристики

управления школой в условиях концептуальных изменений в образовании позволяют обозначить актуальный вопрос: «Как организовать повышение квалификации и переподготовку руководителей школ для обеспечения эффективности их управленческой деятельности в современных условиях?».

Под квалификацией руководителя образовательной организации понимается его способность решать определенный класс управленческих задач в конкретных условиях деятельности школы. Под повышением квалификации руководителя образовательной организации понимается его подготовка к решению управленческих задач, приобретающих приоритетное значение в ближайшей и среднесрочной перспективе. Соответственно мы считаем, что ПРОФЕССИОНАЛИЗМ - это осознанное и уверенное достижение заявленной результативности деятельности с наилучшим использованием возможностей. Стратегические принципы, на которых строится дополнительное профессиональное образование руководителей школ в рамках системы непрерывного образования, представляют собой совокупность базовых идей:

- поступательность в формировании и обогащении профессиональной компетентности;
- вертикальная и горизонтальная целостность дополнительного профессионального образования;
- интеграция учебной и практической деятельности;
- содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы;
- самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности;
- интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих

непрерывного образовательного процесса.

Содержание ДПО руководителей школ выстраивается на рефлексивном отображении и последующем разрешении в образовательных процессах практических проблем образования и профессиональной управленческой деятельности, возникающих во всех остальных типах образовательных практик.

Обеспечение качественного образования школьников во многом зависит от профессионального управления образовательной организацией. Ключевой фигурой данного процесса является руководитель образовательной организации, который несёт ответственность за руководство образовательной, научной, воспитательной работой и организационно-хозяйственной деятельностью образовательной организации. В рамках национального проекта «Образование» предложены основные принципы мониторинга эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений, которые дополняются в каждом субъекте федерации. Мониторинг эффективности деятельности руководителей школ Санкт-Петербурга позволяет отслеживать и корректировать выявленные региональные тенденции, определять проблемы и направления их решения, влиять на кризисные ситуации, осуществлять контроль за реализацией тех или иных процессов, формировать «точки роста» и др.

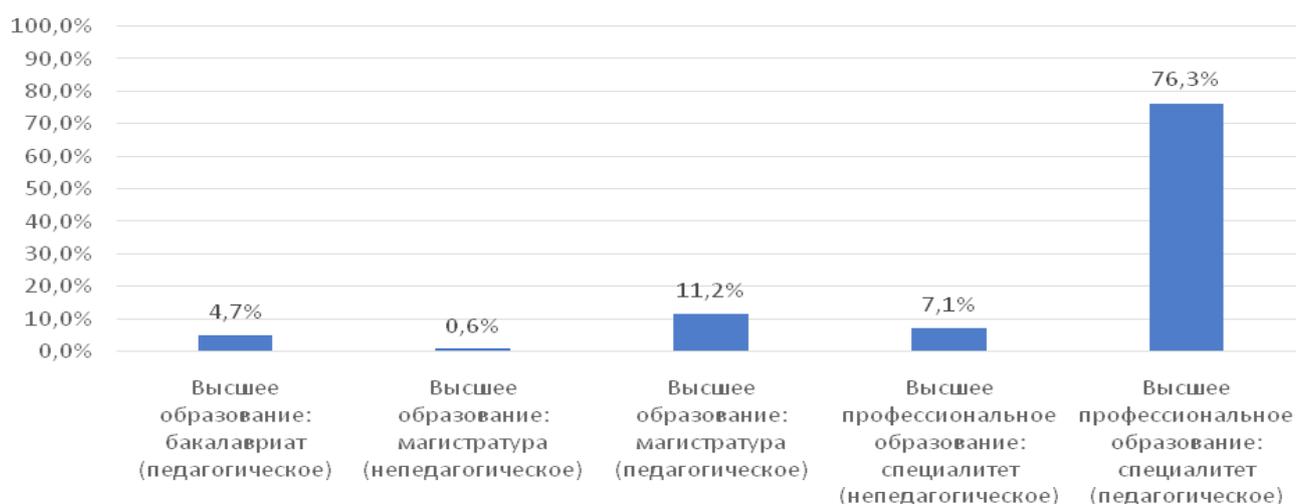
Система мониторинга эффективности деятельности руководителей школ направлена на преодоление противоречия между требованиями к профессиональным характеристикам руководителя образовательной организации и уровнем его готовности к выполнению функций руководителя с целью обеспечения эффективности работы образовательной

организации. Поэтому эффективность руководителя образовательной организации, с одной стороны, определяется его профессиональной компетентностью как совокупностью знаний, умений, профессионально важных качеств, обеспечивающих выполнение своих профессиональных функций, с другой стороны – реальными результатами деятельности образовательной организации.

Проведение мониторинга эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений является обязательным условием обеспечения непрерывного роста профессионального мастерства руководителей посредством актуализации приоритетов их профессиональной деятельности и выявления их профессиональных дефицитов. Мониторинг позволяет обеспечить получение объективной информации об особенностях функционирования и существующих дефицитах в системе управления, принимать управленческие решения по повышению эффективности и стимулировать профессиональное саморазвитие руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Сотрудники кафедры управления и экономики образования проводят исследования уровня профессионального развития руководителей школ много лет. Материалы предыдущих исследований опубликованы в монографиях и статьях [1-4]. Ниже приводим фрагмент исследования 2020-2021 годов.

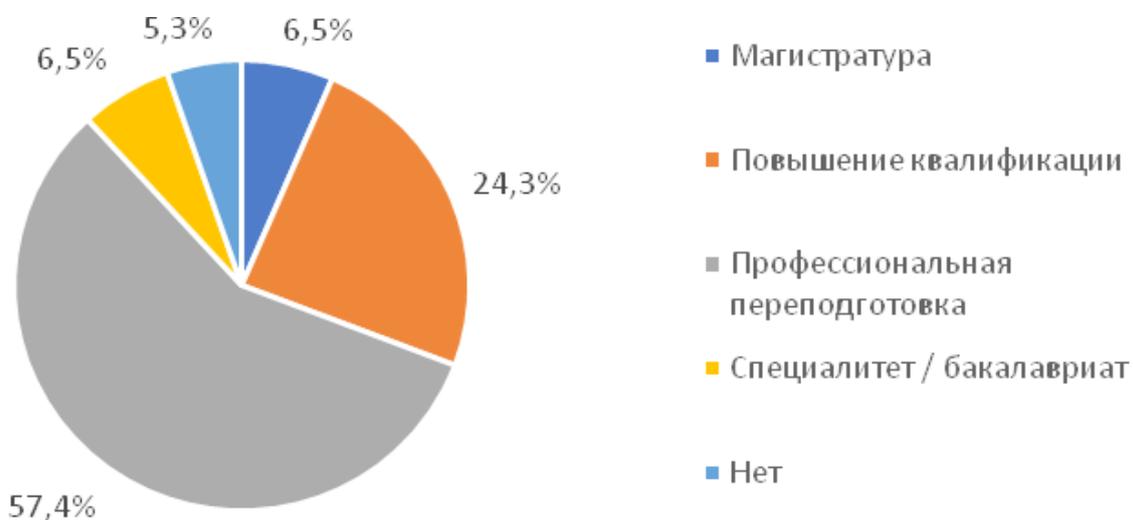
Итак, кто сегодня руководит школами Санкт-Петербурга: более 90% руководителей образовательных организаций старше 35 лет, 97% руководителей – женщины и 3% – мужчины; стаж работы в должности руководителя образовательной организации у 49,7% – до 10 лет; доля опытных руководителей, имеющих стаж более 20 лет, – 21,9%.

Рисунок 1. Распределение руководителей школ Санкт-Петербурга по уровням образования (%).



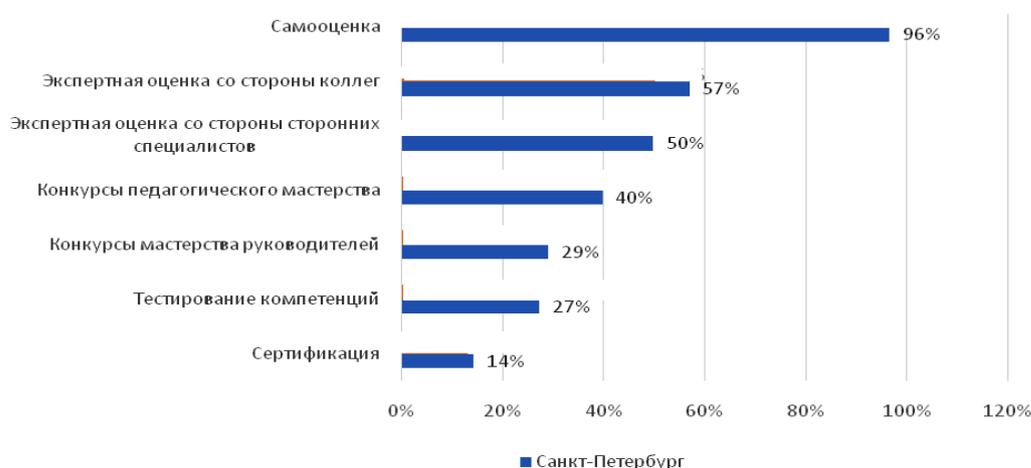
Большинство руководителей имеют профессиональное образование в области управления образовательными организациями, в основном полученное в результате профессиональной переподготовки.

Рисунок 2. Распределение руководителей школ Санкт-Петербурга по уровням профессионального образования в области управления образовательными организациями (%).



В качестве основных форм повышения профессионального уровня руководители называют освоение программ повышения квалификации (92,9%); участие в вебинарах, семинарах и конференциях в сети Интернет (88,2%) и в очном режиме (92,9%). Участие в профессиональных конкурсах – 45%, мастер-классы и их обсуждение – 26,6%, выступления с сообщениями на заседаниях (17,8%), по мнению опрошенных, являются не самыми распространенными способами развития компетенций. Основной формой оценки компетенций подавляющее большинство (96%) руководителей считают самооценку и оценку со стороны коллег (57%). Конкурсы педагогического мастерства, тестирование компетенций и экспертная оценка сторонними специалистами признают эффективной от 27% до 50% руководителей-участников мониторинга.

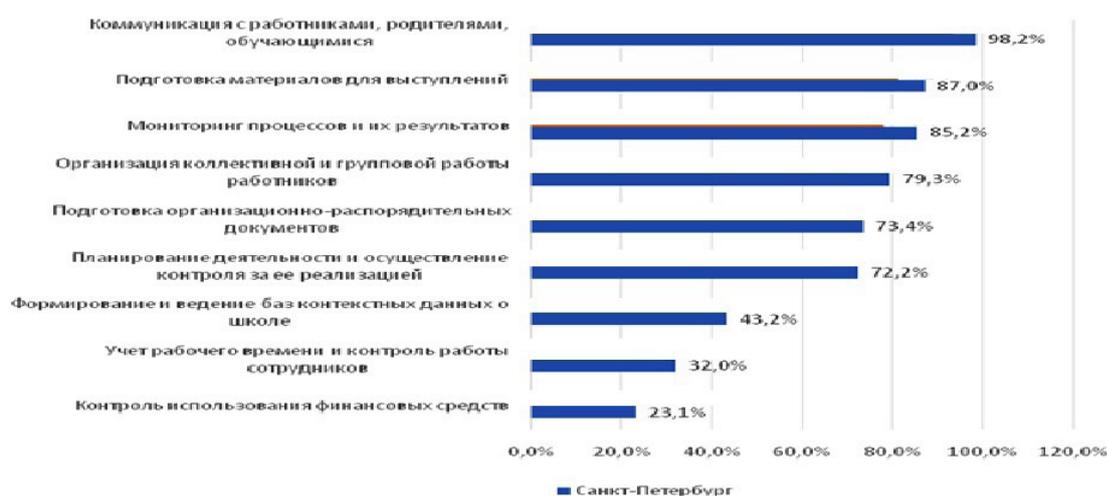
Рисунок 3. Формы оценки профессиональных компетенций, используемые руководителями-участниками мониторинга (%).



Какие инструменты руководители используют для повышения эффективности управленческой деятельности? 74% руководителей используют в своих организациях автоматизированные информационные системы (АИС) для формирования статистической и иной отчетности о деятельности школы. Используют АИС для фиксации хода и результатов учебного процесса (классные журналы) 79,9%, для управления контингентом обучающихся – 78,1% руководителей. Менее 40% руководителей используют АИС для оценки удовлетворенности качеством образования, разработки образовательных программ и управления финансами. В своей педагогической деятельности используют информационно-коммуникационные технологии 71,3% респондентов для подготовки к уроку, 68% – для развития своих профессиональных компетенций, на уроке – 64,4% и для дистанционного сопровождения обучающихся – 62,6%.

В управлении образовательной организацией 98% руководителей применяют ИКТ для коммуникации с работниками, родителями и обучающимися, 87% – для подготовки выступлений, 85% – для мониторинга процессов ОО и их результатов. ИКТ используются руководителями для организации коллективной работы (79%), для планирования деятельности (72%), для формирования и ведения баз данных (43%), для учета и контроля работы сотрудников и использования финансовых средств (32% и 23% соответственно).

Рисунок 4 – Использование ИКТ в деятельности руководителя (%).



Большинство руководителей образовательных организаций используют для коммуникации с коллегами мессенджеры (96,2%) и социальные сети (82,5%). Менее 1% не имеют возможности или считают нецелесообразным использование подобных средств коммуникации. Среди наиболее часто используемых учителями педагогических подходов и технологий более 50% руководителей назвали организацию проектной деятельности, индивидуальный подход, дифференцированный подход, организацию поисковой и исследовательской деятельности, проблемное обучение и работу в малых группах. О применении кейс-технологий и квестов заявили 28,7% и 24,5% участников мониторинга.

К числу наиболее актуальных для образовательной организации задач кадровой политики на ближайшие три года руководители-участники мониторинга отнесли увеличение доли учителей, имеющих первую и высшую категории (76,4%), а также учителей, участвующих в конкурсах педагогического мастерства и олимпиадах. Наименьшую важность представляет привлечение для преподавания в школе учителей из числа преподавателей вузов и научных организаций (8,8%).

Первоочередной задачей образовательной организации руководители-участники мониторинга признают повышение профессиональной компетентности учителей (88,1%) и внедрение современных обра-

зовательных технологий, направленных на активизацию познавательной и самостоятельной деятельности обучающихся (72,3%). Развитие электронной информационно-образовательной среды школы и совершенствование системы управления качеством путем внедрения (или развития) системы мониторинга образовательного процесса считают основными задачами образовательной организации 54,0% и 50,1% руководителей соответственно. Наименее актуальными задачами, по мнению респондентов, являются: совершенствование системы управления путем внедрения системы менеджмента качества по ISO 9001 (2,9%); открытие школы для родителей (родительский всеобуч) для развития компетенций родителей в области содержания современного образования, требований к результатам обучения и процедурам объективного оценивания (14,6%); подготовка обучающихся и учителей к участию в процедурах ЕСОКО (22,8%).

Мы рассматриваем проблемы содержания ДПО руководителей школ в опоре на знание о том, как действовать в ходе преодоления затруднений и разрешения проблем, возникающих в профессиональной управленческой деятельности. Результаты соотнесения проблем профессиональной управленческой деятельности и содержания ДПО руководителей школ представлено в Таблице 1.

*Таблица 1. Соотнесение проблем профессиональной управленческой деятельности и содержания ДПО руководителей школ*

### **1. Проблемы реализации нормативной базы образования**

Категоризация проблемы	Содержание ДПО	
Содержание проблемы	Направление разрешения проблемы	Тип содержания (варианты оформления)

Понимание ФГОС	Понятие «нормирование образования». Освоение методики анализа текстов программно-нормативного содержания	Категория нормы и ее производные в образовании. Анализ программно-нормативной базы образования (творческие задания и тесты)
Авторская интерпретация нормы	Понятие «норма» в образовании и последствия ее нарушений (позитивных и негативных)	Анализ авторских проектов. (педагогические чтения)
Разработка критериев экспертизы программно-нормативных материалов	Квалификация и оценка программно-нормативных материалов	Анализ критериальной базы образования (семинары; учебная игра)
Преобразование ФГОС в образовательные программы	Технология трансформации нормативных предписаний в программы деятельности	Анализ опыта преобразований ФГОС в ООП (индивидуальное и групповое консультирование)
Не развитость структур коммуникации в программно-нормативной сфере	Сетевые формы реализации программно-нормативных материалов	Составление логистических карт предметных коммуникаций (интерактив)

## 2. Проблемы самоопределения руководителей ОУ

Категоризация проблемы	Содержание ДПО	
Содержание проблем	Направление разрешения проблем	Тип содержания (варианты оформления)
Долженствование	1. Субъективная реальность и личностное знание 2. Противостояние ложным целям	1. Анализ деятельности (опыта) авторских школ (составление аннотаций) 2. Анализ социокультурных проблем образования (дискуссия; тематический вопросник)
Позиционное самоопределение	Понятие: «Позиция - как реализация ценности»	Анализ биографий выдающихся руководителей и педагогов (педагогические чтения)
Концептуальное самоопределение	Деятельностный и антропологический подходы в образовании. Движение в логике: «замысел → реализация → рефлексия»	Моделирование концептуальных схем деятельности (Кейс-технологии)

### 3. Проблемы организационно-методического обеспечения образовательного процесса

Категоризация проблемы	Содержание ДПО	
Содержание проблем	Направление разрешения проблем	Тип содержания (варианты оформления)
Удержание образовательного процесса в рамках реализации ФГОС	Моделирование (структурирование) образовательного процесса	Анализ опыта реализации ФГОС: личностных; метапредметных и предметных результатов (тематические конференции)
Культурное оформление опыта управления и преподавания	Категоризация опыта	Самоотчеты (выставка проектов; дискуссия)
Соорганизация содержания разных форм обучения в рамках образовательного процесса	Программирование содержания форм обучения	Практика моделирования образовательного процесса (выставка моделей; дискуссия)
Организация опытной (экспериментальной) работы	Теоретические и методические вопросы организации опытных и экспериментальных работ в образовании. Цель и смыслы	Освоение схем: 1. Замысел → реализация → рефлексия; 2. Действие → рефлексия → проект нового действия → действие → коллективное обсуждение → реализация в массовой практике (учебная игра: разработка программы эксперимента)

### 4. Проблемы научно-технологического обеспечения педагогической деятельности

Категоризация проблемы	Содержание ДПО	
Содержание проблем	Направление разрешения проблем	Тип содержания (варианты оформления)
Выбор научно-технологического подхода	Концептуальное обоснование проекта/программы	Теоретические вопросы разработки концепции образовательной программы (аннотация заявки на авторский (коллективный) проект; дискуссия)
Принципы работы с обучающимися	Категория «развитие»	Теоретические вопросы. Сопоставление понятий: развитие, становление, формирование и др. (учебная игра: анализ категории развития применительно к общему образованию – по ступеням)

Возрастная периодизация	Возрастно-нормативная модель развития и возраст-сообразное моделирование образовательного процесса	Анализ педагогического опыта реализации требований ФГОС в возрастной динамике (тематические дискуссии)
-------------------------	--	--

### 5. Проблемы в области решения организационно-управленческих задач

Категоризация проблемы	Содержание ДПО	
Содержание проблем	Направление разрешения проблем	Тип содержания (варианты оформления)
Межколлективные и межличностные отношения	Создание условий самоактуализации	Тематическая организационно-деятельностная игра (самоотчеты)
Создание событийных профессиональных общностей	Соорганизация профессионально-деятельностных и жизнедеятельностных позиций	Тематическая организационно-деятельностная игра (самоотчеты)
Конфликтность	От распределения к формированию профессиональной позиции	Тематическая организационно-деятельностная игра (самоотчеты)

Таким образом, в системе ДПО меняется вектор работы со слушателями и акцент переносится на навигацию и логистику в поиске наиболее продуктивных, в соответствии с индивидуальными запросами, вариантов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом за ней остается проведение стратегических линий государственной политики в образовании и демонстрации инновационных практик обучения (тренингов, мастер-классов, консалтинга, коучинга и т.п.).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Волков В.Н. Формирование модели управления школой в изменяющихся внешних условиях. // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2015. № 4 (42). Том 8. С. 41-48.
2. Волков В.Н., Гришина И.В. К проблеме результативности управленческой деятельности руководителя школы. Управление образованием: теория и практика. 2019. № 1 (33). С. 5-15.
3. Гришина И.В., Матина Г.О. Профессиональная рефлексия директорами школ задач их управленческой деятельности. Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2019. № 2 (10). С. 33-38.
4. Гришина И.В., Панасюк В.П. Профессиональное развитие руководителей общеобразовательных организаций: проблемы и перспективы по результатам сравнительного исследования. Непрерывное образование. 2020. № 1 (31). С. 23-26.

УДК 377.4  
ГРНТИ 14.37.27

## РОЛЬ ДПО В РАЗВИТИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Андатпа

Мақалада орта кәсіптік білім беру жүйесінің алдында тұрған міндеттерді шешудегі қосымша кәсіптік білім берудің рөлі қарастырылады. Кәсіптік білім беру мекемелерінің педагог қызметкерлерінің кәсіби біліктілікті арттыру нысандары мен траекторияларындағы қажеттіліктерінің мониторингі бойынша деректер келтіріледі.

### Аннотация

В статье рассматривается роль дополнительного профессионального образования в решении задач, стоящих перед системой среднего профессионального образования. Приводятся данные по мониторингу потребностей педагогических работников профессиональных образовательных учреждений в формах и траекториях повышения профессиональной квалификации.

### Annotation

The article considers the role of additional vocational education in solving the problems facing the system of secondary vocational education. Data on monitoring the needs of teachers of professional educational institutions in the forms and trajectories of professional development are provided.

23 октября 2020 года на заседании Коллегии Министерства просвещения был представлен проект Стратегии развития системы среднего профессионального образования (далее СПО) Российской Федерации на период до 2030 года [1]. Стратегия включает пять приоритетных направлений, которые должны обеспечить выполнение главной задачи федерального проекта «Молодые профессионалы» [2] - модернизация профессионального образования в нашей стране. Одним из этих направлений является повышение



### Панов Н.А.,

кандидат технических наук,  
доцент, профессор кафедры  
профессионального  
образования Санкт-  
Петербургской академии  
постдипломного педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: үздіксіз білім беру, ГЭФ, кәсіби стандарттар, WorldSkills стандарттары, біліктілікті тәуелсіз бағалау, Қашықтықтан оқыту технологиялары, тәлімгерлік.*

*Ключевые слова: непрерывное образование, ФГОС, профессиональные стандарты, стандарты WorldSkills, независимая оценка квалификаций, дистанционные технологии, наставничество.*

*Keywords: continuing education, FSES, professional standards, WorldSkills standards, independent assessment of qualifications, distance technologies, mentoring.*

квалификации руководящего и преподавательского состава системы среднего профессионального образования (далее СПО), которое должна обеспечить система дополнительного профессионального образования (ДПО).

Сфера ДПО ориентирована на тесную связь с потребностями региональной экономики в профессиональных кадрах и на удовлетворение потребностей личности. Дополнительному профессиональному образованию принадлежит важная роль в развитии современного российского общества, поскольку реформы, проводимые в стране, требуют профессиональной переориентации граждан, овладения новых знаний и специальностей. ДПО призвано помочь личности адекватно ориентироваться в новой социально-экономической и политической обстановке, представлять и защищать свои интересы, уважая интересы и права других людей. Всё это обуславливает необходимость разработки и совершенствования региональной модели системы непрерывного профессионального развития педагогических кадров, которая осуществлялась в Санкт-Петербурге в рамках приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий» (далее – проект ТОП-50) в период с 2017 по 2020 годы.

Педагог – ключевая фигура образовательного процесса, так как качество знаний каждого конкретного студента зависит от профессиональной квалификации преподавателя и мастера производственного обучения (далее ПО). Сегодня педагог СПО должен быть инноватором, он должен принять, что:

- постоянно в связи с требованиями рынка труда будет изменяться перечень профессий СПО, а с ним и требования федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС), профессиональных стандартов, стандартов WorldSkills и, следовательно, образовательные программы;

- непрерывно будет совершенствоваться процедура оценки результатов образовательной деятельности с учетом различных моделей независимой оценки квалификаций выпускников и внедрения профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;

- общественно-деловые объединения и представители работодателей будут активно вовлечены в управлении профессиональными образовательными организациями, в том числе через представительство в коллегиальных органах управления и участие в обновлении образовательных программ;

- новой реальностью становится цифровая образовательная среда, которая создаёт неограниченные возможности для внедрения электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, педагог СПО сегодня должен не только обучать, но, в первую очередь, создавать условия для творческого самоопределения, саморазвития, самопознания своих студентов. Он должен владеть навыками педагогической самодиагностики, уметь направленно профессионально развиваться, совершать свой личный выбор и нести за него ответственность.

«Процесс обучения и воспитания в системе профессионального образования необходимо строить на основе современных достижений науки и техники, технологий с целью получения знаний и формирования умений, а также формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций человека постиндустриального и информационного общества, личностной самореализации в развитии общества в целом» [3, с. 48].

В связи с этим, значение непрерывного повышения квалификации педагогических кадров трудно переоценить. Однако при этом возникает целый ряд вопросов. Какие программы востребованы наибольшим об-

разом, как учесть имеющийся профессиональный опыт педагогических работников и требования действующих нормативных документов, какая форма дополнительного профессионального образования будет наиболее эффективной?

Для ответа на эти вопросы кафедра профессионального образования СПб АППО на основе разработанной региональной модели непрерывного обучения педагогических кадров для системы СПО ежегодно, начиная с 2017 года, проводит мониторинг потребностей педагогических работников профессиональных образовательных учреждений (далее ПОУ) в формах и траекториях повышения профессиональной квалификации, в котором участвуют учреждения,

подведомственные Комитету по образованию Санкт-Петербурга.

Так, в мониторинге 2020 года приняли участие все 48 ПОУ, подведомственные Комитету по образованию. Представлены данные по 2030 преподавателям и 847 мастерам ПО, в которых отражены ответы на 55 вопросов, касающихся базового образования, профессионального опыта, пройденных курсов повышения квалификации, желаемой траектории дальнейшего профессионального роста и других. Мониторинг 2020 года оказался наиболее представительным по сравнению с мониторингами 2017, 2018 и 2019 годов (Таблица 1. Участие представителей ПОУ в мониторингах).

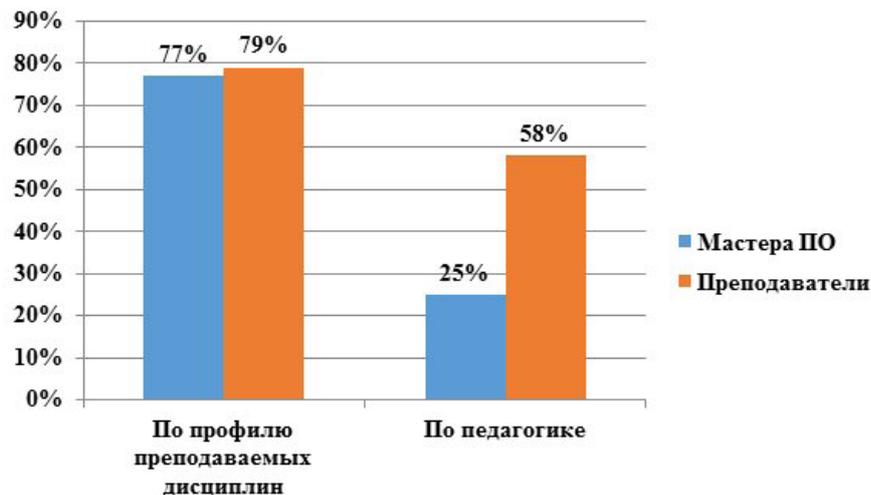
Год проведения	Преподаватели	Мастера ПО	Всего
2017	1744	834	2 578
2018	1852	826	2 678
2019	1878	838	2 716
2020	2030	847	2 877

Цель мониторинга заключается в следующем:

- в проведении анализа соответствия образования и квалификации педагогических кадров ПОУ требованиям ФГОС по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям, соответствующим современным стандартам и передовым технологиям (ФГОС по ТОП-50 и стандарты WorldSkills);
- в выявлении реальных потребностей в формах и траекториях получения профессиональных квалификаций педагогических работников системы СПО.

Результаты мониторингов выявили, в частности, следующее закономерности.

Доля мастеров ПО и преподавателей, имеющих профильное базовое образование, составляет 77% и 79% соответственно. Доля мастеров ПО и преподавателей, имеющих педагогическое образование, составляет соответственно 25% и 58% (Диаграмма 1. Доля педагогов, имеющих базовое образование по профилю преподаваемых дисциплин и по педагогике). Это объясняется привлечением высококвалифицированных специалистов-практиков из реальных секторов экономики в педагогичес-



кую деятельность, что чрезвычайно важно для овладения студентами современных технологий. Но это делает необходимым разработку и реализацию именно для таких специалистов дополнительных профессиональных программ психолого-педагогического направления.

На основании полученной информации на кафедре профессионального образования были разработаны и реализованы:

- программа профессиональной переподготовки «Педагогика профессионального образования»;
- программы повышения квалификации «Методическое сопровождение современных ФГОС СПО», «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении», «Методика разработки программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования», «Методические аспекты развития предпринимательских компетенций обучающихся» и другие.

При этом учитывались не только требования федерального проекта «Молодые профессионалы» [2], но и опыт, полученный преподавателями кафедры в ходе реализации международного российско-австрийского проекта «Развитие предпринимательских компетенций в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Вены» [4].

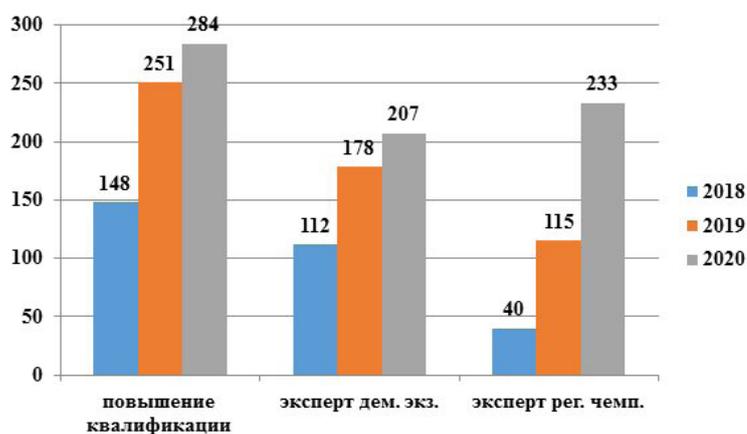
Полученные и усовершенствованные в ходе обучения компетенции позволили слушателям успешно решать следующие задачи профессиональной деятельности:

- по определению психолого-педагогических подходов к процессу подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена для отраслей экономики;
- по организации учебной и учебно-про-

изводственной деятельности студентов при освоении программ СПО;

- по организации учебно-воспитательной деятельности студентов для развития профессионально важных и значимых качеств личности будущих рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Как показали результаты мониторинга, в 2020 году значительно увеличилось количество педагогических кадров, прошедших повышение квалификации в Базовом центре Академии WorldSkills России (*Диаграмма 2. Повышение квалификации педагогов в Базовом центре Академии WorldSkills России*). Так, 284 человека (121 мастер ПО и 163 преподавателя) прошли базовое обучение с



получением удостоверения о повышении квалификации. 207 человек (106 мастеров ПО и 101 преподавателя) прошли повышение квалификации и получили статус эксперта для проведения демонстрационного экзамена. 233 человека (131 мастер ПО и 102 преподавателя) прошли повышение квалификации и получили статус эксперта для проведения регионального чемпионата. Эти данные свидетельствуют о готовности ПООУ Санкт-Петербурга к широкому внедрению демонстрационного экзамена как формы государственной итоговой аттестации и участию в профессиональных конкурсах по модели Ворлдскилс России, что является одним из важнейших результатов федерального проекта «Молодые профессионалы» [2].

Отдельно следует отметить повышение квалификации педагогов колледжей Санкт-Петербурга по применению новых методик преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ СПО, реализуемых на базе основного общего образования на предметных кафедрах института общего образования СПб АППО.

Результаты мониторинга ежегодно доводятся до сведения руководителей ПОУ, что даёт возможность руководству тщательно проанализировать соответствие требований ФГОС по ТОП-50 к своим педагогическим кадрам, обосновано выявить потребности в обучении по программам ДПО и принять соответствующие управленческие решения.

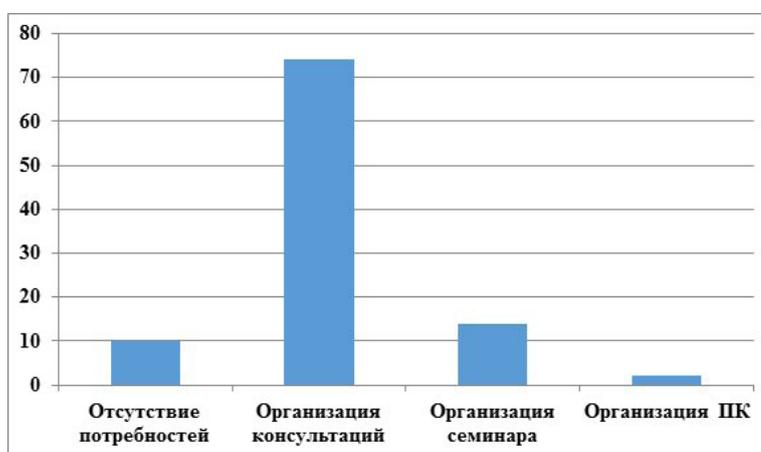
Важную роль в совершенствовании системы непрерывного профессионального развития педагогических кадров для системы СПО Санкт-Петербурга выполняют и другие мероприятия, такие, как:

- организация сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями, работодателями и другими участниками образовательного процесса [4];
- разработка типовых форм нормативно-правовых документов и методических рекомендаций по реализации сетевых форм образовательных программ дополнительного профессионального образования;
- разработка механизма учета результатов неформального обучения педагогов в модели непрерывного профессионального развития педагогических кадров СПО и апробация его на базе ресурсных центров подготовки специалистов;
- внедрение программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для системы СПО с применением дистанционных технологий.

Последнее из перечисленных меропри-

ятий оказывается особенно актуальным с учетом сложившейся в настоящее время ситуации с распространением коронавирусной инфекции.

Как показали результаты анкетирования ПОУ Санкт-Петербурга, проведенного кафедрой профессионального образования СПб АППО в апреле 2020 года через две недели после введения режима самоизоляции и перехода на дистанционное обучение, [5] (Диаграмма 3. Потребности педагогов в повышении квалификации по дистанционному обучению), для абсолютного боль-



шинства педагогов (90%) потребовалась организация дополнительного обучения в различных формах:

- консультирование специалистом — для большинства педагогов (74% учреждений СПО);
- специализированные семинары — практикумы для других педагогов (14% учреждений СПО);
- углублённые курсы повышения квалификации для менее подготовленных педагогов (2% учреждений СПО).

Особое место в совершенствовании системы непрерывного профессионального развития педагогических кадров для системы СПО отводится вопросам наставничества и работы с молодыми педагогами. Учитывая специфику деятельности ПОУ к категории «молодых педагогов» относятся:

- молодые специалисты после окончания учебного заведения;

- педагоги из других образовательных учреждений (ВУЗ, школа, колледж);
- педагоги, имеющие перерыв в педагогической деятельности;
- специалисты, пришедшие в ПОУ с производства.

Для каждой из перечисленных категорий педагогов определяется индивидуальная траектория повышения квалификации с учетом различных форм наставничества.

Таким образом, очевидно, что региональная модель системы непрерывного профессионального развития педагогических кадров позволяет не только обеспечить повышение квалификации руководящих и педагогических работников системы СПО, но и способствует деятельности педагогов в других направлениях Стратегии развития системы СПО [1]:

- обновление содержания и технологий

профессионального образования и обучения в соответствии с актуальными и перспективными требованиями к квалификации работников, развитием технологий;

- формирование нового ландшафта сети СПО, обеспечивающего гармонизацию профессионального образования и обучения с требованиями рынка труда;
- развитие профессиональных соревнований в системе СПО для повышения эффективности образовательной деятельности.

Оценку эффективности разработанной модели позволяют сделать обобщенные данные по основным результатам мониторинга реализации проекта «Рабочие кадры для передовых технологий», представленные в табл. 2. (Таблица 2. Критерии эффективности реализации приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий»).

№ п/п	Наименование показателя	Плановые показатели				Фактическое выполнение			
		2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
1.	Численность студентов очной формы обучения, принятых на обучение по программам СПО по профессиям/специальностям из перечня ТОП-50 (чел.)	1746	2114	2240	2340	1745	3310	4527	4720
2.	Численность выпускников ПОУ, реализующих программы СПО, продемонстрировавших уровень подготовки, соответствующий стандартам Волдскиллс Россия (чел. за год)	120	150	170	220	371	496	893	1349
3.	Количество профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка в соответствии с новыми ФГОС СПО (шт.)	11	21	26	27	37	49	61	78
4.	Количество ПОУ, осуществляющих подготовку по новым ФГОС СПО (шт.)	25	29	35	37	36	38	41	41
5.	Количество выпускников ПОУ, реализующих программы СПО, прошедших демонстрационный экзамен (чел. за год)	100	150	250	350	100	172	327	420
6.	Доля руководителей и педагогических работников ПОУ, прошедших обучение по ДПП по вопросам подготовки кадров по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям СПО, в общем числе руководителей и педагогических работников образовательных организаций, осуществляющих подготовку по новым ФГОС СПО (%)	25	50	75	100	56	68	84	100
7.	Количество педагогических работников ПОУ, реализующих программы СПО, прошедших подготовку как эксперты чемпионатов «Молодые профессионалы (Волдскиллс Россия)» (чел.)	50	70	80	100	24	40	115	233
8.	Количество участников системы чемпионатов «Молодые профессионалы (Волдскиллс)» (чел. за год)	260	300	330	360	130	209	284	404

Все руководители и педагогические работники ПОУ успешно прошли обучение по программам подготовки кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями.

С каждым годом в Санкт-Петербурге увеличивается количество ПОУ, осуществляющих подготовку по новым ФГОС СПО. В 2017 году их было 36, в 2020 году – 41.

Численность студентов очной формы обучения, принятых на обучение по программам СПО по профессиям/специальностям из перечня ТОП-50, увеличилась с 1745 человек в 2017 году до 4720 человек в 2020 году, что значительно превышает плановый показатель 2340 человек.

Количество профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка в соответствии с новыми ФГОС СПО увеличилось с 37 до 78.

За истекший период возросла и численность выпускников образовательных организаций, реализующих программы СПО, продемонстрировавших уровень подготовки, соответствующий стандартам WorldSkills Россия, от 371 человек в 2017 году до 1349 человек в 2020 году.

Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills Россия получает всё более широкое распространение. В 2017 году его успешно сдали 100 человек, а к 2020 году их численность возросла до 420 человек.

Количество педагогических работников ПОУ, прошедших подготовку как эксперты чемпионатов «Молодые профессионалы (WorldSkills Россия)» увеличилось с 24 до 233 человек, а самих студентов - участников чемпионатов возросло со 130 до 404 человек.

Таким образом, система ДПО способствует созданию конкурентоспособной системы СПО, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современ-

ными стандартами и передовыми технологиями по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям на рынке труда.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Проект Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2030 года, - <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/> (дата обращения: 06.06.2021)

2. Федеральный проект «Молодые профессионалы (Повышение качества профессионального образования)» – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 10.06.2021)

3. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н.В. Ронжина; под науч. ред. Г.М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2019. - 138 с.

4. Муравкина Ю.В., Павлючок М.А. Сетевое взаимодействие в рамках реализации проектной деятельности / Ю.В. Муравкина, М.А. Павлючок // Академический вестник. Выпуск 1 (47). – СПб.: СПб АППО, 2020. - С. 56-59.

5. Панов Н.А. Анализ деятельности ПОУ Санкт-Петербурга при переходе на режим электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий / Н.А. Панов // Тенденции развития современной педагогической науки. Материалы всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. – СПб.: СПб АППО, 2020. - С.49-53.

# ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.25.01

## ОРГАНИЗАЦИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННУЮ ОСНОВНУЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

### Аңдатпа

Мақалада денсаулық мүмкіндіктері шектеулі білім алушылар үшін киберқауіпсіз орта құру проблемасының көкейтесті тұстары көрсетілген. Мәтінде ата-аналар, педагогтер мен білім алушылардың киберқауіпсіздігі саласындағы бірқатар проблемалардың шешімін кешенді түрде жүзеге асыруға тиісті зерттеулерге талдау жасалған. Авторлар оқу мекемесінің киберқауіпсіздігін қамтамасыз ету жөніндегі қызмет бағыттары ұсынылған.

### Аннотация

В статье актуализируется проблема создания кибербезопасной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В тексте представлен анализ исследования дефицитов в области кибербезопасности у родителей, педагогов и обучающихся, указывающий на ряд проблем, требующих комплексного подхода к их решению. Авторами предлагаются направления деятельности по обеспечению кибербезопасной образовательной среды учреждения.

### Annotation

The article actualizes the problem of creating a cybersecure environment for students with disabilities. The text presents an analysis of the study of deficits in the field of cybersecurity in parents, teachers, and



### Александрова Е.А.,

к.п.н., директор ГБОУ школы №432  
Колпинского района,  
г. Санкт-Петербург, Россия,

### Яковлева Н.Н.,

к.п.н., заведующая кафедрой  
специальной (коррекционной) педагогики  
ГБУ ДПО Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: ақпараттық технологиялар, киберқауіпсіздік, қолдау көрсету жүйесі, тыйымдар, функционалдық сауаттылық, кәсіптік жетіспеушіліктер, білім беру ортасы, виртуалды орта.*

*Ключевые слова: информационные технологии, кибербезопасность, система сопровождения, запреты, функциональная грамотность, профессиональные дефициты, образовательная среда, виртуальная среда.*

*Keywords: information technologies, cybersecurity, support system, prohibitions, functional literacy, professional deficits, educational environment, virtual environment.*

students, indicating a number of problems that require a comprehensive approach to their solution. The authors propose areas of activity to ensure the cybersecurity of the educational environment of the institution.

В последние годы информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, виртуальное пространство проникло в личную, профессиональную, учебную деятельность, другие сферы жизнедеятельности человека, что является необходимым значимым шагом в школу будущего, школу без границ. И сегодня, примеряя на себе новую роль полноценного участника современной образовательной среды, важно руководителям, педагогам, специалистам, родителям ответить на два вопроса: 1) что необходимо сделать для того, чтобы информационные технологии, цифровые ресурсы, которые насыщают школьную образовательную среду, делали её интересной, мобильной и гибкой, способствовали успешному образованию и воспитанию детей; 2) как предотвратить негативные последствия виртуальной среды, контакты с представителями различных субкультур, действующих разрушительно на подрастающее поколение, наносящих вред их психическому и физическому здоровью, нравственности, иными словами, как обеспечить кибербезопасность.

Последствия информационной безопасности плачевны для ребенка, это аутизация детей, утрата анонимности, которая влечет за собой стресс, зависимость от криминальных неблагоприятных целей «контактеров» и многое другое. Обстоятельства, о которых идёт речь, требуют создания специальной системы сопровождения учащихся, родителей и педагогов, суть которой сводится к тому, чтобы создать условия для формирования у детей умений критически относиться к тем образам, к той информации, которую они могут найти в Интернете.

Родители чаще всего прибегают к запретам. В классификации Л.А. Сурженко было выделено четыре группы действий, на которые накладываются запреты: 1) действия, которые ребенок имеет право совершать самостоятельно (например, разобрать игрушку, чтобы понять, почему она выполняет какие-то действия); 2) действия, которые можно совершать, но с условиями (например, можешь пойти гулять после того, как сделаешь домашнее задание); 3) нельзя, но существуют исключения (например, в школу вставать надо в семь часов, но в выходной день можно спать подольше); 4) категорическое нельзя (например, нельзя обижать незащищенных, перебежать дорогу на красных сигнал светофора и др.) [2]. Достаточно сложно решить, к какой же группе отнести запрет на увлечение опасными играми, нежелательными информационными ресурсами, вредоносными коммуникациями. На наш взгляд, к четвертой, но без мотивации, без понимания, почему школьник обязан прекратить играть, общаться, долго «зависать» на различных неблагоприятных сайтах, эту проблему не решить.

Исходя из понимания того, что немотивированные запреты редко дают положительный результат, необходимо обеспечить психолого-педагогическую работу так, чтобы все участники образовательного процесса (дети, педагоги, родители) стали его активными участниками. Для этого необходимо обеспечить их функциональную грамотность в области кибербезопасности. Предварительно нами была проведена диагностика функциональной грамотности педагогов, специалистов, родителей детей по

кибербезопасности для того, чтобы была возможность сформировать запрос для выстраивания целенаправленной работы со всеми участниками взаимодействия. Были выявлены следующие дефициты.

Родители недостаточно вникают в те интернет-ресурсы, которыми пользуются дети. Если в начальной школе контроль за деятельностью ребенка более жесткий (до 80% родителей отслеживают процесс использования интернет-ресурса, в большей степени это касается времени, затрачиваемого на его использование, и около 48% вникают в содержание деятельности ребенка в интернете), то в старшей школе до 70 % случаев ребенок самостоятельно бесконтрольно пользуется интернетом; лишь 21% родителей контролируют данный процесс, объясняют суть вредоносных программ, групп, 9% родителей не имеют представления «чем он там занимается». Второе, на что мы обратили свое внимание при опросе, – какие вредоносные программы, интернет-ресурсы знают родители, и какие программы позволяют поставить запрет на использование ресурсов, наносящих вред ребенку. Лишь 13,5% родителей (причем большая часть из них имеют непосредственное профессиональное отношение к информационным технологиям) знают некоторые программы, остальные, кроме «кнопки «родительский контроль» ничего не назвали.

Педагоги, несмотря на некоторый запас знаний в данной области, испытывают профессиональные дефициты в знаниях программ и интернет-ресурсов, как наносящих вред ребенку, так и безопасных для него, таких педагогов около 80%, на вопросы, связанные с данной проблемой, без труда отвечают лишь педагоги, которые преподают учебный предмет «Информатика». 10 % учителей считают, что это знание для них не является обязательным, так как их пред-

мет «не имеет к информатизации никакого отношения». Самыми мотивированными в получении знаний в области кибербезопасности являются классные руководители, так как большой пласт воспитательной работы в классе ложится на их плечи.

Дети неоднозначно отвечали на вопросы, связанные с кибербезопасностью. На вопросы о том, какие сайты ты посещаешь, дети практически не ответили, но сразу назвали игры, в которые играют. Лишь 9% детей на вопросы, для чего ты играешь, что ценного в данной игре, ответили, что развиваются логика, скорость, реакция («соображать надо быстро»). Около 60% школьников говорили о том, что им нравится играть «прикольно», «с друзьями общаюсь», «это не уроки» и др. Конкретных ответов о пользе для саморазвития дети не назвали. На вопрос «сможешь ли сам, без напоминания взрослого прекратить игру?» всего 7 из 70 опрошенных человек дали утвердительный ответ, 12 школьников честно ответили, что прекратят, если разрядится телефон или планшет, остальные не ответили на вопрос. Следует отметить, что анкетирование проводилось среди детей с задержкой психического развития, а особенности их психофизического развития свидетельствуют о том, что эта категория ребят более уязвима в плане приобретения разного рода зависимостей и подчинения влиянию окружающей среды [1].

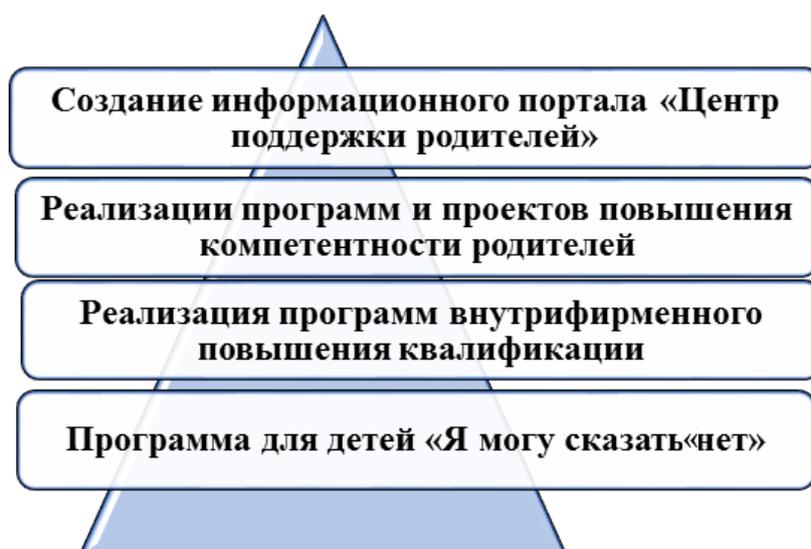
На сегодняшний день необходимость планомерной целенаправленной работы по организации кибербезопасной образовательной среды должна быть создана в каждом образовательном учреждении. Кроме того, это направление деятельности должно быть обязательно внесено в рабочую программу воспитания.

Нашей школой разработан проект, позволяющий создать систему работы по кибербезопасности, в которую включе-

ны те участники образовательного процесса, которые являются трансляторами знаний в образовательный процесс (педагоги, специалисты, родители). Проект будет реализован по четырем направлениям (рисунок 1), обеспечивающим повышение компетентности педагогов и родителей и работу с обучающимися.

Важной задачей данного проекта является донесение до каждого ребенка, какая информация способна ввести его в заблуждение, причинить вред, а какая опасности не несёт. Только такой подход способен защитить ребёнка в образовательном учреждении и за его пределами. Перед педагогами и родителями стоит задача – создать условия для минимизации риска вовлечения детей в «недозволенную» информационную среду и быть достаточно подготовленными, чтобы ответить грамотно, обоснованно на вопросы, связанные с интересом обучающегося к данной проблеме.

Следует отметить, что формирование социально значимых жизненных установок школьников с ОВЗ, особенно в подростковом и юношеском возрасте, по вопросам кибербезопасности необходимо осуществлять междисциплинарной командой специалистов и педагогов (педагогов-психологов, владеющих специальным инструментарием коррекции и развития, социальных педагогов, классных руководителей, учителей, других специалистов), психологов без психологического инструментария. Нельзя обойти стороной значимость семейного воспитания, поэтому важными участниками являются родители и близкие родственники обучающегося.



*Рисунок 1 – Направления работы по созданию кибербезопасной образовательной среды*

Основная идея проекта заключается в повышении качества работы по формированию устойчивости обучающихся к деструктивному влиянию сети Интернет. Опираясь на наш опыт, мы можем с уверенностью говорить о том, что психолого-педагогическое просвещение всех участников образовательного процесса, повышение квалификации педагогов, прицельная методическая работа с ними, а также концентрация ресурсов учреждений-«последователей» позволит претворить идею в жизнь.

Первое направление деятельности в рамках проекта «Создание информационного портала «Центр поддержки родителей». В его рамках предполагается создание сайт-агрегатора, где будет размещаться вся необходимая информация для педагогов, родителей, социальных партнеров, которая будет представлена конкретными информационными и методическими материалами, обеспечивающими целенаправленную деятельность по кибербезопасности.

Второе направление «Создание информационного портала «Центр под-

держки родителей» предполагает создание консультационного центра для родителей, где будет осуществляться просвещение родителей по вопросам кибербезопасности в реальном и виртуальном взаимодействии. Такая деятельность будет способствовать повышению функциональной грамотности родителей, кроме того, родители смогут не только получить квалифицированную консультацию специалистов, но и составить план планомерной совместной работы как по профилактике, так и коррекции появившейся проблемы, связанной с информационной безопасностью.

Третье направление деятельности Проекта «Реализация программ внутрифирменного повышения квалификации». С этой целью разработаны программы повышения квалификации совместно с информационно-методическим центром, которые позволят повысить компетентность педагогов в области информационной безопасности. Обучающие лекции, дискуссии, круглые столы, мастер-классы ведущих специалистов и опытных педагогов позволят обогатить информацией о данной проблеме, познакомиться с практическими материалами, овладеть приемами коррекции нежелательного поведения в виртуальном пространстве у школьников. Диссеминация опыта, презентация собственной деятельности будет осуществляться как очно, так и дистанционно в виде семинаров, круглых столов, отчетов о деятельности творческих групп. Кроме того, это публикация исследовательских и методических материалов в специальных журналах и на сайте.

Четвертое направление представлено программой для детей «Я могу сказать

«нет». Работа по данной программе будет осуществляться в рамках рабочей программы воспитания, во внеурочной деятельности и интегрирована в уроки ОБЖ и уроки информатики. Сроки реализации программы – 2-9 классы. Реализация программы позволит сформировать у школьников навыки безопасного использования Интернета, познакомиться с механизмами и приемами собственной защиты, правовыми документами, расширяющими представление о законности или незаконности использования информации, размещенной в сети Интернет и др.

Подводя итоги хочется отметить, что мы живём в эпоху нескончаемого информационного потока. Интернет, виртуальная среда меняют наш мир, наши дети становятся частью этой среды, которая оказывает огромное влияние на их поведение, образование и социальную адаптивность. Но каждый второй ребёнок в возрасте от 10 до 17 лет очень мало знает об опасностях в сети. Уже это обстоятельство делает наш проект актуальным и позволяет надеяться, что мы достигнем поставленных целей. Во всяком случае, если ребёнок сможет ответить на вопрос, какие риски несёт в себе нахождение в интернете, и как их свести к минимуму, мы сможем считать свою задачу выполненной.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Дети с временными задержками в развитии / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971. – 264 с.
2. Сурженко Л.А. Как вырастить Личность. Воспитание без крика и истерик. – СПб.: Питер, 2011. – 121 с.

УДК 371.1  
ГРНТИ 14.25.01

## ОРГАНИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ: ПО СЛЕДАМ РОССИЙСКО-АВСТРИЙСКОГО ПРОЕКТА

### Андатпа

Ресей-австриялық «Жас педагогтерге қолдау көрсету жүйесін дамыту» жобасын іске асыру қорытындылары негізінде Санкт-Петербург қаласында тәлімгерлікті ұйымдастыру ісін жетілдіру жөніндегі ахуал мен ұсыныстарға талдау берілген.

### Аннотация

Представлен анализ состояния дел и предложений по совершенствованию организации наставничества в Санкт-Петербурге на основе итогов реализации российско-австрийского проекта «Развитие системы сопровождения молодых учителей».

### Annotation

The analysis of the state of affairs and proposals for improving the organization of mentoring in St. Petersburg based on the results of the implementation of the Russian-Austrian project "Development of an accompanying the young teachers' system".

Общепризнанным стало, наконец, понимание того, что для успешного решения проблем молодых педагогов необходимо применять и развивать систему наставничества. Именно это должно стать ключевым условием для управления адаптацией молодых педагогов, особенно на ранних этапах их профессиональной деятельности[1]. Такое управление заключается в организации эффективного и целесообразного психологического сопровождения молодых специалистов, направленного на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

В 2017-2018 году кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО в рамках российско-австрийского проекта «Развитие системы сопровождения



*Ермолаева М.Г.,  
к.п.н., доцент,  
профессор кафедры  
педагогики  
и андрагогики ФГБОУ  
ДПО СПбАППО,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: тәлімгер,  
тәлімгерлік, жас педагог, тәлімгерлік үлгілері.*

*Ключевые слова: наставник,  
наставничество, молодой педагог,  
модели наставничества.*

*Keywords: mentor, mentoring,  
young teacher, mentoring models.*

молодых учителей» было проведено исследование на основе анкетирования и опросов более четырехсот опытных педагогов-наставников из 15 районов Санкт-Петербурга. Предметом анализа был поиск ответов и исследование состояния дел по следующим четырем позициям:

- Уровень осознания наставниками миссии и смыслов наставничества, сути сопровождения молодых педагогов.
- Степень понимания наставниками требований и ожиданий в отношении наставников, актуальные на данный момент роли и функции наставников.
- Представленность в пространстве Санкт-Петербурга типов, видов и моделей наставничества.
- Проблемы наставничества и возможности их разрешения.

Прокомментируем эти позиции на основе полученных в ходе реализации проекта данных.

### ***1. Уровень осознания наставниками миссии и смыслов наставничества, сути сопровождения молодых***

В сознании наставников, принявших участие в опросе, наставничество преимущественно понимается как сопровождение молодого специалиста более опытным работником (мастером, профессионалом), т.е. как помощь более опытного коллеги в ликвидации возможных профессиональных дефицитов, которые есть у молодых специалистов. По мнению опрошиваемых, основная цель наставничества состоит в том, чтобы помочь молодым специалистам закрепиться в образовательном учреждении, остаться в профессии. Для этого к молодому и нужно «прикрепить» наставника. Соответственно, по мнению наставников, «закрепительно-прикрепительная» тактика решает задачи вхожде-

ния, адаптации и интеграции – закрепления молодого специалиста в школе и в профессии.

Размышляя о сущности наставничества, наибольшее количество голосов опрошенные отдали систематической работе с молодыми педагогами (84%), сопровождению молодых педагогов в демонстрации ими профессиональных достижений (58%); большое число респондентов среди наставников отметили такую позицию, как раскрытие смыслов педагогической деятельности, сохранение мотивации (55%). Не все наставники видят суть наставничества как помощь в адаптации к педагогическому коллективу, школьным традициям, только пятая часть опрошенных (около 20%) обозначили важность демонстрации образцов и достойных примеров преподавания предмета и методики обучения.

### ***2. Степень понимания наставниками требований и ожиданий в отношении наставников, актуальные роли и функции наставников***

Если говорить об осознании наставниками актуальных на данный момент ролей и функций, можно отметить следующее. Ролевой репертуар и рейтинг ролевых реализаций наставника в результате опроса выстроился таким образом:

- Советчик.
- Вдохновитель.
- Друг.
- Информатор.
- Проводник.
- Защитник интересов.
- Эксперт.
- Психотерапевт.
- Просветитель.
- Тренер.
- Связной.
- Лидер...

Сложность основных моделей современного наставничества – в разнообразии ролевого репертуара, в необходимости соответствия наставника многочисленным требованиям и ожиданиям от него. По сути, наставник является руководителем для молодого специалиста, причем в качестве такого непосредственного руководителя ему придется одновременно выступать для молодого учителя как минимум в трех ипостасях:

- как андрагога, содействующего развитию профессионально-педагогической компетентности молодого специалиста, обретению им необходимого опыта, связанного с профессиональной деятельностью;

- как коуча, дающего молодому специалисту конструктивную, развивающую обратную связь относительно его профессиональной деятельности, содействующего планированию карьеры, реализации карьерного и личностного роста;

- как ментора-наставника, помогающего в осознании и осмыслении сути профессионально-личностного развития, сообщающего о корпоративной этике, возможностях профессиональной самореализации молодого учителя.

По самоотчетам самих наставников трудно совмещать даже эти три позиции (из-за нехватки времени, из-за трудностей при быстрой и постоянной смене позиций). Поэтому весьма вероятной нам представляется перспектива разведения многочисленных ролей в рамках группы из нескольких педагогов-наставников. Например, старший коллега (учитель того же предмета) помогает в овладении профессией на уровне мастерства. Завуч в большей степени может быть сориентирован на осуществлении

функции коуча. А близкий по духу и значимый для молодого специалиста и зачастую выбранный им коллега (не обязательно преподающий тот же предмет) сможет в большей степени помочь в решении задач ценностно-смысловой ориентации в профессиональном деле. Таким образом, у каждого из этой группы сопровождения будут свои задачи в плане адаптации, интеграции и последующей самоактуализации молодого специалиста.

На основе изучения теоретических работ по наставничеству (Вершловский С.Г., Черникова Е.Г., Теплов А.О., Эсаулова И.А. и др.) можно утверждать, что в качестве наиболее важных результатов наставнической деятельности авторы называют такие:

- продуктивная деятельность подопечного, его поведение и поступки;

- адекватные психологические установки и формирование положительного отношения к делу;

- мотивация и конструктивные целевые установки молодых;

- сбережение здоровья молодых специалистов;

- конструктивные межличностные отношения;

- личностно-профессиональный и карьерный рост.

Наставники – участники анкетирования – в качестве наиболее значимых для себя результатов деятельности по сопровождению молодых учителей выбрали три основных варианта. Прежде всего, успешная адаптация молодого педагога в коллективе (хотя, рассуждая о сути наставничества, собственно об адаптации вспомнили только около 30% респондентов); во-вторых, взаимная удовлетворенность участников процесса; и, в-третьих, собственно достижения

самого молодого педагога в профессии.

Рассуждая о качествах, которыми должен обладать наставник, большинство участников опроса отметили прежде всего богатый практический опыт (64%), глубокие знания предмета (62%) и умение вступать в коммуникацию (60%).

Стоит обратить внимание на тот факт, что молодые специалисты, отвечая на этот вопрос, отметили, что наряду с глубокими знаниями, опытом и умением наставника вступать в коммуникацию, для них важны и его личные качества. На основе списка качеств «идеального наставника» (путем обобщения высказываний молодых педагогов) был получен следующий портрет наставника, где каждый новый штрих начинался со слова «Человек...

- который является для вас примером;
- верящий в ваш потенциал, способный помочь вам определить свою цель и разработать план для ее достижения;
- каким бы вы сами однажды хотели стать;
- готовый не только учить, но и учиться у вас;
- успешный в ваших глазах;
- с которым приятно быть вместе, у которого больше опыта, чем у вас, и который рад помочь вам добиться успеха в жизни;
- который верит в вас и хочет видеть вас преуспевающим.

Итак, для респондентов – не замкнутый, открытый к сотрудничеству, опытный в преподаваемом предмете коллега – и есть идеальный наставник учительской молодежи. Сплав профессионального образования и опыта, усиленный личной готовностью быть наставником, а также авторитет в коллективе совмест-

но с высокими показателями текущей педагогической деятельности – все эти признаки готовности к наставничеству не противоречат сказанному выше. Однако стоит отметить, что аттестационная категория опытного учителя, его системное видение проблем образования, специальная подготовка к наставничеству и опыт методиста не имеют для респондентов существенного значения.

При этом, несмотря на то, что и молодые специалисты, и некоторые наставники подчеркивали значимость определенных личностных качеств того, кто мог бы стать хорошим наставником, практика показывает, что далеко не всегда становятся наставниками те, кто действительно призван к этой деятельности. В частности, отвечая на вопрос, как вы стали наставником, более 50% отвечающих отметили, что сами выразили желание. 23% были назначены администрацией, не очень понимая, чем именно предстоит заниматься. 10% согласились на предложение администрации в расчете на будущие преимущества (профессиональные, карьерные, материальные).

### ***3. Представленность в пространстве Санкт-Петербурга типов, видов и моделей наставничества***

При анализе массовой практики на местах обнаружено, что наставники назначаются администрацией образовательных учреждений и работают, как правило, индивидуально со своими подопечными в течение первых двух лет. Это означает, что у молодых специалистов, как правило, нет возможности самим выбирать наставников, влиять на содержание и способы деятельности наставников. С другой стороны, самих наставников не обучают, как организовывать взаимодействие с подопечными

ми, как выстраивать с ними профессиональные отношения. По самоотчетам и молодых коллег, и опытных педагогов, именно это часто приводит к неэффективному наставничеству (к имитации и формализации наставничества, к увеличению коммуникативных барьеров, преобладанию авторитарности со стороны наставников, формированию и закреплению у молодых учителей позиции исполнителей в ущерб их самостоятельности и инициативности). Закономерным следствием этого становится уход молодых специалистов из школы и профессии.

На нынешнем этапе развития нашей системы образования для молодых специалистов необходимы разные варианты взаимодействия с наставником и разные типы наставников. Только наставник-методист, к которому мы привыкли, не в состоянии решить все задачи, связанные с просвещением, воспитанием и развитием молодых специалистов. Кроме того, и один наставник (один человек) также не сможет этого сделать: каждый наставник (тип наставника) «хорош» в определенной сфере деятельности и в соответствии с определенными задачами молодых педагогов. Только организация и взаимодополнительность разных наставников и разных вариантов совместной деятельности наставника и молодого специалиста смогут помочь не только закрепить молодым учителям в профессии, но и освоить ее, а главное - обрести в ней свои личностные смыслы.

Практика жизни показывает, что наставничество может реализовываться в разных видах и формах, выполнять различные функциональные роли, быть не только индивидуальным, но и коллективным (корпоративным, ситуационным). В

ходе работы по проекту петербургские участники представили разные модели сопровождения (кураторство в информационно-методических центрах, служба поддержки в педколледже, сообщества молодых педагогов в Василеостровском районе, курсы в СПбАППО для молодых педагогов – участников региональных профессиональных конкурсов, отдельные школьные системы сопровождения). Подробно все реализуемые сегодня в нашем городе модели были представлены в монографии кафедры [3].

В рамках проекта вся аналитика существующей теории и практики организации сопровождения молодых шла с учетом того, что процесс наставничества затрагивает интересы как минимум трех субъектов взаимодействия: молодого специалиста, наставника и администрации. Молодой учитель получает знания, развивает умения и навыки, повышает свой профессиональный уровень, учится выстраивать конструктивные отношения с наставником, а через него – и со всей средой образовательного учреждения – педагогическим коллективом. Наставник также развивает свои деловые качества; повышает свой профессиональный уровень в процессе взаимообучения. И организация таким образом повышает культурный и профессиональный уровень подготовки кадров, в ней улучшаются взаимоотношения между сотрудниками. Наставничество позволяет существенно сократить этот период за счет того, что молодого сотрудника обучают современным педагогическим технологиям, наблюдают за их применением, мотивируют и корректируют его работу. Наставники, как было отмечено участниками рабочей группы, тоже стараются работать лучше. На них смотрят новички, берут с

них пример, а это побуждает к повышению педагогической и образовательной результативности. Молодой сотрудник, прошедший «школу выживания» в школе, обычно работает в ней дольше, так как ощущает внутреннюю потребность «отблагодарить» тех, кто его вырастил.

Благодаря системе наставничества, молодые педагоги в более короткие сроки набирают профессионализм, получают адекватную поддержку на этапе своей адаптации и развития в образовательной организации. Специалисты, передающие свой опыт, также обретают особый статус – их деятельность наполняется новым содержанием и по-новому осознается самими наставниками. Часто наставник из просто хорошего специалиста становится человеком, который передает опыт эффективных технологий, создает условия для его внедрения и помогает адаптироваться новым сотрудникам.

Когда молодой педагог приступает к выполнению своих профессиональных обязанностей, ему необходима уверенность в том, что он востребован и движется в верном направлении, а коллектив принимает его в свою «стаю». Эффективное (неформальное) наставничество удовлетворяет эту потребность как нельзя лучше.

Успех наставничества как процесса сопровождения, адаптации и интеграции молодого специалиста напрямую зависит от ряда факторов объективного и субъективного характера, а именно:

- личность молодого сотрудника, его способности к обучению, освоению новой информации;
- личность наставника, его способности, в т.ч. способность быть в диалоге, обучать, передавать опыт;
- установление контакта и, как ре-

зультат, качество взаимоотношений субъектов;

- план (программа) наставничества;
- микросреда педагогического коллектива, общая атмосфера в образовательной организации, отношение руководства.

Ввиду субъективного характера большинства из перечисленных факторов «идеальный баланс» обеспечивается в каждом конкретном случае различным их сочетанием.

#### **4. Основные проблемы и риски наставничества**

В качестве основных рисков наставники примерно в равном отношении (порядка 50% от числа опрошенных) назвали формальный подход, профессиональное выгорание и перегруз самих наставников. Существенным риском было названо и отсутствие реального материального стимулирования.

Изучение теоретических работ по проблемам наставничества [3,4, 6,8] позволило зафиксировать, что при внедрении системы наставничества неизбежно возникает ряд проблем, которые следует учесть еще на этапе разработки такой системы. От того, насколько внимательно специалисты управления образованием отнесутся к подготовительной работе, зависит успех ее реализации. В частности, особое внимание предлагается обратить на следующие проблемы:

Недостаточная подготовка самих наставников. Успех работы по сопровождению молодых учителей с применением системы наставничества серьезным образом зависит от опыта и квалификации наставников. Когда отсутствуют специальные мероприятия по подготовке и развитию навыков наставников, весьма вероятными становятся печальные следствия: наставляемые могут оцени-

ваться некорректно, обратная связь от наставников может быть формальной, а это, в свою очередь, может привести к демотивации и дезориентации молодых специалистов.

Рассматривая проблему подготовки наставников, мы обратились к анализу специальных программ в данной области. Прежде всего, следует отметить, что несмотря на актуальность данного вопроса, программы, способствующие эффективной подготовке наставников, имелись в единичных вариантах. Как правило, это некий типовой вариант, в котором в центре внимания – формальное обучение наставников. Это актуализирует значимость проектирования программ, несущих в себе потенциал неформального и информального подходов в этой сфере как наиболее продуктивных. При этом мы отмечаем важность не только наличия собственно теоретической основы работы (в виде программы), но и ее адекватную практическую реализацию.

Программы представляли собой развернутую панораму действий по разносторонней помощи молодым специалистам прежде всего в вопросах адаптации к профессии. Содержание учебно-тематических планов достаточно выверено и логично в построении основных блоков психолого-андрагогической работы с молодыми специалистами. В программах подготовки наставников были выделены приоритетные направления взаимодействия с молодыми специалистами, оформившиеся в основные блоки: диагностико-консультативный; собственно развивающий и социально-педагогический. Сделаны попытки систематизации разнообразной информации из различных сфер, определена этапность работы с молодыми

учителями. Характерная особенность программ – включение тем, посвященных взаимодействию молодых специалистов не только с обучающимися, но и с администрацией образовательных учреждений, с родителями и ближайшим окружением учеников.

Представляется важным по результатам обсуждения представленных программ дополнение содержания и такими темами, как продуктивная коммуникация в качестве ресурса эффективного наставничества; командообразование как необходимый инструмент лидера-наставника; обучающееся сообщество как ресурс развития молодых учителей (клуб).

Поскольку сегодня подчеркивается мысль о том, что для реализации себя в качестве наставника опытным учителям необходимо вернуться из стадии бессознательной компетентности в стадию осознанной компетентности, особое внимание в программах подготовки должно быть уделено различно рода рефлексивным технологиям. В программах необходимо предусмотреть овладение и интерактивными формами, которые помогут наставникам в совместной разработке с молодым специалистом плана профессионального становления (проектирование программы самообразования) последнего с учетом уровня его интеллектуально-личностного развития, педагогической, методической и профессиональной подготовки по предмету; проводить анализ деятельности молодого специалиста, выявлять и совместно корректировать допущенные ошибки; подводить итоги профессиональной адаптации молодого специалиста, составлять отчет по итогам наставничества с заключением о результатах прохождения адаптации, с предложения-

ми по дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста.

В части интерактивных форм занятий видится как важное включение дискуссий о том, каких правил нужно придерживаться наставникам и их подопечным, чтобы построить и укрепить взаимное доверие, договориться о ценностях развития человека и этике наставничества.

Бессистемное внедрение наставничества, которое влечет за собой формальный подход участников процесса. Когда система наставничества не увязана с целями развития образовательной организации, она не может эффективно работать, поскольку не понятно ее значение ни для школы в целом, ни конкретно для каждого участника. В итоге наставничество может развивать одни навыки, корпоративное обучение работать по своей системе, а аттестация выступать как совсем отдельный процесс.

Директивное введение наставничества. Участники могут несколько месяцев работать на волне энтузиазма, но затем перестают уделять наставничеству должное внимание. Это происходит из-за отсутствия адекватных систем мотивации, контроля результатов, достаточного информирования с постановкой целей и задач вводимой системы наставничества всех участников процесса. В результате наблюдается спад энтузиазма, отсутствие интереса, сопротивление, избегание.

Таким образом, для минимизации проблем наставничества важно, чтобы сама система наставничества строилась как организация взаимодействия и взаимной ответственности всех участников процесса – администрации, молодых специалистов и наставников. Тщательное планирование и подготовка среды образовательной организации для её

внедрения являются необходимым условием успешной реализации системы наставничества. Задача наставников в этом случае не в том, чтобы молодой педагог приблизился к какой-то профессиональной норме в виде списка умений и компетенций (чем больше – тем лучше). Важно, чтобы молодой учитель постепенно обретал те особые личностно-профессиональные качества, которые не только значимы в педагогической профессии, но и отражают индивидуальные стремления молодого специалиста.

### **Выводы**

Усложнение задач наставничества в связи с необходимостью решать самые разные задачи сопровождения молодого специалиста, скорее всего, может привести к распределению функционала наставника среди нескольких опытных специалистов и соответственно к переходу от индивидуального характера отношений наставника и молодого учителя к взаимодействию группы наставников с молодым учителем.

Все более очевидной становится невозможность в современных условиях настроить молодого учителя на эффективную работу только на основе опыта, пусть и очень авторитетного учителя. С большей вероятностью это может привести лишь к воспроизводству в молодом педагоге достижений и ошибок наставника. Кроме того, поскольку юношество сегодня скептически относится к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» тоже не приходится. Далеко не каждый опытный педагог рискнет сегодня заявить о своей готовности выступить для молодого учителя образцом профессиональной деятельности.

Отсутствие документов, регламенти-

рующих работу наставников и их подопечных, приводят к непониманию и формальному выполнению задач. Как результат – неопределенность прав, обязанностей и меры ответственности наставников, размытые задачи для молодых учителей, отсутствие четкой ответственности образовательной организации перед наставниками. Участники перестают видеть смысл этой деятельности. В этой связи необходимы разработка в каждом образовательном учреждении положения о наставничестве, в котором должны быть прописаны ответственности всех сторон (администрации, методических отделений, участников педагогического коллектива, самого наставника) по отношению к молодому сотруднику; процедуры мотивации наставника; процедуры оценивания и критерии эффективности наставника.

Австрийский опыт побудил нас задуматься над разными моделями наставничества, осуществить активный сбор информации не только о разных моделях наставничества, но и об инновационных идеях в этом направлении, к которым можно отнести партнерское, групповое, флеш-наставничество, скоростное, реверсивное, виртуальное и т.д. В перспективе важно обеспечить возможность освоения всеми, кто будет заниматься вопросами профессионально-личностной адаптации молодых учителей, опыта проектирования разных моделей сопровождения молодых специалистов в зависимости от вариантов затруднений, с которыми сталкиваются молодые специалисты на старте своей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1.Абрамова Е. Каждому молодому

учителю – по наставнику / Е. Абрамова // Учительская газета. – №14. – 2012.

2.Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г.Вершловский/ отв. ред.М.А. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2002 – 112 с.

3.Шевелев А.Н. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию: монография / А.Н. Шевелев [и др.] / под ред. А.Н. Шевелева. - СПб: СПб АППО, 2020. – 298 с.

4.Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление. Электронный вестник. –№ 28. –2011.

5.Учитель-методист – наставник стажера: Кн. для учителя / под ред. С.Г. Вершловского. – М.: Просвещение, 1998. – 144 с.

6.Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей. – «Человек и образование», 2018 г., № 4, с.202-210.

7.Школа молодого учителя: система работы с молодыми специалистами/ авт.- сост. Л.А.Вагина, Е.Ю. Дорошенко, Т.В.Хуртоева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 139 с.

8.Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: моногр. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2010.

9.Эсаулова И.А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала // Стратегии бизнеса, № 6, 2017; URL:<https://www.strategybusiness.ru/jour/article/view/329> (дата обращения 20.05.2021).

УДК 373.2  
ГРНТИ 14.23.01

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

### Андатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балаларды мегаполис және жаһандық тартыстар жағдайында мектепке дейінгі білім беруге қойылатын заманауи талаптардың мәні ашылып көрсетілген. Мектепке дейінгі білім беру жөніндегі үздік тәжірибелерді зерттеу тәжірибесі мен трансляциясы берілген.

### Аннотация

В статье раскрывается сущность современных требований к дошкольному образованию на основе своеобразия социализации детей дошкольного возраста в условиях мегаполиса и глобальных вызовов. Представлен опыт изучения и трансляции лучших практик дошкольного образования.

### Annotation

The article reveals the essence of modern requirements for preschool education based on the peculiarity of socialization of preschool children in the conditions of a megalopolis and global challenges. The experience of studying and broadcasting the best practices of preschool education is presented.

Истоки российского дошкольного образования, его традиции неразрывно связаны с Санкт-Петербургом. Особая атмосфера культурной жизни столицы Российской империи способствовала огромному интересу к зарождающемуся дошкольному образованию, формированию понимания его значимости как первого шага в развитии культурного и интеллектуального потенциала нации. Именно в Санкт-Петербурге в 60-е годы XIX века появляются первые в России детские сады (С.А. Люгемиль, супруги А. С. и Я.М. Симоновичи и др.). Создается Санкт-Петербургское Фребелевское общество содействия первоначальному воспитанию детей (1871 г.), объединившее первых энтузиастов до-



### Крулехт М.В.,

доктор педагогических наук,  
профессор,  
профессор кафедры дошкольного образования ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская федерация

*Негізгі сөздер:* мектепке дейінгі білім беру, мектепке дейінгі білім беру сапасы, мегаполис, әлеуметтену, жаһандық тартыстар.

*Ключевые слова:* дошкольное образование; качество дошкольного образования; мегаполис; социализация; глобальные вызовы.

*Keywords:* preschool education; the quality of preschool education; megalopolis; socialization; global challenges.

школьного образования.

В традициях петербургского дошкольного образования - стремление к совершенствованию, обновлению, поиску новых подходов к развитию ребенка в период дошкольного детства. Так, в 1913 году открывается в Петербурге первый в России детский сад по новомодной тогда методике итальянского педагога М. Монтессори (Ю.И. Фаусек). Следует заметить, что интерес к зарубежному опыту никогда не был слепым копированием зарубежной системы, а сопровождался существенным преобразованием и реконструкцией метода на основе идей К.Д. Ушинского о народности воспитания.

Рамки статьи не позволяют подробно осветить все этапы развития петербургского (ленинградского) дошкольного образования во взаимосвязи со становлением его научной школы, имеющей мировую известность (Н.А. Альмендинген-Тумим, Е.И. Тихеева, А.М. Леушина, В.И. Логинова, А.П. Усова и др.). Важно подчеркнуть, что современный мир стремительно меняется, характеризуется как эпоха радикальных перемен, перед педагогами дошкольного образования встают все более сложные задачи.

Отечественные и зарубежные исследования свидетельствуют, что в современной ситуации страны развиваются быстрыми темпами за счет высокой рождаемости, государственной заботы о благополучии семей с маленькими детьми, развитой системы дошкольного образования. Поэтому в последние годы во всем мире существенно возросло осознание значимости качественного дошкольного образования как самой эффективной инвестиции в человека и развитие государства, его будущее.

Качество дошкольного образования – весьма сложная педагогическая катего-

рия, при всем многообразии подходов к интерпретации которой она может быть определена в самом общем виде как соответствие требованиям ФГОС дошкольного образования и запросам родителей дошкольников как потребителей образовательных услуг. Действующий в настоящее время ФГОС дошкольного образования[1] разработан в соответствии с пониманием дошкольного детства в ценностной системе координат культуры достоинства; на основе культурно-исторической методологии развивающихся систем, их разнообразия. По мнению разработчиков Стандарта, качество дошкольного образования может быть обеспечено за счет механизма поддержки разнообразия; создания педагогических систем, ориентированных на конкретных воспитанников в целях их социализации и реализации потенциала развития.

Санкт-Петербург – второй по величине мегаполис России, поэтому функционирующая в городе система дошкольного образования должна в полной мере соответствовать особенностям социализации современного дошкольника, проживающего в мегаполисе[2]. В этом контексте уместно напомнить, что мегаполис – сложная и постоянно развивающаяся система. Статус мегаполиса, помимо больших размеров и многомиллионного населения, предполагает ведущую роль как делового, политического и финансового центра национального и мирового уровня, как центра культуры и искусства, роль крупного международного транспортного узла, развитость сферы услуг, концентрацию высококвалифицированных видов труда и др.

Социальные проблемы мегаполисов обусловлены значительной дифференциацией населения по уровню доходов, этническим признакам, культурному

уровню, социальному положению и пр. Характерен большой приток мигрантов, многообразие типов семей и семейного воспитания. Высокий темп жизни приводит к переутомлению, формирует «синдром хронической усталости». Население мегаполисов более подвержено риску пандемии. Поэтому региональная система дошкольного образования должна максимально соответствовать особенностям мегаполиса, мобильно реагировать на происходящие изменения.

Примером такого быстрого реагирования является петербургский опыт перехода на дистанционное взаимодействие с родителями дошкольников в период пандемии. COVID-19 стал новым вызовом современной цивилизации, глобальным бедствием, изменившим привычный уклад жизни. Объявленный в масштабах страны карантин мгновенно сузил образовательное пространство до площади квартиры, наложил запрет на прогулки, развлечения за пределами дома. Поэтому первое, что необходимо было сделать – помочь родителям дошкольников предотвратить тревожность и страхи детей в период пандемии, дать конкретные рекомендации по организации семейного дошкольного образования в сложившейся ситуации.

В рамках методического марафона «Цифровая трансформация – грани профессионального мастерства», организованного Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического мастерства (СПб АППО), в кратчайшие сроки были разработаны методические материалы, обеспечивающие поддержку педагогов дошкольного образования в условиях пандемии. Доступность данных материалов на сайте Академии, а также проводимые вебинары и видеоконференции позволили обеспечить широкое

обсуждение ситуации и дали толчок для возникновения новых педагогических инициатив. Так, с 20 апреля 2020 года начал функционировать виртуальный клуб общения родителей и педагогов Красногвардейского района Санкт-Петербурга в социальной сети ВКОНТАКТЕ. Уникальный опыт психолого-педагогических консультаций, проведения конкурсов и фестивалей, традиционных праздников 9 Мая, Дня города и выпуска в школу «До свиданья, детский сад!» в дистанционном формате был особо отмечен на городском конкурсе методических разработок «Диссеминация передового педагогического опыта ДОУ Санкт-Петербурга по реализации ФГОС дошкольного образования».

Новые форматы взаимодействия с детьми и родителями, анализ петербургского опыта работы в условиях пандемии были представлены на секции «Дошкольное образование в условиях пандемии: новые вызовы» на Московском международном салоне образования (апрель, 2020). Накоплению и взаимному обогащению опыта педагогов дошкольного образования способствовала X Межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием «Детский сад будущего: лучшие практики дошкольного образования в эпоху цифровизации» (25.06.2020), проведенная СПб АППО в дистанционном формате.

Проведен первичный анализ возможных технологий взаимодействия с родителями, причин и факторов недостаточной эффективности взаимодействия, профессиональных дефицитов педагогов, а также рисков дистанционного формата реализации образовательных программ дошкольного образования в условиях Санкт-Петербурга как мегаполиса. Петербургский опыт работы был

представлен на межрегиональном семинаре «Обучение в период пандемии и после нее» (27.04.2021). В продолжающейся оставаться по всему миру неспокойной эпидемиологической ситуации важно объединять усилия педагогов дошкольного образования разных стран для поиска оптимальных решений по функционированию систем дошкольного образования.

Современное петербургское дошкольное образование развивается в соответствии со стратегией социально-экономического развития Санкт-Петербурга на период до 2035 года. Востребованность услуг дошкольного образования в Санкт-Петербурге постоянно возрастает, что отражает своеобразие жизни жителей мегаполиса как сложной социальной системы, в которой переплетается целая совокупность причин. Это рост рождаемости и прирост населения за счет миграционных процессов, увеличение спроса родителей маленьких детей на услуги дошкольных учреждений в связи с необходимостью выхода на работу, повышением привлекательности государственных ДОУ (относительно низкий уровень родительской платы, постоянное улучшение условий пребывания ребенка, качества образовательных услуг). Наряду с традиционными формами активно развивается вариативное дошкольное образование: группы кратковременного пребывания с организацией и без организации питания, центры игрового развития, консультативные пункты психолого-педагогической поддержки и сопровождения семей с детьми раннего возраста, службы ранней помощи, семейные дошкольные группы [3, с. 17].

Инновационный путь развития петербургского дошкольного образования позволяет удовлетворять потребность

в постоянном обновлении и изменении. Важным условием развития при этом выступает стремление обеспечить баланс между традициями и инновациями, чтобы «не потерять качество», те существенные компоненты культурного наследия, которые характеризуют саму идею создания дошкольного образования как заботы о благе ребенка: его здоровье, полноценном развитии, успешности.

Инновационный подход к развитию петербургского дошкольного образования дает возможность найти ответы на вызовы современного мира, ориентировать дошкольное образование на особенности социализации ребенка и снятие факторов риска в условиях мегаполиса, максимальное использование его образовательного пространства, современных возможностей технологий XXI века. Вместе с тем инновации – это поиск, а, следовательно, и риск потери качества, поэтому важной составляющей работы кафедры дошкольного образования СПб АППО является проведение исследований в соответствии с государственным заданием Комитета по образованию Санкт-Петербурга, а также ежегодная организация Всероссийской конференции «Детский сад будущего» в рамках Петербургского международного образовательного форума.

Актуальность тематики исследований обусловлена насущными потребностями практики дошкольного образования в соответствии с направлениями национальной доктрины развития образования в Российской Федерации, национальным проектом «Образование».

Так, исследование, завершенное в декабре 2020 года, позволило выявить эффективность апробации образовательной программы «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпо-

сылок финансовой грамотности»[4] в дошкольных учреждениях Санкт-Петербурга в целях формирования основ непрерывного экономического образования. Апробация данной программы осуществлялась на базе 158 дошкольных образовательных учреждений 12-ти административных районов города из 18 (67% районов Санкт-Петербурга). Комплексная методика исследования с использованием метода экспертных оценок и специально разработанной педагогической диагностики («Путешествие в мир Экономики») дала возможность проанализировать плюсы и минусы реализации программы в аспекте финансово-экономической социализации детей старшего дошкольного возраста, проживающих в мегаполисе.

В ходе исследования определены дефициты профессиональной компетентности педагогов в реализации национальной стратегии повышения финансовой

грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 гг.[5], требующие коррекции в системе дополнительного профессионального образования.

Основные направления государственной политики России ориентированы на поддержку традиционных семейных ценностей, материнства и детства. Согласно российскому законодательству, дошкольное образование официально входит в структуру общего образования страны; может осуществляться по желанию родителей (законных представителей интересов детей) как в образовательных организациях, так и в форме семейного образования. Открытие консультационных центров для родителей, ориентированных на семейное дошкольное образование, - один из способов решения проблемы качества петербургского дошкольного образования в условиях его вариативности.

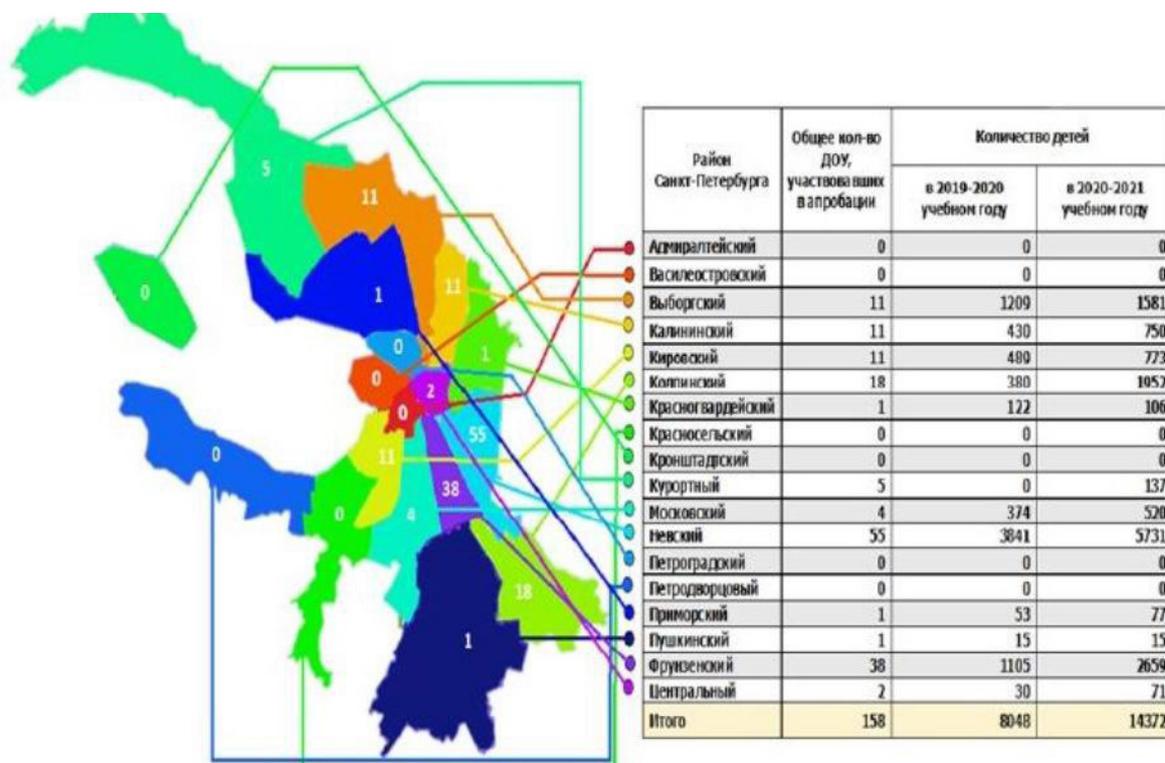


Рис. 1 Апробация программы «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности» в административных районах Санкт-Петербурга

В течение трех последних лет кафедра дошкольного образования СПб АППО осуществляет мониторинг деятельности консультационных центров на базе дошкольных образовательных учреждений. Данные центры начали создаваться по распоряжению Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 28.04.2018 № 1384-Р «Об организации предоставления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям), обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования».

В настоящее время родители, ориентированные на семейное дошкольное образование, могут получить бесплатную консультационную помощь во всех районах города либо через центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся (ППМС центры), либо через 110 центров, созданных на базе дошкольных учреждений. В целом выдерживается принцип пропорциональности в соответствии с численностью проживающих в районе дошкольников, не посещающих детские сады. Открытие новых консультационных центров соответствует стремлению к их организации в «шаговой доступности», что отражает государственную политику администрации города на заботу о семьях, воспитывающих дошкольников, комфортное проживание в Санкт-Петербурге.

Мониторинг свидетельствует о позитивной траектории повышения качества работы консультационных центров и целесообразности дальнейшего развития в Санкт-Петербурге данной формы организации дошкольного образования при условии помощи со стороны профессионалов. Динамика роста обращений (бо-

лее 7 тыс. за 2020 г.) и анализ тематики вопросов свидетельствуют о повышении социальной активности родителей, их интереса и компетентности в области современного дошкольного образования.

Отлажен режим работы, накапливается уникальный опыт консультирования в 4-х основных направлениях: психолого-педагогическое просвещение родителей, психолого-педагогическое консультирование, психолого-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая работа. Разрабатываются подходы для консультирования разных категорий родителей (весьма состоятельных и имеющих нянь; родителей детей раннего возраста; мигрантов; родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, а также рисковом его возникновении; «неблагополучных» и др.). Инновационные практики консультирования и стратегические направления развития консультационных центров широко обсуждались на Всероссийской конференции, организованной Институтом развития образования СПб АППО (07.04.2021).

Отдавая отчет, что сам мир стремительно меняется, характеризуется как эпоха радикальных перемен, требующих поиска новых способов и технологий, позволяющих в полной мере реализовать потенциал дошкольного детства, учитывая своеобразие и уязвимость данного возраста, важно постоянно обеспечивать трансформацию системы дополнительного профессионального образования. Помочь ребенку войти в современный мир в эпоху бурного и непредсказуемого развития – миссия взрослых и профессиональная обязанность специалистов дошкольной сферы. Современный педагог – душа образовательного процесса. Обеспечить качество образовательного

процесса в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования в условиях быстро меняющегося мира способен только мыслящий педагог – компетентный специалист в данной области.

В условиях стандартизации в сфере образования от того, что и как определяет ФГОС дошкольного образования, на каких методологических, концептуальных идеях он построен, насколько он реалистичен для выполнения на практике - во многом зависит судьба российского дошкольного образования. Стандарт не может быть вечным и неизменным. Поэтому анализ 5-летнего опыта его реализации в петербургской системе дошкольного образования стал предметом обсуждения на организованной в СПб АППО дискуссионной площадке «ФГОС дошкольного образования: позитивные изменения и трудности в реализации» в рамках VI Всероссийского съезда работников дошкольного образования, посвященного анализу осуществления государственной политики в сфере дошкольного образования (2020 г.). Сформулированные предложения направлены в адрес съезда.

Таким образом, современный Санкт-Петербург развивается как мегаполис, что и определяет сущность современных требований к развитию его дошкольного образования. Именно в этом направлении выстраивается методическое сопровождение педагогов дошкольного образования в СПб АППО. Научно-методическая работа позволяет на основе исследований и экспертизы формировать базу лучших практик реализации дошкольного образования, спо-

собствовать созданию сетевых инновационных продуктов, возможность увидеть новые горизонты для профессионального роста. Профессорско-преподавательский состав СПб АППО готов к сотрудничеству, представлению петербургского опыта дошкольного образования, что может быть целесообразно для взаимного обогащения в области научно-методического обеспечения и развития систем дошкольного образования России и Казахстана.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральное государственное образовательное стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. С. А. Козловой. – М.: Юрайт, 2019. – 195 с.
3. Петербургская школа в 2019/20 учебном году. Публичный доклад о состоянии и перспективах развития системы образования Санкт-Петербурга. – СПб., 2020. – 64 с.
4. Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности. Примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования. – М., 2018 – 32 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг.». – [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_278903](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278903) (дата обращения: 10.06.2021г.)

# ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.1  
ГРНТИ 14.25.01

## ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**Андатпа**

Мақалада пәнаралылық пен функционалдық сауаттылық феномендеріне талдау жасалып, метапәндік ептіліктер мен мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығы құзыреттерінің қалыптасуы турасындағы деңгейіне талдау жасалған.

**Аннотация**

В статье анализируются феномены метапредметности и функциональной грамотности и представлены результаты региональных диагностических работ по выявлению уровня сформированности метапредметных умений и компетенций функциональной грамотности школьников.

**Annotation**

The article analyzes the phenomena of metasubject and functional literacy and presents the results of regional diagnostic work to identify the level of formation of metasubject skills and competencies of schoolchildren's functional literacy.

В Российской системе оценки качества образования – единой системе оценки качества образования (ЕСОКО) наряду с известными российскими оценочными процедурами: государственная итоговая



**Алексашина И.Ю.,**

*доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры основного  
и среднего общего образования,*

**Муштавинская И.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой основного  
и среднего общего образования,*

*Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического  
образования, г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: білім беру сапасы, пәнаралық білім нәтижелері, құзыреттілік жол, функционалдық сауаттылық, өңірлік диагностикалық жұмыстар, бақылау-өлшеу материалдар.*

*Ключевые слова: качество образования, метапредметные образовательные результаты, компетентностный подход, функциональная грамотность, региональные диагностические работы, контрольно-измерительные материалы.*

*Keywords: quality of education, meta-subject educational results, competence-based approach, functional literacy, regional diagnostic work, control and measuring materials.*

аттестация (ГИА), Всероссийские проверочные работы (ВПР), Национальные исследования качества образования (НИКО) – важнейшее место уделяется международным сравнительным исследованиям качества общего образования. Международные исследования качества образования разрабатывались как инструменты для сравнения эффективности образовательных систем разных стран с целью принятия решений о проведении изменений на основе полученных результатов. Повышение позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) является одним из ключевых показателей качества российского образования, характеризующего его глобальную конкурентоспособность и качество реализации национального проекта «Образование».

В связи с этим одной из задач для профессионального сообщества Санкт-Петербурга становится разработка региональной модели оценки функциональной грамотности обучающихся – подготовка инструментария и определение круга технологий, которые позволят не только оценивать способности применять полученные в процессе обучения знания для решения различных учебных и практических задач, но и оказывать адресную помощь в разработке системы мер, способствующих формированию функциональной грамотности на уровне образовательных организаций.

Какие изменения в российской системе образования в последние годы дают шанс на изменение показателей качества образования в международном контексте? В первую очередь – это новые Федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС), в основе которых – деятельностный подход, ориентация на достижение образовательных результатов. Можно говорить о прямой взаимосвязи между внедрением Федерального государственного образовательного стандарта и позитивными

сдвигами в результатах российских школьников в международных сравнительных исследованиях качества образования. При этом метапредметным результатам отводится особое внимание.

Понятие «метапредметность» имеет несколько смыслов. В дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», то есть объема знаний и умений, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметный подход к образовательному процессу дополняет традиционную практику разделения знаний по отдельным школьным предметам современными подходами, методами и технологиями, направленными на изучение целостной картины мира, овладение компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Научная школа А.В. Хуторского и Ю.В. Громыко рассматривает метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, который обеспечивает формирование целостной картины мира [1]. По А.Г. Асмолову метапредметностные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, успешно решать учебные и учебно-практические задачи как в рамках образовательного процесса, так и в реальной жизни. Именно последний подход стал основой для формулировки метапредметных результатов школьного образования, сформулированных ФГОС. При всех особенностях обозначенных теоретических подходов относительно метапредметности, большинство ученых считают несомненным прорывом стандартов именно заявленные значимости метапредметных результа-

тов образовательной деятельности.

В Санкт-Петербурге с 2013 года успешно реализованы масштабные проекты по опережающему внедрению ФГОС. В каждом районе города были выбраны школы-лидеры, которые внедряли ФГОС с опережением на один-два года, создавались сетевые инновационные продукты: программы, рекомендации, конструкторы учебных планов и системы оценки, проводились региональные диагностические метапредметные работы и т.п., эти продукты могли быть использованы школами, вводящими ФГОС в штатном режиме. Особенно важной в ходе ОЭР стала работа по формированию у учащихся метапредметных умений – универсальных учебных действий, а учителей – умений их формировать и оценивать. В Санкт-Петербурге создана уникальная система входных диагностических работ метапредметного характера. С 2017 по 2019 г.г. метапредметные работы вошли в систему региональной оценки качества образования. В основе работы – текст, представляющий интерес для читающего, и 8 до 10 заданий, связанных с текстом, которые направлены на диагностику сформированности УУД. Сами задания построены по определенным правилам, определены цели каждого задания, направленность на диагностику определенного вида УУД – познавательных, регулятивных или коммуникативных, предложена системе критериев оценки каждого задания. Создается кодификатор для оценки работы, в основе которого все виды универсальных учебных действий, заявленных во ФГОС. Именно этот тип работ подготовил нас к новому формату региональных диагностических работ, направленных на оценку функциональной грамотности.

Формирование и развитие функциональной грамотности - показателя общеучебной компетентности школьника обозначено в ФГОС и как процесс формирования метаумений, и как результат достижения пред-

метных, метапредметных и личностных и результатов. Однако сам феномен функциональной грамотности непосредственно связан с развитием компетентностного подхода в обучении, который требует реальных изменений в стратегиях педагогического целеполагания, отбора и конструирования содержания учебного материала, организации образовательной деятельности учащихся, планирования и оценивания результатов обучения, что системно представлено в проблемном поле формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся.

Понятие компетентности в образовательном ракурсе характеризуется разными исследователями как способность к осуществлению реального жизненного действия; совокупность универсальных умений, которые выращиваются в деятельности; мера включения человека в деятельность; способность, основанная на знаниях, ценностях, склонностях, дающая возможность установить связь между знанием и ситуацией и др.

В проблемном поле данной статьи важно подчеркнуть, что каждая из компетенций функциональной грамотности характеризуется соответствующим набором метапредметных умений, что позволяет осуществлять оценку ее сформированности. Так, например, одна из компетенций естественнонаучной грамотности - интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов - оценивается как умение учащегося:

- преобразовывать одну форму представления данных в другую;
- анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы;
- распознавать допущения, доказательства и рассуждения в научных текстах;
- отличать аргументы, которые основаны на научных доказательствах, от аргументов, основанных на других соображениях;

• оценивать научные аргументы и доказательства из различных источников (например, газета, интернет, журналы).

Принципиальные отличия в критериальной базе оценки образовательных достижений учащихся в рамках компетентного подхода определяют необходимость осмысления и освоения учителями диагностического инструментария для определения уровня развития функциональной грамотности учащихся.

В 2020 году в феврале все школы

Санкт-Петербурга приняли участие в региональной диагностической работе для проведения оценки уровня функциональной грамотности учащихся 5 и 7 классов, в исследовании приняли участие 13154 обучающихся 5 классов из 558 образовательных организаций и 12480 обучающихся 7 классов из 557 образовательных организаций. В качестве контрольной группы были выбраны школы города, внедряющие ФГОС в опережающем режиме, – 61 общеобразовательная организация.

	Кол-во участников классов	Максимальный балл	Процент набравших менее 1 баллов	Процент набравших более 40 баллов
Контрольная группа	1479	51	6,9	12,5
Санкт-Петербург	13154	53	9,7	8,2

Таблица 1. Сведения распределения низких и высоких результатов в работе для 5 класса по функциональной грамотности в 2019-2020 учебном году.

	Кол-во участников	Максимальный балл	Процент набравших менее 19 баллов	Процент набравших более 37 баллов
Контрольная группа	1430	50	3,5%	13,8%
Санкт-Петербург	12480	52	7,4%	10,4%

Таблица 2. Сведения распределения низких и высоких результатов в работе для 7 класса по функциональной грамотности по районам в 2019-2020 учебном году.

Результаты школ контрольной группы примерно в 1,5 раза выше по сравнению с основными показателями и по % набравших менее 17 баллов (низкий уровень) по Санкт-Петербургу. Более высокие результаты контрольной группы могут свидетельствовать о большем опыте выстраивания целенаправленной работы по формированию и развитию функциональной грамотности как показателя общеучебной компетентности школьника,

заложенного в ФГОС ОО и результативности процесса формирования метаумений, выражающегося в достижении учащимися достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов[2].

Это направление стало ведущим в деятельности кафедры основного и среднего общего образования СПб АППО. Основными направления учебной и методической работы кафедры связаны с повышением квалификации педагогов в данном направлении, подготовкой контрольно-измерительных материалов для проведения региональных диагностических работ в формате PISA, тиражированием информационно-методических материалов и аналитических материалов по результатам проведенных работ. Основой для разработки заданий является текст, описывающий ситуацию из реальной жизни, близкой и понятной учащемуся, и требующий от учащегося осознанного выбора модели поведения. Особенность этих заданий – их многофакторность и комплексный характер. Задание включает в себя описание ситуации, представленной, в проблемном ключе и содержит текст, графики, таблицы, а также совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, описывающих определенное событие. Контекст проблемной ситуации мотивирует учащихся на выполнение нескольких взаимосвязанных вопросов-задач, объединённых общей содержательной идеей. Текст подобран с учетом возрастных особенностей учащихся, релевантности для жизни, интереса учащихся и направленности на развитие познавательной активности учащихся.

В отличие от материалов исследования PISA разработчиками диагностических материалов было принято решение разрабатывать комплексные задания по отдельным видам грамотности на основе единого базового текста.

Для оценивания результатов выполне-

ния работы обучающимися использовался общий балл. Проверка выполнения задач осуществлялась на основании критериев, разработанных для каждой задачи.

Диагностический инструментарий включал задачи с единичным выбором правильного ответа из числа предложенных, задачи с множественным выбором правильного ответа из числа предложенных, задачи с кратким ответом и задачи с развернутым ответом.

Максимальное количество баллов для заданий с единичным и множественным выбором правильных ответов из числа предложенных – 1 балл, для заданий с кратким и развернутым ответом – 2 балла. Максимальное количество баллов за диагностическую работу – 20 баллов.

Для каждого варианта на основе единого текста разработаны 12 заданий различного уровня сложности: 3 задания - на читательскую грамотность, 3 задания - на математическую грамотность, 3 задания - на естественно-научную грамотность и 3 задания - на финансовую грамотность.

Для задач по всем видам грамотности определены уровни сложности познавательных действий, которые должен выполнить ученик при решении данной задачи. Выделены следующие познавательные уровни:

- Низкий. Выполнять одношаговую процедуру, например, распознавать факты, термины, принципы или понятия, или найти единственную точку, содержащую информацию, на графике или в таблице.
- Средний. Использовать и применять понятийное знание для описания или объяснения явлений, выбирать соответствующие процедуры, предполагающие два шага или более, интерпретировать или использовать простые наборы данных в виде таблиц или графиков.
- Высокий. Анализировать сложную информацию или данные, обобщать или

оценивать доказательства, обосновывать, формулировать выводы, учитывая разные источники информации, разрабатывать план или последовательность шагов, ведущих к решению проблемы.

Для проведения РДР по оценке уровня функциональной грамотности учащихся образовательных организаций Санкт-Петербурга был создан сбалансированный банк задач, который отражает специфику основных видов функциональной грамотности, заявленных в РДР.

Региональный опыт формирования и оценки функциональной грамотности представлен в научных и учебно-методических публикациях [3].

Особое место среди публикаций отводится материалам для внедрения вопросов формирования и оценки функциональной грамотности в практику школы: серия «Естественно-научная грамотность»: Биологические системы; Земля и Космические системы; Физические системы. Тренажеры, 7-9 классы [4], серия «Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту» - методические рекомендации и рабочие тетради для организации занятий по метапредметному курсу в 5-9 классах [3] и др.

Темы, связанные с достижением новых образовательных результатов, представлены и в исследованиях аспирантов кафедры «Развитие естественно-научной грамотности учащихся средствами дистанционных образовательных технологий при изучении курса «Естествознание» (специальность 13.00.02), «Методика использования компетентностно-ориентированных заданий при изучении курса «Естествознание» в системе СПО» (специальность 13.00.02), «Методика формирования профессиональных компетенций по развитию функциональной грамотности учащихся в процессе повышения квалификации педагогов» (13.00.08), «ИКТ-компетентность обучающихся основной школы как условие развития их

функциональной грамотности» (13.00.01).

Выводы:

Система региональных диагностических исследований качества образования осуществляется во взаимосвязи трех направлений: предметные знания – метапредметные умения – компетенции функциональной грамотности.

Исследования оценки образовательных результатов школьников осуществляются во взаимосвязи деятельностного и компетентностного подходов в обучении, что отражается в содержании и критериальной базе оценивания региональных диагностических работ.

Региональный опыт внедрения ФГОС позволяет фиксировать взаимосвязь работы образовательных организаций по развитию метапредметных умений учащихся и прогресса в результатах исследований по оценке уровня функциональной грамотности школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2017. 406 с.
2. Информационно-методическая справка «Анализ выполнения диагностических работ в формате PISA». СПб АППО, 2021 г. Адрес доступа: <https://docs.google.com/document/d/1OATlkowY3qKTDxPvCt942DZ25Q4Jd-kP/edit> (дата обращения: 21.05.2021 г.)
3. «Интеллектуальный конструктор: ступени к проекту». УМК 5, 6, 7, 8, 9 класс. Русское слово, 2021. Муштавинская И.В., Загашев И.О. и др.
4. Естественно-научная грамотность. Биологические системы. Тренажер. 7-9 классы. Учебное пособие для общеобразовательных организаций // О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев, Д.С. Ямщикова; под ред. И.Ю. Алексашиной. - М.: Просвещение, 2020. - 239 с.

УДК 371.64/.69  
ГРНТИ 14.85.01

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ И УЧЕНИИ

### Андатпа

Мақалада білім беру процесін сандық трансформациялау жағдайында оқыту мен оқудың қажеттіліктері мен негізгі трендтеріне негіздеме берілген. Бұл өзгерістердің мәні сандық технологиялардың, педагогиканың оқыту теориясы мен білім беру мазмұнының өзара қарым-қатынасын аша түседі. Автор жеке өз тұрғысынан сандық білім беру жүйесінде орын алған дидактикалық қарым-қатынастарға дәйек келтірген. Оқушы нысанына шоғырланған білім беру бағдарламаларының мәні, оқыту процесі барысында сандық технологиялардың кірігу сатылары; мұғалімнің өз оқушысының оқу-танымдық қызметін басқарудың түрлері мен мазмұны нақтыланған.

### Аннотация

В статье обосновывается потребность и основные тренды изменений деятельности преподавания и учения в условиях цифровой трансформации образования. Сущность изменений раскрывает модель взаимоотношений цифровых технологий, педагогики как теории обучения и содержания образования. Предлагается авторская трактовка дидактических отношений в цифровой образовательной среде как отношений в образовательной деятельности. Уточняются сущность образовательной программы, сконцентрированной на ученике; этапы интеграции цифровых технологий в процесс преподавания; виды и содержание деятельности учителя по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся.

**Даутова О.Б.,**  
д-р пед. наук, доцент,  
профессор кафедры  
педагогики и андрагогики  
ФГБОУ ДПО СПБАППО,

**Игнатьева Е.Ю.,**  
д-р пед. наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики  
и андрагогики ФГБОУ ДПО  
СПБАППО, профессор кафедры  
педагогики ФГБОУ ВО  
«Новгородский  
государственный университет  
имени Ярослава Мудрого»,

**Шилова О.Н.,**  
д-р пед. наук, профессор,  
профессор кафедры  
педагогики и андрагогики  
ФГБОУ ДПО СПБАППО,  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: оқыту, оқу, сандық трансформация*

*Ключевые слова: преподавание, учение, цифровая трансформация.*

*Keywords: teaching, learning, digital transformation.*

### Annotation

The article substantiates the need and the main trends of changes in the activities of teaching and learning in the context of digital transformation of education. The essence of the changes reveals the model of the relationship between digital technologies, pedagogy as a theory of learning and the content of education. The author's interpretation of didactic relations in the digital educational environment as relations in educational activities is proposed. Clarifies the essence of the educational program focused on the student; the stages of integration of digital technologies in the teaching process; types and content of the teacher's activities for the management of educational and cognitive activities of students.

Педагогический процесс как целенаправленный процесс содействия образованию и развитию человека, в ходе которого происходит интериоризация коллективного культурного опыта человечества в личностный культурный опыт ученика [16, с.61], предполагает специальную организацию педагогических условий.

Общепризнанной научно-педагогическим сообществом является идея о том, что основу и сущность педагогического процесса составляет педагогическое взаимодействие. Эта особая связь субъектов (и объектов) образования детерминируется образовательной ситуацией, формат и специфика которой зависит как от внешних социокультурных процессов, так и от внутренней психологической атмосферы процесса взаимодействия, порождаемой синергией взаимодействующих субъектов. Результативность педагогического взаимодействия определяется количественным и/или качественным изменением исходных качеств и состояний этих субъектов и объектов.

Педагогический процесс и процесс обучения как его конкретное проявление всегда рассматривался как двусторонний процесс. Современное понимание педагогического процесса подразумевает обмен эмоциями, ценностями, знаниями в рамках общей стратегии совместной деятельности субъектов, реализацию принципа их ценностно-смыслового равенства и взаи-

мовления.

Гуманистический контекст современного педагогического процесса отличается взаимностью, присутствием прямой и обратной связи, позволяющей корректировать взаимодействие для повышения эффективности процесса и личностного развития субъектов. «В рамках гуманитарной парадигмы педагогическое взаимодействие рассматривается не просто как система совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (как это было принято в традиционной парадигме), а как их совместное бытие (со-бытие), совместный поиск ими смыслов явлений внешнего и внутреннего мира и – шире – смысла жизни» [3, с.15]. Вместе с тем, современный педагогический процесс осуществляется не только в привычной материальной образовательной среде – все чаще он перемещается в цифровую образовательную среду со всеми ее сущностными особенностями, возможностями и рисками.

Значительная часть изменений в педагогическом процессе обусловлена изменениями образовательной среды, то есть теми появившимися условиями и возможностями, которые ориентируют на получение результатов нового качества. Источником новых возможностей считаются три фактора, характеризующие становление цифрового общества:

- цифровая экономика как источник

новых требований к кадрам;

- новые цифровые технологии, которые, сосредотачиваясь в существующей образовательной среде, педагогически осмысливаются, интегрируются с образовательными технологиями и методами обучения, порождают их новые качества и виды, развиваются. Иными словами, активно содействуют формированию цифровой образовательной среды;

- цифровое поколение – новое поколение учащихся, имеющее особые социально-психологические характеристики и, как следствие, образовательные потребности другого качества [6].

Современная образовательная действительность характеризуется многозначностью и многовекторностью воздействий – все компоненты процесса обучения одновременно испытывают влияние разнородных по своей природе тенденций:

- в формировании содержания образования знаниевый подход, хотя и медленно, но уступает деятельностному, для которого характерно понимание содержания как совокупности учебно-познавательных задач разного вида, в процессе решения которых происходит формирование/развитие разнообразных знаний, умений, компетенций;

- кроме метода в педагогической теории и практике появилось и активно развиваются технологии, причем не только педагогические, но и образовательные; в образовательном процессе все большее распространение получают информационные/цифровые технологии, что существенно меняет понимание инструментальной и процессуальной сторон обучения;

- специфика учения (в данном случае употребляется как синоним учебно-познавательной деятельности) в условиях изменяющейся цифровой образовательной реальности наконец делает по-настоящему возможным и реализацию индивидуализа-

ции, персонализации и персонификации в современном обучении.

Цель данной статьи состоит в выявлении сущностных особенностей изменения деятельности преподавания и учения в современном педагогическом процессе, который реализуется в пространстве одновременного влияния разнообразных тенденций: гуманизации и гуманитаризации, технологизации и цифровизации, персонализации и акцентуации на качестве образования и др.

Педагогический процесс рассматривается как процесс взаимодействия двух деятельностей – деятельности преподавания и деятельности учения: «Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения» [17, с.82].

Сущностное изменение деятельности преподавания, мы полагаем, связано в настоящее время прежде всего с тенденциями технологизации и цифровой трансформации образования и обусловлено изменением основных дидактических отношений, которые в цифровой образовательной среде преобразуются в новый их вид – отношения в образовательной деятельности.

Как общенаучная категория «отношение» раскрывается через многообразие свойств и взаимосвязей объектов и субъектов, образующихся в процессе какой-либо деятельности, общения, через их характер поведения. В гуманитарных науках отношения рассматриваются в основном как характеристика связей и взаимодействий человека, группы или сообщества между собой и окружающей средой.

Исторически сложившиеся типы дидактических отношений («преподавание – учение», «содержание – метод» по Л. Клингбергу [8], классический дидактический треугольник («учитель – ученик – учебный материал», изменения в кото-

ром под влиянием информационных технологий исследует М.А. Чошанов [22]) в настоящее время наполняются новыми свойствами, взаимосвязями и взаимодействиями, выходящими за традиционные рамки. Проводя дидактический анализ отношений в интерактивном образовании, Д.А. Махотин сделал вывод, что в современном образовании, «...основанном на взаимодействии субъектов между собой, субъектов с объектами, событиями, окружающей средой, возникают новые дидактические отношения, которые не описаны в традиционной дидактике или не нашли еще своего места в научных исследованиях и практике» [13].

В современных условиях тип отношения «учитель – ученик» проявляется в различных вариациях – это индивидуальный контакт учителя с учеником, это акты мотивации учения учащегося, действия поощрения к творчеству и самостоятельности, взаимодействия в проектной деятельности, индивидуальные обсуждения учебных проблем и консультации и многое другое. В условиях цифровой образовательной среды «учителем» может выступать программный агент, интерактивный адаптивный курс, образовательное сообщество и др.

Заметными в настоящее время оказываются отношения «учитель – группа» и «группа – группа». Их характерной особенностью является непосредственное коммуникативное взаимодействие между учителем и группой учащихся и между группами учащихся. При этом возможно многостороннее переплетение коммуникативных и действенных взаимодействий с ярко выраженными чертами кооперации.

Тип отношений «учитель – средства обучения – ученик» актуален и характерен при дистанционном обучении и использовании других цифровых средств обучения, при помощи которых осуществляется

взаимодействие учителя с учеником или группами учащихся.

Иными словами, во все типы дидактических отношений вмешивается цифра. «Происходит... расширение связей классического дидактического отношения: учитель – учебный материал – ученики с образовательной средой школы, общества, мира...» [16, с.197]. С позиции теории отношений в педагогическом контексте, таким образом, цифровую образовательную среду следует понимать как «...опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, самореализации, выстраиванию социальных отношений, нацеленный на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [25, с. 40].

С учетом сказанного представляется возможным видеть развитие современных отношений в образовательной деятельности как процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса, в ходе которого педагог оказывает учащемуся содействие «...в установлении индивидуальных, избирательных и сознательных связей с окружающей действительностью (миром, людьми, самими собою, природой), определяющих характер деятельности и поступки личности» [2, с. 276].

Исследования зарубежных ученых в области педагогики, содержания и технологий образования привели к организации международного научного сотрудничества, предметом исследования коллектива которого стала образовательная модель ТРАСК (Technological Pedagogical and Content Knowledge) [27]. Модель показывает и раскрывает, что эффективное использование технологий (информаци-

онных, цифровых) требует понимания и исследования отношений между тремя компонентами: технологии, педагогика, содержание.

Схематично модель представлена на рис. 1 в виде взаимно пересекающихся окружностей, где каждая выделенная область имеет определенный и значимый смысл. Авторами предпринята попытка интерпретировать смыслы применительно к контексту современных социокультурных условий. Анализ модели позволяет определить и спектр новых компетенций, необходимых педагогу в цифровом обществе.

Содержание (Content Knowledge, СК) – содержание образования, которое конкретизируется в содержании учебного предмета, тем самым задавая вектор в овладении педагогом концепций, идей, теорий, организационных структур, доказательств, а также сложившихся инновационных практик и подходов к разработке таких знаний.

Педагогика как теория (Pedagogical Knowledge, ПК) – подразумевает глубокое понимание процессов, практик и методов преподавания и учения, которые включают также общие образовательные цели, ценности. Это в равной мере относится и к пониманию педагогом того, как ученики учатся, к владению навыками и приобретению опыта управления, планирования урока, оценивания достижений учащихся. Этот комплекс дидактических компетенций является необходимым, но недостаточным для достижения учебных целей.

Технологии (Technological Knowledge, ТК) – область знаний о методах работы с техникой, цифровыми инструментами и технологиями. Она включает в себя широкое понимание сущности цифровых технологий с целью их продуктивного применения в образовательной, профессиональной и повседневной жизни. Здесь для педагога

важно уметь распознать, в каком случае цифровые технологии могут помочь, а в каком помешать достижению учебной цели. Кроме того, эти знания и опыт помогают достаточно быстро адаптироваться к изменениям в области цифровых технологий.

Методика обучения (МО) предмету (Pedagogical Content Knowledge, ПСК) – компетенции, связанные с преподаванием конкретного учебного предмета, с содержанием предмета. Центральное место здесь занимает способность учителя интерпретировать предмет, находить несколько способов представления информации, адаптировать учебные материалы под конкретные потребности учащихся. Это понимание того, как сделать учебный материал интересным и лично-значимым для учащихся.

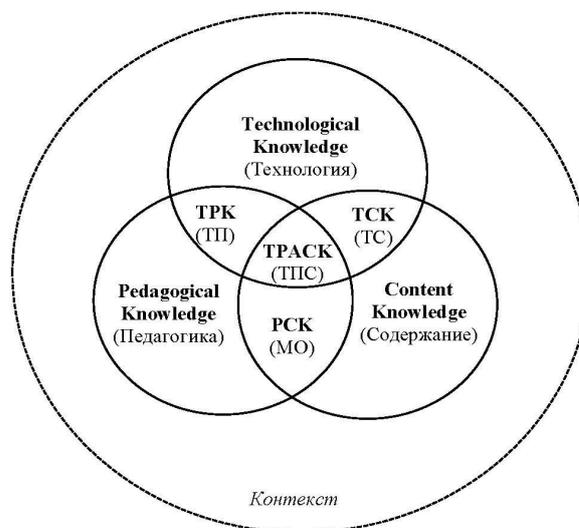


Рис.1. Модель ТРАСК (Technological Pedagogical and Content Knowledge)

Взаимосвязь цифровых технологий и содержания образования (Technological Content Knowledge, ТСК) дает понимание тому, как цифровые технологии и учебное содержание способствуют раскрытию возможностей друг друга и как ограничивают друг друга. Учителю важно глубоко понимать, каким образом содержание учебного

предмета может быть реконструировано и предложено для освоения учащимся путем применения определенных цифровых технологий. Эти новые дидактические компетенции расширяют возможности в выборе разных способов трансляции учащимся учебного содержания посредством цифровых технологий. Таким образом, создаются условия для персонализированного обучения, для выбора учащимся своего учебного/образовательного профиля.

Педагогически целесообразное использование цифровых технологий (Technological Pedagogical Knowledge, ТРК) обеспечивает понимание того, как преподавание и учение могут измениться под влиянием цифровых технологий. Оно включает в себя знание педагогической допустимости и ограничений в использовании цифровых инструментов.

Интеграция педагогики как теории, цифровых технологий и содержания образования (Technological Pedagogical and Content Knowledge, ТРАСК) позволяет педагогам выстраивать и понимать взаимосвязи между педагогикой как теорией, содержанием образования и цифровыми технологиями как инструментальным обеспечением образовательных результатов. Данная модель включает в себя понимание всей сложности отношений между учащимися, учителями, содержанием, методами и цифровыми технологиями.

Ключевым субъектом представленной модели является учитель, способный интегративно владеть содержанием своего предмета, современными методами обучения, образовательными технологиями и стратегиями, цифровыми технологиями. Именно глубокое, гибкое и тонкое понимание обучения с использованием технологий стало востребованной интегративной компетенцией современного педагога.

Общие направления изменений в деятельности преподавания можно выявить,

проанализировав принципиальные изменения в педагогическом процессе в условиях цифровой образовательной среды:

- целевой компонент педагогического процесса, сохранив традиционную цель освоения ценностей культуры, дополняется разнообразными целями, отражающими специфику современной реальности: ориентация процесса обучения на формирование устойчивой мотивации непрерывного обучения, самореализацию учащихся; выстраивание социальных отношений; формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества и др.;

- содержательный компонент педагогического процесса отличает его деятельностная направленность, обуславливающая такие характеристики, как модульность, практикоориентированность, персонифицированность, обобщенность, концептуальность, информационная избыточность. Содержание становится деятельностным, когда каждый целостно завершённый по смыслу элемент или фрагмент содержания сопровождается разнообразными учебными заданиями и универсальными учебными действиями, которые выполняются в процессе деятельностного освоения этого элемента, а не после прочтения/просмотра/ознакомления. Очевидно, необходимо «настроить» внешний контур обучения, проектируемый преподавателем, под внутренний, личностный конструкт обучающегося, обеспечить их резонансное взаимодействие. И «тогда процесс обучения перестанет деформировать структуры и функциональную природу мозга... Школьное знание не будет сухим и скучным, и богатство красочного мира, его многообразная жизнь, свободная игра воображения войдут в школьные классы» [4, с. 89]. И здесь необходим поиск конструирования учебного содержания сообразно возрастному и личностному

развитию обучающихся. Учебное содержание требует иной «упаковки», педагогического дизайна, что вновь актуализирует проблему отбора учебного содержания. В общем виде учебное содержание может быть оформлено в виде ведущих идей, системных обобщенных знаний, концептов, экземпляров, фреймов, учебных ситуаций, учебно-познавательных задач, феноменов и т.д.;

- процессуальный компонент педагогического процесса в условиях цифровой образовательной среды включает преимущественно активные и интерактивные методы и приемы, а также образовательные технологии, основанные на собственной активности учащихся, интерактивной коммуникации, командной работе, групповой и индивидуальной рефлексии, обладающие сложной структурой и определенным внутренним сценарием;

- инструментальный компонент педагогического процесса позволяет выстраивать синхронное и асинхронное взаимодействие обучения как в реальном (очное, лицом – к лицу), так и в виртуальном образовательном пространстве, вследствие чего средства обучения включают как традиционные материальные и идеальные объекты из окружающего мира, так и цифровые педагогически целесообразные средства совсем иной природы – цифровые образовательные ресурсы, новые коммуникативные практики, что обеспечивает многообразие, перенасыщенность и избыточность среды как нового образовательного ресурса и др. Дидактическую систему в цифровой среде, основанную на информационно-обменных процессах, можно охарактеризовать как коммуникативную [7];

- организационный компонент отличается косвенным управлением, обеспечивающим как индивидуальную учебно-познавательную деятельность и реализацию

индивидуального образовательного маршрута, так и командную работу, что определяет многообразие, динамичность, приоритетность собственной активности и субъектности учащихся;

- оценочный компонент ориентирован на реализацию идей формирующего (оценивание как обучающая стратегия, оценивание для развития, приоритет оценки над отметкой) и критериального оценивания, обеспечивающего прозрачность, понятность и принятие критериев оценивания всеми участниками процесса обучения;

- результативный компонент педагогического процесса направлен на личностные приращения учащихся, обеспечивающие их успешную жизнедеятельность и самореализацию в социуме, и становится более разнообразным и сложным в диагностике (ценности, знания, умения, навыки, компетенции, личностные качества, функциональная грамотность);

- рефлексивный компонент предусматривает включение в различные виды рефлексии участников (личностную, деятельностьную, кооперативную, содержательную; индивидуальную, групповую) и становится неотъемлемым компонентом современного педагогического процесса.

Таким образом, в цифровой образовательной среде происходит не просто изменение, но трансформация классического понимания дидактических отношений в отношении в образовательной деятельности, которая заключается в следующем:

- количественное увеличение отношений в процессе обучения, обусловленное открытостью и динамичностью цифровой образовательной среды; непосредственное влияние на процесс обучения тех субъектов, кто ранее мог влиять весьма слабо и опосредованно (в эти отношения оказались активно включены родители, работодатели, эксперты и др.);

- усиление стохастического характера

дидактических отношений под влиянием как их многообразия и разнонаправленности действия по сравнению с классическим основанием (традиционно: преимущественно педагог – обучающиеся; в современной образовательной среде добавляются: обучающийся – педагог, обучающийся – обучающийся, отношения между учителями, отношения между родителями, отношения между коллективными субъектами разного уровня и состава и т.д.), так и непредсказуемых дополнительных отношений;

- система дидактических отношений приобретает характер сложной системы, при взаимодействии компонентов которой проявляется не только системный, но и синергетический эффекты;
- ценность образовательного процесса определяется характером отношений его субъектов, что требует приведения способов управления образо-

вательным процессом в соответствие изменениям, которые происходят в отношениях его участников.

Обобщим, как меняется деятельность преподавания в цифровой образовательной среде. В SAMR-модели, которую разработал доктор Рубен Р. Пуэнтедура, выделены четыре этапа интеграции цифровых технологий в процесс обучения/образования, обозначающих четыре уровня изменения педагогической практики [29]. По аналогии, можно выделить четыре этапа интеграции цифровых технологий в деятельность преподавания (табл. 1).

Этапы интеграции цифровых технологий в процесс обучения/образования [цит. по 6, С. 19]	Этапы интеграции цифровых технологий в процесс преподавания/индикатор - дидактические отношения
Подмена (Substitution)	
Цифровые технологии просто заменяют традиционные (например, набор текстов в программе Word).	Аналоговые средства обучения заменяются цифровыми, и сущность отношения преподавание – учение не меняется.
Накопление (Augmentation)	
Цифровые технологии становятся инструментом оптимизации в решении учебных задач (например, текущее или диагностирующее, или итоговое оценивание с использованием Google-форм, мобильных приложений Kahoot!; Plickers и т.п.)	Цифровые технологии становятся средством профессиональной деятельности учителя. Смещение фокуса в дидактических отношениях с учителя на ученика. Оптимизация взаимодействия и повышение его гибкости (например, быстрое оценивание как обратная связь позволяет оперативно скорректировать взаимодействия в процессе обучения).
Модификация (Modification)	
Существенные функциональные изменения в образовательном процессе и взаимодействии его участников (например, использование технологий смешанного обучения или перевернутого класса).	Расширение спектра профессиональных ролей педагога и ролей учащихся; существенное изменение взаимодействий (появление сетевых взаимодействий, количественное и качественное изменение характера взаимодействий для персонификации обучения и актуализации позиции учащегося).
Преобразование (Redefinition)	
Постановка и решение новых педагогических задач, которые не могли быть решены ранее.	Использование широкого спектра опосредованных цифровыми технологиями коммуникаций всеми субъектами образовательного процесса, со-управление, сотрудничество. Качественно новые отношения в образовательной деятельности, которыми можно управлять.

*Таблица 1  
Сопоставление  
этапов интеграции  
цифровых техно-  
логий в обучение и  
преподавание*

Неизбежность изменения деятельности преподавания обусловлена изменениями требований к учению под влиянием вызовов времени – новые образовательные результаты основаны на цифровой грамотности, ориентированы на формирование и развитие у учащихся системы компетенций, обозначаемой «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация).

И если про цифровую экономику и цифровые технологии до некоторой степени понятно, то осознание новых образовательных потребностей учащихся, работа с потребностями пока еще только «подкрадывается» к повседневной образовательной практике, проявляясь в виде отдельных кейсов.

Здесь уместно обратиться к выводам, сделанным Л.С. Выготским. Он показал, что «...включение орудия в процесс поведения человека вызывает к действительности новые функции, связанные с использованием данного орудия ..., видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает всю структуру поведения» [цит. по 21]. Ребенок, который с детских лет растет в цифровой среде, становится «другим», что очень убедительно показано в исследованиях Д.И. Фельдштейна, Г.У. Солдатовой и др. [24; 18].

«Другой» ребенок/учащийся становится и причиной, и движущей силой изменения отношений в современной образовательной деятельности. Очевидно, что открытость, избыточность образовательных средств, признание права ученика на реализацию своих потребностей и образовательный запрос, право на выбор индивидуального маршрута ставят обучающегося в иную позицию, позицию субъекта учения. Самым главным изменением является переход от традиционной программы обу-

чения к программе, концентрирующийся на ученике.

Сегодня необходимо понять, что учебная программа, концентрирующаяся на ученике, ставит акцент не только на содержание учебных предметов, хотя это остается важным, но и учитывает его образовательные потребности и образовательные запросы. И если в традиционном формате обучения учебный материал выбирается и систематизируется до начала обучения самим педагогом, то сегодня цифровая образовательная среда создает возможности для выбора и систематизации учебного материала самими учащимися и даже возможности создания собственного контента.

В учебной программе, концентрирующейся на предмете, акцент сделан на фактическую информацию, на выполнение конкретных заданий и умений; знания приобретаются ради знаний или ради того, что они понадобятся в будущем. А в учебной программе, концентрирующейся на ученике, акцент ставится на развитие функциональной грамотности, решение каждодневных проблем, в целом на понимание жизни и своего бытийного способа существования. Содержание образования позволяет обучающемуся конструировать или выращивать личностное знание и образ «Я» за счет углубления гуманитарной составляющей. Это предполагает: выстраивание смысловых и ценностных контекстов в содержании образования; интеграцию естественно-научного и гуманитарного знания как совмещения экологизации и нравственно-гуманистического измерения социальности; переориентацию вектора образования от обращенности к прошлому к обращенности к сегодняшнему дню и к будущему как ученика, так и страны и всего человечества; переориентацию содержания образования на проблемы человеческой жизни – бытия,

что означает обращение к предельным мировоззренческим основам человеческого существования, ценностным, нормативным и другим основаниям человеческой жизни – обращение образования к игре, абсурду, иронии, парадоксу как способам человеческого бытия, обращение образования к культуре повседневности: моде, обычаю, этикету и т.д.

Содержание образования интегрируется в различные модули: естественно-научный, гуманитарный, искусство, спорт, мировоззренческие и смысло-жизненные проблемы и т.д. (это могут быть метапредметные или надпредметные образовательные программы, например: «Экология города», «Искусство чтения», «Дружба», «Время», «Вода», «Будущее» и т.д.). Вероятно, в ближайшем будущем появятся расширенные образовательные программы, учитывающие социокультурный и антропоориентированный контексты в образовании и содержащие вариативность как возможность выбора индивидуальных троп и индивидуальных образовательных профилей. Уникальность конструирования личностью собственного мира предполагает обеспечение условий для развития учащегося как субъекта жизнедеятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему на основе интериоризации культуры.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность становится ядром системы, ее основным элементом. Обучающийся полностью самостоятельно формулирует цель учебно-познавательной деятельности как согласование личностных и предметных задач, отбирает содержание, учебный материал, используя информационный ресурс, сам выдвигает параметры оценивания своей работы и проводит это оценивание. Главным элементом в структуре педагогического пространства становится образовательная ситуация, предваряющая

учебную задачу, сформулировать которую предстоит самому обучающемуся.

Какими принципами необходимо руководствоваться при отборе единиц содержания для проектирования образовательной ситуации в цифровой образовательной среде?

1. Элементы, единицы содержания должны побуждать учеников к учению, стимулировать их на поиски новой информации и решения задач, благодаря чему возникает начальная мотивация для творческого обучения.

2. Элементы содержания должны отбираться так, чтобы учащиеся имели свободу самостоятельно выдвигать и проверять собственные гипотезы, что обеспечит возможность эвристического обучения.

3. Элементы содержания должны отбираться так, чтобы они были частью окружающего мира учащихся, что позволит им использовать полученные знания непосредственно в процессе практической деятельности с использованием личностного опыта.

Образовательная ситуация понимается как ситуация для проектирования учебно-познавательной деятельности самим обучающимся, характеризующаяся его образовательным запросом и нормативными требованиями, определяемыми очередным стандартом. При этом учебно-познавательная деятельность – это система действий обучающегося, включающая целеполагание субъекта учения как согласование учебной и личностной задачи и выстраивание системы значимых отношений с целью присвоения содержания образования. Обучающийся на основе собственных образовательных потребностей и образовательного запроса осуществляет целеполагание, затем приступает к проектированию самого процесса учения с учетом цифровой образовательной среды и цифрового образовательного ресурса

са. Затем составляется индивидуальный учебный план.

Меняется также понимание единицы учебно-познавательной деятельности, ею становится учебная задача, для выполнения которой обучающийся сам или с помощью учителя выбирает временные, пространственные и другие ресурсы. В традиционном обучении традиционной единицей является урок. Здесь же единица может быть изменена по времени и длиться, пока ученик не решит задачу (от 45 до 450 минут). Тогда учебный процесс принимает нелинейный характер. Ученик может выполнять поставленную задачу в библиотеке, в компьютерном классе, офлайн или на производстве. Отсюда меняется и понимание учебного пространства: им становится не учебный кабинет, а пространство, которое необходимо обучающемуся для решения учебной задачи (например, индивидуальный стол, лаборатория, учебная фирма, компьютер и т.д.).

Таким образом, обучение становится самонаправляемым, учащийся включает в рефлексивные практики и метапознательную деятельность по реализации своего индивидуального учебного плана, у него формируется открытая познавательная позиция. Итогом становится анализ собственной учебно-познавательной деятельности, ее результатов, успехов и трудностей, овладение учебно-организационными умениями к получению новых знаний.

Сформулированная позиция созвучна мнению О.Е. Лебедева, который считает, что в условиях цифровизации образования «главная задача состоит в том, чтобы в управлении образовательным процессом сделать акцент не на его регламентации и даже не на показателях результативности, а на управлении отношениями» [9, с.9].

Активность педагога как субъекта деятельности преподавания изменяет ключе-

вые ориентиры, что наглядно проявляется в изменении его ролевого репертуара. Ролевой репертуар по своей сути отражает функционал педагога или определенную его психологическую окраску (например, диктатор или друг) [15; 19]. В. Леви еще 40 лет назад обозначил 35 ролей учителя, отличающихся своей разнообразной природой (психологический и психотерапевтический, личностный и воспитательный, информационный и контрольно-оценочный, исследовательский и просветительский и др. аспекты) [10, с. 77]. Сейчас добавляются такие роли и стоящие за ними функции, которые в то время еще даже не предполагались. Это педагогический дизайнер курсов, конструктор, специалист по организации и развитию понимания учебного содержания, организатор коммуникации, фасилитатор, гид, интегратор, аналитик, в том числе с использованием анализа больших данных, игропедагог, игромастер, тьютор, разработчик образовательных траекторий и т.д. [1; 5; 11;12; 28]. В Национальном стандарте образовательных технологий (NETS) США, обозначающем перечень возможных новых ролей учащихся и педагогов, особый акцент делается на способности педагогов вдохновлять учащихся на учебу и творчество; проектировать, моделировать, разрабатывать методы и содержание обучения, а также системы оценивания в условиях цифровой образовательной среды; развивать умения ответственного цифрового поведения [26]. В этом же ключе М.А. Чошанов рассматривает деятельность педагога с позиции теории конструктивизма: учитель-конструктивист как дидакт-инженер, «создает условия для самостоятельной умственной деятельности учащихся и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь учащиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения, разделяя с учителем ответственность за процесс и

результаты обучения» [23, с.199].

Таким образом, в условиях цифровой трансформации образования все более существенной становится функция педагога как специалиста по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся, управлению развивающимися отношениями в образовательной деятельности, осуществляющего совместное управление (со-управление, педагогом и

обучающимися во взаимодействии, управление в кооперации) процессом решения учебно-познавательных задач путем использования метапознавательных процедур относительно совместно конструируемого содержания. Виды и содержание деятельности учителя по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся обобщенно представлены в таблице 2.

<p>Организация координации деятельности своей и деятельности учащихся в условиях многообразия (предметно-содержательного, ценностно-смыслового, коммуникативного, технологического)</p>	<p><i>Исполнительный этап деятельности преподавания:</i> непосредственная реализация намеченного в учебном процессе. <i>Организация учебно-познавательной деятельности учащихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Включение учащихся в проектирование/ планирование своей деятельности.</li> <li>– Постановка целей учебной работы и определение учебных задач.</li> <li>– Согласование критериев формирующего и критериального оценивания.</li> <li>– Создание условий для выполнения учебной задачи.</li> </ul> <p><i>Инструктаж.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Организация сотрудничества и взаимодействия.</li> <li>– Координация деятельности средствами образовательной среды.</li> <li>– Установление и поддержание эмоционального контакта.</li> <li>– Координация отношений в образовательной деятельности.</li> </ul>
<p>Педагогическая диагностика (контроль и оценивание, анализ результатов, регулирование)</p>	<p><i>Контроль:</i> наблюдение, контрольные вопросы, индивидуальное собеседование, письменные опросы, специальные упражнения и задания, организация взаимопомощи и взаимоконтроля, коллективные игры, групповая работа.</p> <p><i>Оценивание:</i> взаимооценивание, самооценивание, оценивание педагогом, экспертное оценивание.</p> <p><i>Анализ результатов:</i> Выявление уровня знаний. Установление уровня их осознанности. Установление уровня сформированности умений и навыков. Выявление и исправление недостатков. Подведение общего итога работы.</p>
<p>Рефлексия</p>	<p><i>По предмету рефлексии:</i> содержательная, деятельностная, личностная, эмоциональная, кооперативная.</p> <p><i>По субъекту рефлексии:</i> педагогом, учащимися, другими участниками отношений в образовательной деятельности; индивидуальная, групповая.</p>
<p>Коррекция</p>	<p><i>Изменение установок</i> для проектирования будущего проекта преподавания и учебно-познавательной деятельности.</p>

Таблица 2. Виды и содержание деятельности учителя по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся

Решение учебно-познавательных задач является сущностью деятельности учащихся. Деятельность преподавания состоит из педагогических задач – «клеточек» педагогической деятельности»; каждая из которых есть «...материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью» (В.А.Сластенин) [15, с.70]. Педагогическое управление направлено на согласование этих двух разных деятельностей, одна из которых (деятельность преподавания) существует ради другой (деятельность учения) и только во взаимосвязи с ней.

Педагогическая задача всегда не имеет однозначного решения. Однако характеристика неоднозначности педагогической задачи в цифровой образовательной среде (среде информационно-обменных процессов) усиливается под влиянием потенциала взаимодействия – информацией, знаниями, умениями, деятельностями, личными фондами, субъектным опытом. Принятие данной особенности педагогом требует его субъектной позиции, педагогической смелости и доверия.

Субъектность педагога проявляется в его педагогическом стиле в виде активности, развитой способности к рефлексии, свободе выбора и ответственности за него, понимании своего уникального жизненного предназначения, понимании и принятии другого, в желании и способности меняться, отвечая на вызовы времени, адекватном восприятии этих вызовов как стимулов саморазвития [16].

Проявление субъектности учителя чрезвычайно актуально в цифровой образовательной среде, в условиях дистанционного обучения. Учителю важ-

но, как образно сказал специалист по цифровой педагогике Ш.М. Моррис, «...не только смотреть на экран, но и взглянуть за него». Иными словами, для результативной работы недостаточно уметь создать квест, тест или дискуссию, важно понимать, как строится процесс преподавания в изменившейся образовательной реальности, как строится взаимодействие с учениками, как установить с ними контакт через экран [14]. Первостепенное значение для этого имеет ценностное понимание учителем своей роли, своих задач как профессионала, понимание каким образом его присутствие меняет среду, в которой он работает. Как отметил тот же Ш.М. Моррис «... требует от учителя большей вовлеченности, большего чувства намерения – когда он понимает, кто он, что делает и для чего».

В условиях вынужденного дистанционного обучения достаточно ярко обозначился интересный феномен: учитель как целостная социально-профессиональная система в большинстве своем как бы распался на две подсистемы, условно обозначим их «профессиональное радио» и «эмоционально-личностная». Профессиональное радио через какое-то время пришло в себя и проявилось на экранах компьютеров в виде текстов, видео, презентаций, заданий, указаний (посмотри, прочитай, выполни, ответь, отправь) и т.п. Эмоционально-личностная подсистема, то, что позволяет заглянуть за экран, во многом не проявилась. Это был новый опыт и скорее всего учителя не знали, не умели организовать взаимодействие (именно эмоционально-личностное взаимодействие) с учащимися, когда «давайте вместе разберем», «вместе поразмыслием (обсудим, составим, сделаем, пошутим...)». Непонятно, как, находясь

на дистанции, возможно определять мотивы поступков учащихся, как придать своей деятельности эмоциональную выразительность, как совместно работать? Следовательно, можно сказать, что и для педагогической науки, и для образовательной практики проявилась проблема развития у учителей «цифровой социальной компетентности» (название также условно), которую возможно решать в профессиональных педагогических сообществах на примерах состоявшихся успешных практик.

Таким образом, в контексте трансформации образования и изменения деятельности преподавания проявляется очевидность требования к профессионально-личностному развитию педагога как развитию в двух контекстах – личности и профессии, взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга, как позитивно, усиливая друг друга, так и разрушая их. Вместе с тем, нельзя не упомянуть результатов исследования М. Фуллана, что в современном образовании профессионально-личностный рост каждого отдельного педагога еще не обеспечивает улучшения процесса преподавания [20]. И дело не только в том, что результаты обучения всегда коллегиальные, ансамблевые. Но принципиальным является момент развития общешкольной культуры как ценностной основы цифровой образовательной среды, вбирающей в себя социальный капитал, транслирующей индивидуальный и коллективный опыт, соединяющей ручейки разнообразных сообществ. Именно такая образовательная среда способствует изменению характера дидактических отношений, преобразованию их до уровня отношений в образовательной деятельности.

Таким образом, цифровая экономика, новые цифровые технологии и цифро-

вое поколение стали основными факторами становления цифрового общества. Цифровизация меняет мир профессий, и эта тенденция не могла не коснуться профессии педагога как профессии стратегической, устремленной в будущее. Постепенная трансформация педагогического процесса в цифровой образовательной среде обусловила изменение всех его компонентов и отношений между ними, тем более ключевого дидактического отношения «преподавание – учение». Чтобы соответствовать своей миссии, ярко проявилась неизбежность изменения деятельности преподавания, расширения спектра профессиональных ролей педагога, общей тенденцией усиления роли педагога как специалиста по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся. От педагога требуется, помимо определенных субъект-субъектных отношений, понимание, исследование и регулирование отношений между цифровыми технологиями, педагогической целесообразностью их использования и содержанием образования/обучения. Индикатором изменений деятельности преподавания вероятно можно считать состояние дидактических отношений, чувствительных к этапам интеграции цифровых технологий в обучение. Поэтапное изменение деятельности преподавания приводит к сущностной трансформации характеристик дидактических отношений, которые переходят на уровень отношений в образовательной деятельности и становятся предметом управления.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Атлас новых профессий [https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf). (дата обращения: 10.06.2021г.)

2. Бабурова И.В. «Отношение» как педагогическая категория / И.В. Бабурова // Омский научный вестник. – 2006. – №8 (45). – С. 274-276.
3. Борытко Н.М. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова / под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, – 2006. – 60 с.
4. Валицкая А.П. Теория образования в контексте современности: Учеб. пособие. / А.П. Валицкая. – СПб.: Астерион, – 2014. – 167 с.
5. Груздев М.В. Становление "новой дидактики" педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №3. – С. 47-53.
6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Издательство «Перо». – 2019. – 98 с.
7. Игнатъева Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде / Е.Ю. Игнатъева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 6. – С. 21-26.
8. Клингберг Л. Проблемы теории обучения / Л.Клингберг / пер. с нем. – М.: Педагогика. – 1984. – 256 с.
9. Лебедев О.Е. Отношения в системе образования: возможности управления / О.Е. Лебедев // Человек и образование. – 2020. – № 3. – С. 4-10.
10. Леви В. Искусство быть другим / В.Леви – М.: Знание, – 1980. – 207 с.
11. Малышев К.Б. Анализ ролевого репертуара педагога образовательного учреждения / К.Б. Малышев, О.А. Малышева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – №2 (95). – С. 190-199.
12. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 5-19.
13. Махотин Д.А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании / Д.А. Махотин // Интерактивное образование. – 2018. – №1-2. – С. 2-5. [https://interactiv.su/wp-content/uploads/2018/05/IO\\_1-interactive.pdf](https://interactiv.su/wp-content/uploads/2018/05/IO_1-interactive.pdf) (дата обращения: 10.06.2021г.)
14. Самая серьезная проблема – отсутствие подготовки у учителей: интервью Ш.М. Морриса газете «Известия». [https://iz.ru/1085797/evgeniia-priemskaia/samaia-sereznaia-problema-otsutstvie-podgotovki-u-uchitelei?utm\\_source=sendpulse&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=daidzhest-edcrunch-19-11](https://iz.ru/1085797/evgeniia-priemskaia/samaia-sereznaia-problema-otsutstvie-podgotovki-u-uchitelei?utm_source=sendpulse&utm_medium=email&utm_campaign=daidzhest-edcrunch-19-11) (дата обращения: 10.06.2021г.)
15. Педагогика: учебник для бакалавров / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. – Москва: Изд-во «Юрайт», – 2014. – 332 с.
16. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, – 2014. – 304 с.
17. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера, – 2004. – 64 с.
18. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-80.
19. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология. / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманитар, изд. центр «ВЛАДОС», – 2004. – 352 с.
20. Фуллан М. Выбор ложных движу-

щих сил для реформы целостной системы / М. Фуллан // Вопросы образования. – 2011. – №4. – С. 79-105.

21. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, – 2007. – 520 с.

22. Чошанов М.А. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий / М.А. Чошанов // ОТО. – 2013. – № 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 10.06.2021г.).

23. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. / Чошанов М.А. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2011. – 248 с.

24. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1(26). – С. 45-54.

25. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – № 2. – 2020. – С. 36-41.

26. Information Society for Technology in Education (2008). The National Educational Technology Standards for Teachers. ISTE. Retrieved on June 3, 2013. <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers> (дата обращения: 10.06.2021г.)

27. Koehler, M.J., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – Volume 108. – Issue 6. – June 2006. – pp. 1017-1054.

28. Reimaging Teaching in a Blended Classroom: Working paper // [https://tntp.org/assets/documents/TNTP\\_Blended\\_Learning\\_WorkingPaper\\_2014.pdf](https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Blended_Learning_WorkingPaper_2014.pdf). (дата обращения: 10.06.2021г.).

29. Ruben R. Puentedura's Blog. <http://hippasus.com/blog/archives/499> (дата обращения: 10.06.2021г.).

УДК 371.64/.69  
ГРНТИ14.85.01

## УЧЕНИКИ, РОДИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ: ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПОРТРЕТОВ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СУБЪЕКТОВ НА ФОНЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ<sup>1</sup>

### Андатпа

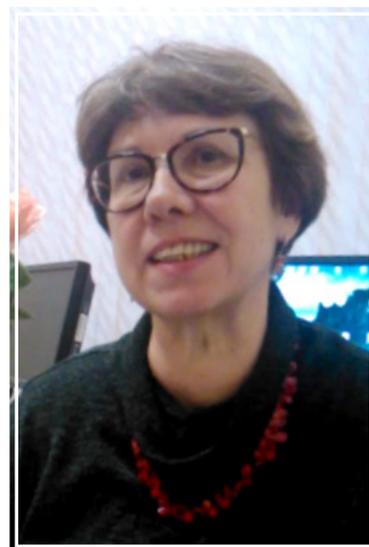
Мақалада автордың жеке зерттеулері мен ресей және шетелдік әдеби көздерден алынған материалдар негізінде заманауи сандық әлемінде маңызды саналатын қазіргі заманғы балалардың, олардың ата-аналары мен ұстаздарының сипаттамалары берілген. Қазіргі таңда білім беру сапасының маңызды факторы білім беру субъектілерінің өзара қарым-қатынаста болуы дей келе, ол өз кезегінде ата-аналардың мектептің сандық өміріне бейформал деңгейде араласуымен қамтамасыз етіледі деген қорытынды жасалған.

### Аннотация

В статье на материале исследований автора и данных российских и зарубежных литературных источников приводятся характеристики современных детей, их родителей и учителей, важные с точки зрения задач повышения качества образования в современном цифровом мире. Делается вывод о том, что значимым фактором качества образования сегодня является качество взаимодействия образовательных субъектов, которое обеспечивается открытостью цифровой образовательной среды школы и участием родителей в школьной жизни на неформальном уровне.

### Annotation

The article uses the material of the author's research and data from Russian and foreign literary sources to describe the characteristics of modern children, their parents and teachers, which are important in terms of improving the quality of education in the modern digital world. It is concluded that a significant factor in the quality of education today is the quality of interaction between educational subjects, which is provided by the openness of the digital educational environment of the school and the participation of parents in school life at the informal level.



**Матюшкина М.Д.,**  
доктор педагогических  
наук, доцент, профессор  
кафедры методологии и  
технологий цифрового  
образования,  
СПб АППО,  
г. Санкт-Петербург,  
Россия

*Негізгі сөздер: білім беруді сандық трансформациялау, отбасы және мектеп, Z ұрпақ, миллениалдар, педагогтер мен ата-аналардың қарым-қатынасы.*

*Ключевые слова: цифровая трансформация образования, семья и школа, поколение Z, миллениалы, взаимоотношения педагогов и родителей.*

*Keywords: digital transformation of education, family and school, generation Z, millennials, relationships between teachers and parents.*

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 20-013-00899 «Родители как субъекты образовательной политики школы»)

Сегодня в эпоху беспрецедентного роста возможностей цифровых технологий образовательный результат ребенка зависит не столько от предметной подготовки его школьных учителей, сколько от того, кто и как помогает ученику использовать все доступные ему ресурсы формального, неформального и информального образования. Естественно, есть два основных субъекта, которые помогают ребенку, – это родители и школьные учителя. Поэтому важно, чтобы они действовали в унисон, а не в противовес, при этом не дублировали, а дополняли друг друга. Таким образом, мы полагаем, что качество взаимодействий и взаимоотношений образовательных субъектов становится все более значимым фактором качества образования.

Вопрос о том, насколько качество взаимоотношений между семьей и школой, педагогами и родителями, степень и характер вовлеченности родителей в образовательный процесс влияет на образовательные результаты, психологическую комфортность и удовлетворенность субъектов, недостаточно исследован. Нами предложена комплексная теоретическая модель участия родителей в построении образовательного пространства ребенка и в образовательной политике школы, раскрывающая многообразные факторы, влияющие на участие родителей, и потенциальные эффекты такого участия[1]. В настоящей статье мы рассмотрим некоторые особенности современных учащихся, родителей и педагогов, подтвержденные данными различных исследований, которые помогут выявить наиболее актуальные сегодня аспекты во взаимодействии образовательных субъектов.

В последние годы много говорят о новых детях, о радикальных изменениях учеников, возрос интерес к теории поко-

лений. Действительно, за последние десятилетия есть изменения, и существенные, в образе жизни, ценностных установках молодых людей. Наши данные – многолетнее исследование «Выпускник», в котором автор принимал участие более 20 лет, комплексное исследование качества школьного образования с опросом учащихся, учителей и родителей, а также аналитические данные российских и зарубежных исследований, пишущих о поколениях Z и о миллениалах, позволяют в совокупности сделать выводы о неких единых во всем мире трендах, характерных для молодежи[2,3]. Но некоторые тенденции можно «вынести за скобки», поскольку они характеризуют не только детей и молодежь. Нельзя не согласиться с тем, что многие утверждения о новых детях являются мифами, и что изменения установок, привычек, ценностных ориентаций происходят не только у детей, они проявляются во всех поколениях[4].

Тренды, которые можно распространить на все поколения, – это такие позитивные тенденции, происходящие с ростом цивилизации, как большее внимание к здоровому образу жизни, снижение частоты «вредных привычек» (курения, потребления алкоголя), некоторое смягчение нравов, более негативное отношение к насилию как способу решения проблем, возрастание толерантности. Влияние гаджетов и технологий, конечно, значительнее для детей, но оно есть и в более старших возрастах. И здесь следует отметить общие негативные тенденции: увеличение времени общения с телефоном вплоть до депривации сна и непродуктивность этого общения (постоянное потребление информации как преграда для умственной деятельности, постоянное сравнение себя с другими в сети и кибербуллинг как причина депрессивных состояний). На этом

общем фоне попробуем все же описать современные особенности наших исследуемых субъектов школьного образования: учащихся, их родителей и учителей.

Особенности современных детей и подростков.

Говоря о современных подростках, можно отметить такие общие тренды, как увеличение времени детства, инфантильности, незрелости; возможно, чрезмерное стремление к безопасности, поиск внешней защиты, неумение самостоятельно разрешать проблемы [3, 5].

Данные наших многолетних опросов фиксируют у выпускников недостаток волевых качеств, психологической стрессоустойчивости, умений справляться с эмоциями. По этим показателям мы не наблюдаем никакой позитивной динамики, зато есть негативная динамика самооценок здоровья: подростки все больше жалуются на усталость, тревожность, бессонницу [6].

И наши данные, и данные других российских и зарубежных авторов говорят о проблемах чтения, о неумении подростков осваивать длинные и сложные тексты [2,3]; также можно говорить о сокращении в последнее десятилетие «живого» посещения театров, кинотеатров, музеев, выставок, что приводит к обеднению жизненного опыта, неравноценной замене его опытом виртуальным. Уход детей в виртуальность – риск, на который обращают внимание многие. Но одновременно именно с помощью компьютерных технологий и геймификации в последние годы пытаются повышать снижающийся интерес к учебе.

Интерес к учебе – центральный фактор, фактор успеха в образовании, его важнейшая роль подтверждена многочисленными исследованиями. Отвечая на вопрос, от чего зависит качество знаний, 90%

выпускников выбирает позицию «собственное желание учиться», подтверждая важнейшую роль мотивации. Однако в динамике и внутренняя, и внешняя мотивация к учению снижается, и сегодня ученики все чаще (и раньше по возрасту) задают вопрос «а зачем мне учить то-то и то-то»? Характерный для современных детей инструментально-прагматический подход к образованию требует освоения только тех предметов, которые нужно будет сдавать на ЕГЭ, а интерес к процессу образования не сравним с более интересными процессами в гаджетах. Таким образом, современные подростки демонстрируют большие пробелы и провалы в академических знаниях.

А то, что стало так акцентироваться в 21 веке, – мягкие или гибкие навыки, метапредметные умения – может быть, современные дети преуспели в них? Нам кажется, что популярность дискурса о необходимости развития «навыков 21 века» отчасти является свидетельством того, что эти умения стали хуже формироваться в цифровую эпоху, что современные дети, уходя в виртуальность, стали очень плохо подготовленными к общению, командной работе [3]. Наши опросы выпускников также подтверждают недостаток у них функциональной грамотности и softskills.

Если же говорить о том, чем отличаются современные дети от прежних поколений в плане интеллекта, способностей, талантов, то здесь нет очевидных тенденций, данные очень противоречивы. Возможно, для каких-то показателей растет разброс значений, например, наряду с появлением очень талантливых в какой-то области детей есть и те, которые в этой области демонстрируют очень низкие способности [5]. В целом, по нашему мнению, главные особенности современных детей связаны не с какими-то особыми физиологически-

ми свойствами, а с незрелостью, которая зачастую является следствием гиперопеки родителей и недостатка жизненного не виртуального опыта.

Мы говорили об отличиях поколения детей, т.е. учеников. Этот вопрос достаточно много обсуждается. Гораздо меньше данных об изменении портрета родителей сегодняшних школьников и изменении их взаимоотношений. Можно назвать работы К.Н. Поливановой, в которых автор говорит в частности о размывании понятных, наглядных образцов воспитания детей в семье, росте вариативности практик семейного воспитания и о переходе в целом от детоцентричной к взрослоцентричной модели [7]. Говоря об особенностях современных родителей, гипотетически можно многие изменения, которые мы зафиксировали для выпускников школы за 20 лет исследования «Выпускник петербургской школы», перенести на родителей. Действительно, сегодняшние родители сами в большом проценте являются миллениалами. Как отмечают многие педагоги и исследователи, у детей и современных родителей нет конфликта, и это важный факт. Родители сегодняшних школьников тоже любят гаджеты, они тоже долго были детьми, долго учились и продолжают учиться. Но следует отметить, что большинство сегодняшних родителей – это состоявшиеся и образованные молодые люди. Конечно, мы говорим о родителях учеников Санкт-Петербурга, и наши выводы скорее всего могут быть распространены только на родителей в крупных мегаполисах.

### **Особенности современных родителей**

Во-первых, следует отметить формально высокий и растущий уровень образования родителей. По нашим данным, процент матерей с высшим образованием вырос с 54% в 2007 году до 68% в 2018

году (при этом, если взять родителей учеников начальной школы, то среди них доля матерей с высшим образованием сегодня уже достигает порядка 90%).

Здесь надо иметь в виду очевидные демографические сдвиги: средний возраст рождения первого ребенка постоянно растет с относительно раннего в советские годы и даже в начале нулевых (около 21 года) до 26 лет к 2020 году, т.е. женщины теперь успевают закончить вуз до рождения ребенка, и все чаще продолжают делать карьеру после рождения ребенка. Отчасти это вынужденное решение. Отметим, что по нашим данным за последние 20 лет число полных семей держится на уровне 65-68%, не демонстрируя динамики; около 30% современных родителей – это родители-одиночки (около 28% – матери, и около 2% – отцы).

Не удивительно, что в этой ситуации и при возрастающих трудностях с занятостью современные родители вынуждены все больше отдавать предпочтение карьере в ущерб семье. Тем не менее, наши данные опросов выпускников косвенно говорят о том, что детоцентризм семей еще держится на высоком уровне. Так, на фоне ухудшения экономической ситуации последних лет среди выпускников стабилен и даже имеет тенденцию роста процент тех, кто на вопрос о материальном положении их семей отвечает «материальное положение хорошее: ни в чем себе не отказываем» (почти 40% в настоящее время). При сравнении с оценками материального положения взрослых российских граждан оценки выпускников значительно более радужны. Это свидетельство одновременно и незрелости детей, и детоцентризма, чрезмерной опеки родителей.

Отметим, что в целом тенденция гиперопеки детей наблюдается и в других странах [3]. Новые технологии дают до-

полнительные возможности постоянного контроля родителями безопасности детей с помощью мобильной связи. За счет длительной и тщательной родительской опеки период детства растягивается, и нынешние 15-летние по своей психологии и социальной зрелости сопоставимы с 13-летними подростками в прошлом веке.

Следует отметить высокую ценность образования для современных родителей. Хотя сегодня многие выпускники школы (не без влияния родителей, конечно) поворачивают взоры от вузов в сторону колледжей, на это есть особые причины, в целом же семьи продолжают стремиться дать детям самое лучшее по их меркам образование, готовы экономить на многом, но не на образовании.

Высокие запросы к образованию детей порождают большие требования к школе и потенциально – конфликты семьи и школы. По опросам петербургских учителей 44% встречались со случаями неуважительного отношения со стороны родителей [8]. В других странах уже давно поднимался вопрос о том, что молодые учителя боятся амбициозных и образованных родителей [9].

Мы считаем, что роль семьи в образовании в последние годы растет. Сегодня в крупных мегаполисах и даже в провинциях при наличии интернета есть много иных возможностей образования детей, кроме школы, и образованные родители стремятся воспользоваться этими возможностями.

Однако, выбирая дополнительные образовательные услуги, родители сталкиваются с вопросом выбора: что выбрать, по каким критериям? И здесь сказывается их педагогическая «неподкованность», перед ними встает проблема экспертизы предлагаемых услуг и ресурсов.

Родители в массе не очень понимают

педагогические теории, термины и направления образовательной политики. Так, по нашим опросам, проводимым в школах города в 2013-2018 гг., когда усиленно обсуждался переход школ на новые ФГОС, родители продолжали ориентироваться на традиционные «прочные предметные знания» (85% родителей отмечали это как важнейшую цель образования) и явно недооценивали такие цели как «умение учиться самостоятельно» (отмечали 53%) и «умение применять знания для решения жизненных задач» (54%). Родители и сегодня в гораздо большей мере, чем учителя, недооценивают важность формирования функциональной грамотности детей и развития так называемых softskills.

Современные родители по сравнению с прежними временами в среднем меньше включены в реальный образовательный процесс, однако это положение требует разнообразных проверок на эмпирических данных.

Учителя же жалуются на то, что родители «не сидят с детьми над уроками». Отчасти это связано и с усложнением программ, с тем, что нынешние учебники бывают таковы, что их трудно понять даже образованным родителям. Отчасти дело в занятости родителей и доминирующей сегодня установке на то, чтобы каждый занимался тем, в чем он является профессионалом. Современные родители предпочитают, чтобы обучением занимались педагоги и перекладывают функции «подтягивания» и «натаскивания» на репетиторов. По данным наших опросов около 60% старшеклассников пользуются услугами репетиторов. В то же время часть родителей демонстрирует высокую «домашнюю вовлеченность» в образовательный процесс своих детей. По данным опроса, проведенного в 2018 году «Mail.

гу Дети» среди родителей школьников (опрошено более восьми тысяч человек), 70% родителей делают уроки вместе с детьми<sup>2</sup>.

Родители, как и их дети, несомненно, принадлежат к тем, кто искренне любит интернет и не видит больших рисков для ребенка в сети и в гаджетах [10]. Можно сказать, что среди родителей, как и среди детей, много «технооптимистов», этим они существенно отличаются от учителей.

Но сами родители тонут в информационном море, и в ситуации неопределенности будущего (работы, профессий, образа жизни) ищут консультантов-экспертов, кто бы помог им выбрать правильный путь для ребенка в этом сложном и неопределенном часа-мире. Потеря образцов при выборе решений, касающихся воспитания и образования, которые раньше были даны непосредственно и наглядно, заставляет родителей обращаться к экспертному мнению, в том числе в области психолого-педагогического знания [7]. Однако, это обращение может быть случайным и запоздалым; здесь нам видится незаполненная ниша для научно-популярных книг и интернет-ресурсов об образовании, обращенных к родителям, а также резерв сотрудничества родителей и школы.

Стоит отметить также, что в условиях цифровизации пока не ясно, кто является профессионалом и экспертом в области цифровых возможностей для образования. Например, по данным опросов, проведенных в Санкт-Петербурге, родители недостаточно информированы об образовательных ресурсах интернета по предметам, о ресурсах для подготовки к ЕГЭ, для обеспечения цифровой безопасности

детей, о ресурсах по профориентации, по олимпиадному движению и др.[10].

Поскольку большинство родителей признают свою недостаточную компетентность в оказании ребенку поддержки в цифровом пространстве и готовы делегировать школе ответственность за процессы цифровизации образования [10, с.31], цифровизация потенциально является полем, на котором может быть существенно повышен социальный статус педагога, восстановлен понизившийся за постсоветское время уровень уважения к профессии. Но для этого учителя должны стать достаточно компетентными в этой области, экспертами, а школа – организовать должную поддержку родителям.

#### **Особенности современных учителей**

Учительская страта очень неоднородна по возрасту, в ней сегодня много принадлежащих к старшим поколениям (можно сказать, поколениям телевизора, а не интернета), но в последние годы молодежи в школах становится все больше, что создает свои сложности в школьных коллективах, но в социальном плане делает школу уникальным местом налаживания взаимопонимания поколений. В этом смысле ее роль сегодня больше, чем образовательная, это социальный институт интеграции общества.

Этому способствует тот интересный факт, что даже пожилые учителя ввиду двадцатилетней политики информатизации образования сегодня достаточно хорошо владеют компьютером, не боятся его, освоили такие формы компьютерной поддержки учебного процесса как использование презентаций, видеороликов, тестов. Более того, по исследованиям Галины Солдатовой педагоги опережают в циф-

<sup>2</sup> Российская газета. Опрос: Больше половины российских родителей делали уроки вместо детей. URL: <https://rg.ru/2018/12/04/opros-bolshe-poloviny-rossijskih-roditelej-delali-uroki-vmesto-detej.html>

ровой грамотности родителей, а в некоторых аспектах и детей [11]. Педагоги в силу требований информатизации образования проходили (многие – неоднократно) различные курсы повышения квалификации по ИКТ, поэтому они среди рассматриваемых нами трех субъектов демонстрируют наибольшую цифровую грамотность.

В то же время отношение к интернету, гаджетам и цифровым технологиям у учителей более критическое, настороженное или даже отрицательное. Педагоги видят риски при внедрении цифровых технологий. Проведенное в 2021 году кафедрой методологии и технологий цифрового образования СПб АППО исследование готовности педагогов к цифровой трансформации выявило, что учителя главным риском считают ухудшение здоровья школьников вследствие работы за компьютером (указали 70%). Также учителя считают, что цифровизация приведет к снижению качества образовательных результатов школьников (указали 67%).

В целом же проведенный нами опрос более 1400 учителей показал, что учителя имеют все же недостаточный опыт работы в цифровой среде и подготовке цифровых учебно-методических материалов (около половины учителей не имеют опыта создания собственных цифровых ресурсов).

Современные учителя уже не так бедствуют, как в 90-е годы и в начале этого века. Но они, несомненно, перегружены: более половины работает на полторы ставки, более четверти – подрабатывают репетиторством. По сравнению с педагогами школ других стран российские учителя имеют существенно большую нагрузку, и, кроме того, – перекос распределения рабочих часов в сторону бюрократической деятельности. Все это приводит к тому, что не остается времени для творчества, неформального (не для «корочки») обра-

зования и просто «на праздность вольную, подругу размышленья».

Принадлежность к бюджетной сфере несомненно накладывает отпечаток на своих работников, а именно: когда заказчиком является «начальство свыше», а не конкретные семьи, то социальным ответом на неразумность заказа или недостаточность оплаты является имитация деятельности и результатов. При этом учителя сегодня демонстрируют двойственность своей позиции: являясь в школе «государевыми людьми» и выступая против «статуса услуги», за ее пределами они массово оказывают услуги репетиторов. По нашим исследованиям учителя в целом позитивно относятся к репетиторству, по существу принимая этот феномен как неотъемлемую часть системы образования, без которой школа сегодня не справляется [12].

Исследования говорят о том, что очень высока приверженность учителей традиционным методам обучения и классно-урочной системе. При ответе на вопрос о возможных формах организации образовательного процесса 44% учителей ответили, что никаких дистанционных занятий в нормальное (не эпидемическое) время быть не должно.

Если с теоретических позиций роль учителя сегодня должна меняться в сторону роли тьютора, фасилитатора, мотиватора, проектировщика персональных траекторий развития ребенка, мы видим, что в действительности учителя недостаточно готовы к этим изменениям. При ответе на вопрос, в каких новых педагогических профессиях они хотели бы видеть себя в будущем, 63% учителей игнорируют список «новых профессий» и выбирают позицию «остаться в сегодняшней должности» и около 20% – более категоричную позицию «ничего не менять».

Еще в опросе 2016 года была продемонстрирована приверженность учителей своей основной роли – предметника, и отсутствие желаний менять ее (ни на роль администратора – завуча или директора, ни на роль методиста, тьютора) [8]. Таким образом, несмотря на различные происходящие в образовании реформы и инновации, пока остается незыблемой позиция педагога как предметника, приверженность основной технологии – передаче «правильных» предметных знаний путем объяснения и демонстрации.

Отношение к дистанционному образованию в целом у всех учителей достаточно негативное, что отчасти вызвано его «неудачной версией» весной 2020 года, когда многие школы были не готовы к работе в таком режиме, и фактически дистант был подменен самостоятельной работой учеников и их родителей, что привело к жалобам родителей и в результате – к неоправданно негативной оценке дистанционных технологий педагогами школ.

Все вышесказанное приводит нас к выводу, что сегодня актуальной задачей является повышение готовности всех субъектов к цифровизации: учителей необходимо ориентировать на то, что главная роль педагога в цифровой образовательной среде – не передача предметных знаний, а работа с мотивацией конкретного ученика; ученику надо давать больше самостоятельности и учить его учиться с помощью цифровых ресурсов; родителям необходимо педагогическое просвещение и повышение цифровой грамотности.

Цифровизация уже сегодня предлагает много готовых качественных цифровых ресурсов и для предметной подготовки на базовом и углубленном уровнях, и для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Не только количество, но и качество подобных ресурсов быстро растет. В недалеком будущем

при помощи технологий искусственного интеллекта компьютер вполне сможет выполнять функции рядового учителя-предметника.

Наши исследования на материалах опросов школьников, учителей и родителей показывают: чем больше имеют учащиеся опыт самостоятельной деятельности (и учебной, и общественной), тем им проще подготовиться к успешной сдаче ЕГЭ без репетиторов, используя цифровые ресурсы.

Ситуация вынужденного дистанционного обучения во время самоизоляции выявила, открыла многие школьные проблемы для родителей, которые в массе были мало вовлечены в образовательный процесс своих детей. И эта ситуация особо продемонстрировала важность взаимоотношений всех трех основных субъектов образования – учеников, педагогов и родителей. Сегодня очевидно, что качество общего образования зависит от всех 3-х субъектов (учеников, учителей и родителей), и что очень важно – зависит от качества их взаимодействия.

Концепт качества взаимодействия образовательных субъектов не проработан в педагогической науке, если же обратиться к сходным понятиям в бизнес-менеджменте, то здесь есть разработки в области оценки качества внутреннего сервиса компаний, качества взаимодействий сотрудников. Представляется необходимым для оценки качества взаимодействия субъектов образовательного процесса, во-первых, учитывать степень субъектности (т.е. самостоятельности и ответственности при выборе решений), и во-вторых, степень взаимопомощи субъектов. Например, качество взаимодействия родителей и учителей будет высоким, если:

- 1) Учителя (школа)
  - советуются с родителями, учиты-

вают их мнение при решении важных для школы вопросов (изменение образовательных программ, расписания, предлагаемого дополнительного образования, способов оценивания, организации отдыха, питания и т.д.);

- предлагают помощь родителям в важных для семьи вопросах (диагностика способностей детей, психологическая помощь, профориентация и выбор программ дополнительного образования, экспертиза и рекомендация интернет-ресурсов; программы педагогического всеобуча для родителей и т.д.);

## 2) Родители

- советуется с учителями, учитывают их мнение при решении важных для семьи вопросов (выбор образовательной траектории для ребенка, мотивация на учебу, необходимость дополнительных занятий, профориентация и т.д.);

- предлагают волонтерскую помощь школе (в зависимости от профессии и материальных возможностей).

Субъектность родителей сегодня высока, но имеет огромное значение, что позволяет им школа. По нашим опросам, около четверти родителей считают, что их мнение необходимо учитывать при оценке содержания обучения и при оценке качества преподавания. Отвечая на такой же вопрос, только 11% учителей посчитали возможным участие родителей в оценке содержания, и 6% – в оценке качества преподавания.

В нашем обществе сейчас очень низкий уровень доверия между всеми социальными группами и институтами, за исключением семьи, которая составляет главную ценность людей любого возраста. Для повышения доверия между семьей и школой важна открытость школы.

Важно включение родителей в решение школьных вопросов – не через формаль-

ные органы соуправления (куда входят только родители, которым нравится такая общественная деятельность, и где часто принимаются заранее подготовленные решения), а через доступность всех учителей для контактов со всеми родителями, через открытость каналов коммуникации, через всевозможные сетевые горизонтальные связи.

Важнейшим условием качественного взаимодействия является открытость цифровой образовательной среды школы, которая начинается с удобства для учеников, педагогов и родителей сетевых каналов коммуникации (сайты, блоги, группы в социальных сетях и т.д.), и с принятия школой идеологии взаимного просвещения и участия родителей в школьной жизни на неформальном уровне.

Школа, выстраивая цифровую образовательную среду, может выполнять сегодня важную роль просвещения родителей, используя для этого не только свои внутренние, но и сетевые ресурсы. Цифровизация может выводить на новый уровень взаимоотношений всех субъектов образования для обеспечения большей психологической комфортности и для проектирования более персонализированного образования.

Что родители могут дать учителям? Если учитель – только предметник и транслятор готового знания во фронтальном режиме всему классу, то, наверное, ничего, кроме денежной помощи. Если же мы поворачиваем в сторону персонализированного образования, то важным становится конкретный ребенок, об особенностях которого именно родители могут многое рассказать.

Мы предполагаем, что активная многосторонняя коммуникация обучающихся, педагогов и родителей, открытость школы, сотрудничество, а не соперничество

образовательных субъектов и высокая степень субъектности родителей и детей в выборе образовательных траекторий напрямую коррелируют с такими показателями, как удовлетворенность всех субъектов образования, оценка качества образования в школе, привязанность к школе как «своей» и готовность оказывать волонтерскую помощь школе на разных уровнях.

Мы планируем в 2021 году провести вторичный анализ данных многолетних комплексных социально-педагогических исследований школы в Санкт-Петербурге для подтверждения и уточнения этого положения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Белоусов К.Ю. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы / К.Ю. Белоусов., М.Д. Матюшкина // Перспективы науки и образования. – 2020. № 5 (47). С.222-245.

2. Радаев В.В. Миллениалы: Как меняется российское общество / В.В. Радаев. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. – 224 с.

3. Твенге Д. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни / Джин Твенге; пер. с англ. Толмачев А. – М.: Группа компаний «РИ-ПОЛ классик», 2019. – 406 с.

4. Богачева Н.В. Мифы о «поколении Z» / Н.В. Богачева, Е. В. Сивак. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 64 с.

5. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д.И. Фельдштейн//

Universum. Вестник Герценовского университета. – 2012. №1. С.20-29.

6. Матюшкина М.Д. Социально-педагогический портрет выпускника петербургской школы. Функциональная грамотность и готовность к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности / М.Д. Матюшкина, К.Ю. Белоусов // Almamater Вестник высшей школы. – 2015, № 11. С.53-58.

7. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. Том 7. №3. С.1-11.

8. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография. / под ред. проф. А.Н. Шевелева. – СПб: СПб АППО, 2018. – 282 с.

9. Baeck U.-D. K. «We Are the Professionals»: A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School// British Journal of Sociology of Education. – 2010, Vol. 31. No3. P. 323-335.

10. Эрлих О.В. Исследование готовности родителей к поддержке ребенка в условиях цифровой образовательной среды / О.В. Эрлих, Н.И. Цыганкова, М.Г. Колесникова // Непрерывное образование. – 2020. Вып.4(34). С. 28-34.

11. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность российских педагогов / Г.У. Солдатова, В.Н. Шляпников // Психологическая наука и образование. – 2015. Том 20. № 4. С.5-18.

12. Матюшкина М.Д. Репетиторство в оценках педагогов школ Санкт-Петербурга / М.Д. Матюшкина, К.Ю. Белоусов // Наука и школа. – 2019. № 5. С. 88-97.

УДК 371.64/.69  
ГРНТИ 14.85.01

## КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА С ПОЗИЦИИ КОММУНИКОЛОГИИ

### Андатпа

Мақала педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру үшін қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру және жаппай қашықтықтан оқыту курстарын жобалау мәселелеріне арналған. Байланыс теориясы тұрғысынан қашықтықтан оқыту курсына қойылатын талаптар және әр түрлі байланыс түрлеріне негізделген оқу сабақтарының ерекшеліктері талданады. Қашықтықтан оқыту курстарын жобалау кезінде оқыту мен оқыту элементтерін біріктіру мәселелері қарастырылады.

### Аннотация

Статья посвящена проблеме реализации дистанционного обучения и проектирования массовых дистанционных учебных курсов для повышения квалификации педагогических кадров. Анализируются требования к дистанционному учебному курсу с позиции теории коммуникаций и особенности учебных занятий на основе различных видов коммуникации. Рассматриваются вопросы сочетания элементов учения и научения при проектировании учебных дистанционных курсов.

### Annotation

The article is devoted to the problem of implementing distance learning and designing mass distance learning courses to improve the skills of teaching staff. The article analyzes the requirements for a distance learning course from the point of view of communication theory and the features of training sessions based on various types of communication. The issues of combining the elements of teaching and learning in the design of distance learning courses are considered.



### Мылова И.Б.,

доктор педагогических наук,  
профессор кафедры  
математического  
образования и информатики  
Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: білім беруді цифрлық трансформациялау, қашықтықтан оқыту, қашықтықтан жаппай оқыту курсы, Педагогтардың біліктілігін арттыру, цифрлық технологиялар.*

*Ключевые слова: цифровая трансформация образования, дистанционное обучение, дистанционный массовый учебный курс, повышение квалификации педагогов, цифровые технологии.*

*Keywords: digital transformation of education, distance learning, remote mass training course, professional development of teachers, digital technologies.*

Изменения, которые происходят в сфере образования под влиянием цифровых технологий, именуют цифровой трансформацией образования. Цифровая трансформация образования предполагает взаимоувязанное (системное) обновление целей, содержания обучения, инструментов, методов, организационных форм учебной работы в развивающейся цифровой среде [1], определяя в качестве приоритетного формата обучения – дистанционное обучение.

На широкое распространение дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров направлен национальный проект Российской Федерации «Образование» (2019–2024) [2].

В качестве основополагающей цели развития дистанционного обучения рассматривается переход к персонализированному обучению (от лат. персона – личность; публичное лицо) учительского корпуса на основе планирования образовательных маршрутов самими обучающимися в широкой совокупности массовых практико-ориентированных открытых онлайн-курсов.

Вместе с тем, общественная практика показывает, что при реализации дистанционного обучения ярко проявляется проблема достижения результатов обучения, запланированных образовательной программой [3].

В 2020 году на кафедре математического образования и информатики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в процесс повышения квалификации учителей информатики была внедрена организационная модель обучения, базирующаяся на идее индивидуального выбора учителем краткосрочных программ, соответствующих

степени сформированности его умений решать профессиональную задачу с использованием цифровых технологий (подробнее см. [4]).

Апробация модели подтвердила наличие указанной выше проблемы при реализации повышения квалификации учителей в дистанционном формате.

Так, не смотря на возможность выбора педагогами дистанционного учебного курса в процессе обучения в соответствии с профессиональными и индивидуальными запросами было отмечено (выборка 125 человек):

- снижение стремления к целенаправленному присвоению знаний (32%), выражающееся в желании выполнить итоговое аттестационное задание, «пропустив» ряд тематических разделов учебного материала;

- понижение уровня концентрации внимания к концу обучения по сравнению с его началом (27%), что отражало увеличение ошибок и числа попыток при ответах на вопросы заданий для самопроверки усвоения содержания учебного текста;

- недостаточная полнота усвоения и глубина индивидуальной интерпретации учебного содержания (24%), что проявилось в индивидуальных проектных аттестационных заданиях, которые выполнялись по завершению краткосрочного дистанционного учебного курса.

Результаты апробации определили поиск педагогически эффективных способов организации учебного процесса, обеспечивающих достижение результатов обучения (знания, умения, навыки, опыт, ценностные установки, компетенции), предусмотренных образовательной программой.

Акцент был сделан на изменении

подхода к описанию процесса дистанционного обучения с традиционной педагогической позиции, в соответствии с которой обучение рассматривается как процесс контактного межличностного общения преподавателя и обучающихся, на более обобщенные позиции коммуникологии (коммуникационной теории), рассматривающей обучение как информационный коммуникационный процесс [5].

С позиции теории коммуникаций (коммуникологии) обучение в открытой цифровой образовательной среде, охватывающее численно большие, анонимные аудитории обучаемых, относится не к личностно-групповым коммуникациям, как очное учебное занятие, а к массовым социальным коммуникациям [6, с. 62-63].

Изменение уровня коммуникации влияет на реализацию процесса коммуникации, а отличия проявляются практически во всех составляющих коммуникационного процесса.

Модель коммуникации Г. Лассуэлла, также известная как «линейная модель» или «односторонняя модель коммуникации», описывающая 5 элементов процесса коммуникации в форме вопросов, которые в английском языке начинаются с буквы «W» [7], наглядно демонстрирует эти различия.

Описание качественных изменений базовых структурных элементов коммуникации на учебном занятии в системе постдипломного педагогического образования на основе классической модели коммуникационного процесса «Five W's» Г. Лассуэлла, приведена в табл. 1.

Таблица 1. Особенности учебных занятий в системе повышения квалификации на основе различных видов коммуникации

Элементы коммуникации	Значение	Личностно-групповая коммуникация очного учебного занятия	Массовая коммуникация при обучении с использованием открытого дистанционного учебного курса
<b>Who says?</b> Кто говорит?	Коммуникатор, источник или отправитель сообщения.	Преподаватель. Коммуникация осуществляется в форме общения, предполагающего обмен информацией между преподавателем и обучающимися, а также восприятие и понимание ими друг друга.	Образовательная организация как социальный институт, в функции которого входит подготовка, переподготовка и (или) повышение квалификации работников для определенной области профессиональной деятельности.
<b>What says?</b> Что говорится?	Содержание сообщения.	Совокупность сведений, необходимых для выполнения в будущем профессиональной деятельности, адаптированных к уровню возможностей и запросов конкретной учебной группы.	Совокупность сведений, необходимых для выполнения в будущем профессиональной деятельности, адаптированных к восприятию множеством возможных реципиентов.
<b>In which channel?</b> По какому каналу?	Способ передачи сообщения.	Контактный, «лицом к лицу».	Технологический.
<b>To whom?</b> Кому говорится?	Получатель сообщения или группа людей.	Обучающийся (индивид).	Анонимная разнородная аудитория (по возрасту, полу, профессиональному опыту и др.) с небольшим набором выделяемых общих характеристик (например, учителя конкретной учебной дисциплины, молодые специалисты, методисты и др.).
<b>With what effect?</b> С каким эффектом?	Результаты коммуникационного воздействия, последствие коммуникации.	Достижение результатов обучения (знания, умения; навыки; опыт; ценностные установки; компетенции), предусмотренных образовательной программой.	Изменения в знаниях получателя информации и удовлетворение вариативных потребностей аудитории, детерминированных социальной природой человека.

Акцентируем внимание на объективные требования к дистанционному ресурсу, который ориентирован на широкую аудиторию, с позиций коммунологии:

1. Способ (код) передачи учебной информации должен быть самым общедоступным из всех возможных, для того чтобы она была воспринята и адекватно интерпретирована всеми респондентами.

2. Форма подачи учебного материала должна быть привлекательна для респондентов, для того чтобы сформировать у респондента положительные эмоции при работе с учебным ресурсом.

3. Методы обучения, реализуемые в учебном ресурсе, должны обеспечивать условия эффективного усвоения учебного материала респондентами, обеспечивая удовлетворение потребностей аудитории, детерминированных социальной природой человека.

В современном дистанционном обучении первая из указанных позиций реализуется достаточно широко и вариативно посредством качественно нового способа передачи учебной информации, называемого в научных источниках мультимедийным текстом. В разнообразных цифровых учебных материалах широко применяется двумерная визуализация (диаграммы, фотографии, рисунки и др.), динамическая (анимация, псевдостереоскопия) и 3D-визуализация (объёмная), видеоряд и звуковое сопровождение, объекты AR (дополненная реальность) и др.

В многочисленных научных исследованиях феномена мультимедийного текста делается акцент на трех его качественных характеристиках, которые определяют особенности его восприя-

тия и когнитивной обработки реципиентом содержащейся в нем информации:

- мультимодальность – свойство текста, обеспечивающее возможность восприятия его содержания с помощью нескольких перцептивных систем (визуальной, аудиальной, кинестетической, цифровой);

- поликодовость – формирование текста семиотически разнородными вербальными и невербальными средствами (письменная и устная речь; иконические и конвенциональные знаки; образные знаковые системы (музыка, графика, мимика, и др.);

- структурно-композиционная организация – совокупность взаимосвязей между компонентами текста, влияющая на стратегию чтения и интерпретацию содержания текста реципиентом (нелинейное и гипертекстовое построение текста, корреляционные связи между вербальными и невербальными компонентами и др.).

Акцентируем внимание на то, что мультимедийный текст в первую очередь обеспечивает не «дидактическую наглядность», а содержательно ёмкое восприятие учебной информации и ее вариативную индивидуальную интерпретацию, поскольку когнитивные механизмы, связанные с его пониманием, принципиально отличны от восприятия печатного текста или изображения: «взаимодействие вербального и невербального компонентов в поликодовом тексте представляет собой когнитивный феномен» [8, с. 112].

Реализацию второй позиции актуально связывать не столько с яркостью и красочностью оформления учебных материалов, сколько с задействованием ассоциативных механизмов восприятия

и запоминания информации.

Так, в качестве новых перспективных форматов представления учебных материалов в настоящее время рассматривается, например, фото-эссе (авторское фотографическое высказывание с эмоциональным посылом), лонгрид (текст с визуальными вставками, которые в своей совокупности обеспечивают его эмоциональное восприятие), рефлексивное видео (учебные видеоматериалы, вызывающие положительные эмоции) и др. [9].

Реализация третьей позиции – использование методов (приемов и технологий) обучения, обеспечивающих эффективное усвоения учебного материала респондентами – в педагогике, как правило, напрямую связано с достижением результатов обучения, которые предусматривает образовательная программа.

Вместе с тем, при создании массовых медиаресурсов на эволюционном уровне реализуется теория использования (медиаполучения) и удовлетворения (uses and gratification theory), которая зародилась в 40-е годы XX века в США, и, в частности, применялась для анализа зависимости воздействия медиаресурсов (кинофильмы, новостные репортажи и др.) от мотивов и потребностей, которыми руководствуются люди при взаимодействии с информационной продукцией.

В соответствии с указанной теорией функциональные возможности создаваемых цифровых ресурсов должны обеспечивать удовлетворение вариативных потребностей массовой аудитории [10, с. 20].

При массовых коммуникациях для достижения образовательного результата (приобретение, возникновение,

коррекция, развитие новых «образований» знаний, идей, стремлений и др.) в цифровой среде должны быть созданы условия, в частности, обеспечивающие такие эффекты, как [6, с. 265]:

- удовлетворение от получения информации, необходимой для решения жизненных, практических задач;
- удовлетворение от эмоциональной разрядки, компенсация эмоциональной недостаточности;
- удовлетворение познавательного интереса, который возникает в том случае, когда реципиент, получив новую информацию, субъективно чувствует себя хорошо информированным;
- удовлетворение от информации, подтверждающей мнения, суждения, взгляды человека по какому-то вопросу, в том числе и дискуссионному;
- удовлетворение от информации, утверждающей ценности и позиции социальной группы, к которой принадлежит или стремится принадлежать человек;
- эстетическое обогащение – удовлетворение от восприятия прекрасного;
- эффект комфорта – удовлетворение от снятия напряжения и др.

Примером может быть широко распространяемый в настоящее время подход к организации образовательного процесса, называемый эдьютейнмент (от англ. education – образование и entertainment развлечение) – реализация концепции обучения через развлечение с помощью цифрового инструментария. В эдьютейнменте эффект комфорта (удовлетворение от снятия напряжения, от эмоциональной разрядки) принципиально значим для снятия коммуникационных барьеров и достижения латерального познавательного эффекта (приращения знаний).

С этой же позиции для разрешения указанной выше проблемы достижения запланированных образовательной программой результатов обучения при работе с дистанционным курсом целесообразно включение в него элементов, обеспечивающих удовлетворение стремления человека к неожиданности. Например, элементов фасцинационного воздействия, вызывающих повышенное внимание и интерес, к которым относят использование слоганов, эхо-фраз, хэштегов (мэмов), формулирование заданий в форме противокативных вопросов и ложных дилемм, музыкальный фон учебного текста и др.

Описание требований к дистанционному ресурсу, который ориентирован на широкую аудиторию, с позиций коммунологии, акцентирует внимание на том, что с развитием цифровых технологий эволюционирует и идея реализации с помощью компьютерных средств такого типа приобретения человеком индивидуального опыта, знаний, способов поведения и деятельности, как научение, а «традиционное преподавание трансформируется в направление инженерии обучения на основе достижений науки» [11, с. 694].

С 50-х годов 20 столетия в педагогической практике применяются электронные тесты, обучающие и адаптированные программы, в основе которых лежит концепция программированного обучения при использовании обучающих машин (Б. Скиннер, Н. Краудер), базирующаяся на идее научения педагогического влияния на обучающегося, которое им не отрефлектировано [12, с.111-114].

Однако, научение как способ приобретения знаний исторически не входит в число актуальных понятий отечествен-

ной педагогики, ключевым для нее понятием является понятие учения как вида целенаправленной деятельности обучающихся для приобретения знаний, умений и навыков.

Вместе с тем, анализ требований к дистанционному учебному курсу с позиции общей теории коммуникаций показывает, что научение исследуется специалистами различных отраслей знаний и целенаправленно применяется в современной цифровой среде.

Таким образом, развитие дистанционного обучения как формата повышения квалификации на кафедре математического образования и академии в целом, с одной стороны, предполагает, что дистанционные курсы должны быть конкурентоспособны и отвечать современным требованиям к их качественным характеристикам. С другой стороны, необходимо четкое понимание того, что такому дистанционному ресурсу будут присущи педагогические воздействия, не всегда четко осознаваемые обучающимися.

При проектировании дистанционных учебных курсов целесообразно сочетание как способов организации активной учебно-познавательной деятельности, так и приемов, обеспечивающих другие виды активности обучающихся. Для дальнейшего развития дистанционного обучения в академии профессионально значимы как их отбор и систематизация, так и научный анализ возможности их педагогического применения.

Заключение. Анализ дистанционного обучения с позиции теории коммуникаций позволяет говорить о том, что оно предполагает более глубокую трансформацию процесса обучения, чем сочетание традиционных методов обучения и современных технологий.

Развитие дистанционного обучения и проектирование курсов, ориентированных на массовую аудиторию, требуют детального анализа возможных влияний цифровой среды, как положительных, так и негативных, с позиций педагогики, а не только других научных областей.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А.Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 108 с.
2. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России, – <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 05.06.2021г.)
3. MOOCs: конец эпохи, несмотря на взрывной рост числа пользователей // СберУниверситет, <https://sberbank-university.ru/edutech-club/pulse/trendy/8406/> (дата обращения: 05.06.2021г.)
4. Лукичева Е.Ю. Организационная модель персонализированного обучения педагогов цифровым технологиям. / Е.Ю. Лукичева, И.Б. Мылова // Профильная школа. 2020. № 6 (105). – С. 31-38.
5. Казакевич В.М. Новая дидактика как информационная коммуникационная теория процесса обучения // Вестник Москов. ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. – № 1. – С. 60-65.
6. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. – М.: Кно-Рус, 2017. – 256 с.
7. Основы теории коммуникации. Учебно-методическое пособие для студентов специальности 350400 «Связи с общественностью» / Сост. Ж.В. Николаева. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 273 с.
8. Лассвелл Г. Структура и функции коммуникации в обществе // Назаров М.М.; Ин-т социол. образования Рос. центра гуманитар. образования и др. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследования. Хрестоматия. – М: УРСС, 2002. С. 131-138.
9. Ариас А.-М. Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учебное пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та управления и экономики, 2015. – 126 с.
10. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.
11. Теоретические аспекты изучения медиапотребления российской молодежи: к пересмотру теории использования и удовлетворения / Д.В Дунас [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. . 2019. № 2. – С. 3-28.
12. Е-дидактика: новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т.16. Вып.3. С. 684-696.
13. Хегенхан Г. Теория научения./ Г. Хегенхан, М.Олсон – 6 изд. – СПб.: Питер. – 2004. – 474 с.

УДК 371.64/.69  
ГРНТИ 14.85.01

## УЧИТЕЛЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Андатпа

Білім беруді цифрлау ісіне философиялық-антропологиялық талдау жүргізу педагогикалық ортада кең таралған мынадай сұрақтарға жауап береді: мұғалім тасқындай тап берген ақпарат легіне ілесе ала ма, мұғалім қалыпты жағдайда сабақ беру процесінен тыс қалып қоя ма, жаһанданумен бірге келіп жатқан мәдени өзгешеліктердің өшу мәселесіне тоқталған; мәдени кірігудің унификацияланған үлгілерін ұсынған, визуалдау шынайы өмір туралы түсініктерді қарапайым пайымға тірейді, тікелей араласуды визуалды медиамен алмастыру, оқушылардың танымдық және интеллектуалдық белсенділігі төмендейді, орыс тілінің маңызы төмендейді, балалар кітап оқудан қалады, т.с.с.

### Аннотация

Философско-антропологический анализ цифровизации образования позволит ответить на такие распространенные в педагогической среде вопросы: сможет ли учитель справиться с лавинообразно нарастающим потоком информации; будет ли учитель вытеснен из живого преподавания; является ли глобализация процессом, который стирает культурные различия, предлагает унифицированные модели культурной интеграции; ведет ли визуализация к упрощению представлений о действительности, к замене живого общения безличными визуальными медиа, к снижению познавательной и интеллектуальной активности учащихся; деградирует ли русский язык, и перестанут ли дети читать книги.

### Annotation

Philosophical and anthropological analysis of the digitization of education will allow to answer such common questions in the pedagogical environment as: whether the teacher will be able to cope with the



**Сергейчик Е.М.,**

*д-р филос. наук, профессор  
Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: Сандық білім беру, желілік коммуникация, жаһандық тұрғыдан ой жіберу, білім беруді визуалдау, тілді ауызышалау.*

*Ключевые слова: цифровое образование, сетевая коммуникация, глобальное мышление, визуализация образования, орализация языка.*

*Keywords: digital education, network communication, global thinking, visualization of education, oralization of language*

avalanche of increasing flow of information; whether the teacher will be forced out of live teaching; is globalization a process that erases cultural differences, offers unified models of cultural integration; does visualization lead to a simplification of perceptions of reality, to the replacement of live communication with impersonal visual media, to a decrease in the cognitive and intellectual activity of students; whether the Russian language is degrading and whether children will stop reading books.

Процесс информатизации и цифровизации образования в российском обществе длится не одно десятилетие, уже выросло новое поколение – «цифровые аборигены», успешно освоившие информационно-коммуникативные технологии и работающие не только в сферах инновационной деятельности, но и вливающиеся в систему школьного образования. Тем не менее, не прекращаются споры о противоречивом влиянии ИКТ на образовательный процесс, на процесс становления и развития личности. В значительной степени эта озабоченность обусловлена тем, что информационная революция, начавшаяся в развитых индустриальных странах на рубеже 60-70-х гг. XX в., радикальным способом затронула жизнь многих людей, оказав влияние не только на их профессиональную деятельность, но и на вкусы, привычки, стиль жизни. Что касается российского общества, то, встав на путь постиндустриального развития в 90-е гг., оно более остро переживает происходящие перемены, поскольку их ускоренный темп, неравномерное развитие информационных структур наталкиваются на инерционность и консерватизм части населения, продолжающей жить реалиями индустриальной и даже доиндустриальной эпохи.

Парадокс современной ситуации в том, что в образовании, с одной стороны, принята и реализуется новая гуманистическая парадигма, в соответствии с которой основной целью образования является создание условий для самореализации личности. Но с другой стороны – новые

цифровые технологии рассматриваются как сугубо технико-технологические инструменты (инфраструктура, аппаратное и программное обеспечение, платформы и пр.), которые в этой своей «бездушности» содержат опасность для человека. Напомним фундаментальный философский тезис: люди создают новые инструменты, когда имеющиеся не позволяют достигать новых целей и решать новые задачи. Иными словами, новые технологии дают человеку возможность изменять общество и самого себя, т.е. содержат социально-антропологическое измерение, свидетельствующее об уровне и направленности общественного прогресса. Понимание собственно «человеческого» содержания цифровых технологий позволит расширить возможности цифрового образовательного пространства в целях развития тех способностей, которые востребованы современным информационным обществом.

По мере того, как человек творчески преобразует мир, его природа хотя и медленно, но претерпевает определенные изменения. Так, например, в мифологическую эпоху в силу образа жизни у людей эмоционально-образное, конкретно-предметное восприятие мира было развито в гораздо большей степени, чем понятийное, абстрактное мышление, которое получает импульс развития у народов, вступивших на путь цивилизации. Можно без преувеличения сказать, что фундаментальные сдвиги в культуре человечества, которые обычно связывают с промышленными революциями, начиная

с неолитической, сопровождаются и антропологическими революциями, которые в нач. XX в. привели к убеждению в принципиальной незаконченности, незавершенности человека. Как писал М. Шеллер, «человек — это существо, сам способ бытия которого — это все еще не принятое решение о том, чем оно хочет быть и стать» [1, с.105]. Сложившееся в первой половине XX в. в философской антропологии, в феноменологии и экзистенциализме представление о человеке как незавершенном открытом существе легло в основу идеи непрерывного образования. Какие аргументы может предложить современная антропологическая философия для того, чтобы помочь учителю, преподавателю справиться с проблемами, возникающими в процессе цифровизации образования?

Может ли учитель справиться с лавинообразно нарастающим потоком информации? Знание – универсальная ценность человечества. Способность производить знание и передавать его другим, т.е. обучаться, отличает человека от животного и является залогом потенциально бесконечного развития человека, а не пассивного приспособления. На протяжении нескольких последних веков человечество разрабатывало способы генерации знания, его систематизации, накопления, передачи, которые аккумулировало и транслировало образование, готовое предложить подрастающему поколению целостную картину мира, имеющую устойчивый фундамент из научных истин, а также надежные инструменты совершенствования мира и самого человека. Однако информационная революция разрушила эту оптимистическую картину мира, породив ощущение информационного хаоса, с которым уже в ближайшем будущем невозможно будет справиться. Сегодня информационно-коммуникативное про-

странство образования характеризуется наличием разрастающегося множества нелинейных, разнонаправленных информационных потоков, чья скорость распространения, интенсивность, разнообразие, плотность, объем постоянно возрастают. Перед учителем встает сложная задача: способен ли он систематизировать информацию, на основании каких критериев отбирать ее, каким образом преобразовать в знание и как научить использовать это знание, сохраняя при этом личную идентичность.

В классической модели образования эпохи индустриализма научное знание как основа образования представляла собой рационально организованную, иерархически упорядоченную, логически обоснованную, обладающую устойчивыми основаниями систему. Задача учителя заключалась в том, чтобы адаптировать эту систему к образовательному процессу, сделать ее понятной, доступной учащимся и разработать систему контроля над усвоением учебного материала. Однако в цифровую эпоху постклассическое научное знание изменило свою природу: оно предстает как вероятностное, относительное, полисемантическое, нелинейное, контекстуальное, динамичное, не имеющее устойчивых оснований и жестких границ между науками, что находит свое выражение в появлении трансдисциплинарного, междисциплинарного, гибридного знания. С таким знанием справиться традиционными методами невозможно, нужны новые подходы, которые следует разрабатывать с учетом новой информационной парадигмы реальности.

Информационное поле, в которое включено научное знание, предстает как плюралистичное, децентрализованное, антииерархичное, мобильное, глобальное благодаря тому, что его основным элементом является коммуникация. Имен-

но коммуникация, субъектами которой выступают люди, обладающие самыми различными идеями, взглядами, обеспечивает социальному и виртуальному пространству возрастающий плюрализм и разнообразие. С философско-антропологической точки зрения, коммуникация не просто обмен информацией, а диалогический процесс поиска консенсуса как условия принятия солидарного решения общезначимых проблем. Человеческий разум, отмечал К. Ясперс, требует «беспредельной коммуникации, он сам – тотальная воля к коммуникации» [2, с. 442]. Иными словами, человеческий разум коммуникативен по своей природе и в таком качестве обеспечивает взаимопонимание людей, необходимое для совместной деятельности.

Коммуникация, и это главное, – процесс творческий, поскольку новое решение принимается на основе нового знания: чем интенсивнее и разностороннее коммуникация, тем быстрее находится новое решение. «Реальность человеческой коммуникации, – пишет Х.-Г. Гадамер, – в том, собственно, и состоит, что диалог – это не утверждение одного мнения в противовес другому или простое сложение мнений. В разговоре они оба преобразуются» [3, с. 48]. Придавая обществу неустойчивость, мобильность, коммуникация выступает фактором его обновления. Так инновации становятся не метафорой, а фундаментальной характеристикой современного общества – общества инновационного по своей сути. Тем самым, владение культурой коммуникации – иметь развитые коммуникативные навыки, уметь вести диалог, быть готовым идти на компромисс, добиваться и достигать консенсуса является фундаментальной способностью современного человека, а тем более учителя, преподавателя. И эту способность следует разви-

вать в первую очередь.

Принципиальная невозможность создать универсальную систему, которая позволит упорядочивать информацию в цифровом пространстве, связана не только с ее возрастающим разнообразием и скоростью обновления, но и с тем, что любая информация всегда базируется на какой-то системе ценностей, любая информация – это чье-то знание, чье-то мнение. Поэтому информационное пространство представляет собой открытую, полицентричную систему – сетевую, в которой преобладают горизонтальные, координационные связи и отношения. Основным элементом сетевой структуры, обеспечивающим ее постоянную реконфигурацию, постоянное изменение и обновление является коммуникация, а в качестве сетевого узла выступает человек (группа, сообщество, организация) как центр пересечения коммуникационных потоков. Активная сетевая коммуникация, которая сопровождается ростом разнообразия ее форм и повышением автономии коммуникативных субъектов, ведет к «ментальному конструированию», росту «интерактивного производства смыслов», т.е. к созданию новых смыслов [4, с.153-157]. Сеть как совокупность нелинейных связей – это оптимальная форма для рождения нового знания, которое не выводится логически из прошлого знания, а возникает вне логических детерминаций. Поэтому развитие нелинейного сетевого мышления – условие развития креативного мышления как одной из основных задач цифрового образования.

Таким образом, учитель имеет дело с информационным хаосом, который он должен структурировать самостоятельно, поскольку разнообразие образовательных институций, имеющих свои собственные цели и задачи в сложно устроенной разрастающейся системе непрерывного об-

разования, не позволяет разработать и использовать универсальные алгоритмы освоения информации. Работа по преобразованию информации в знание начинается с осмысленного выбора той информации, которая представляет интерес, т.е. с понимания - установления ценности этой информации для учащихся, а потом уже осуществляется ее рациональная обработка - обобщение, систематизация, классификация и прочие разработанные процедуры. Можно ли называть такую деятельность «навигацией» в океане знания, как это нередко встречается в литературе? Не совсем, поскольку речь идет не о выборе готовой информации, а о ее преобразовании, которое может иметь творческий характер. Дело в том, что высокая скорость обновления знания требует от учителя понимания смысла процессов происходящих в современной науке, достаточно высокого уровня научной подготовки, осведомленности о перспективах развития науки как ориентира отбора информации для различных целей. То, что рационально с экономической или финансовой точки зрения, может быть совсем не рационально с точки зрения интересов людей, чьи позиции тоже могут различаться. Чтобы видеть и понимать «человеческий» характер происходящих перемен, надо обладать гуманистическим мировоззрением, где жизнь отдельного человека имеет абсолютную ценность. При этом, переплавляя информацию в знание, надо учитывать особенности учебной аудитории и специфику учебного заведения. Поэтому учитель оказывается не столько «навигатором» знания, сколько «визионером» - человеком, обладающим творческим, прогностическим мышлением, представляющим перспективы развития науки, образования и человечества, что важно для выстраивания индивидуального образовательного маршрута

и понимания направлений профессиональной ориентации молодых людей.

Будет ли учитель вытеснен из живого преподавания? Если деятельность учителя связана с отбором и преобразованием информации в знание, может ли ученик самостоятельно изучать подготовленный и адаптированный учителем учебный материал, а учитель занять место консультанта? В пользу живого обучения обычно приводят два аргумента. Во-первых, человек существо телесное, от природы наделенное органами чувств, которые позволяют воспринимать внешние объекты не только дистанционно, но и при непосредственном физическом контакте. Действительно, ценность живого, эмоционального, непосредственного, тактильного общения безусловна. В условиях дистантного образования, при всех его преимуществах, подавляющее число и учителей, и учеников почувствовали дефицит живого общения как едва ли не основную травмирующую проблему. Во-вторых, в пользу живого общения учителя с учениками отмечают хорошо известные преимущества устной речи: интерактивность, эмоциональность, эмпатийность, импровизационность, несложность в отличие от письма и пр.

Однако к этому следует добавить еще один серьезный аргумент. В цифровом обществе, где учитель перестал быть транслятором знания, приложением к учебнику, стало явным то, о чем пронизательно писал М.Полани в конце 50-х гг. XX в. Помимо явного - интерперсонального знания, выраженного в понятиях, теориях, законах, у творческого человека есть и неявное, «личностное» знание, которое не может быть рационализировано, вербализировано, деперсонализировано, поскольку существует в виде веры, догадок, смутных ожиданий и надежд. «С неполной артикулированностью знания

мы сталкиваемся повсеместно, - писал М.Полани. - В самом деле, я могу, ничего не высказывая, ездить на велосипеде или узнать своё пальто среди двадцати чужих. Однако ясно сказать, как именно я это делаю, я не в состоянии» [5, с.129] Это неявное знание, как убедительно показал Полани, передается только в процессе живого общения и может стимулировать поиск нового знания, наметить вектор его развития. Живая лекция – незаменимый инструмент развития творческого потенциала учащихся, поскольку живое слово позволяет передать неопределенность, диалогичность, незавершенность личностного знания, вдохновить учащихся на более глубокое понимание проблем и поиск новых решений. В таком качестве учитель перестает быть «говорящей головой», от которой можно безболезненно отказаться, а становится незаменимым источником творческих интуиций, которыми он заряжает аудиторию, стимулирует продуктивную научную коммуникацию.

Является ли глобализация процессом, который стирает культурные различия, предлагает унифицированные модели культурной интеграции, угрожает сохранению культурной идентичности? Неотъемлемой чертой современного информационного общества является глобализация образовательного пространства, которая хотя и снимает преграды в общении, в обмене идеями, в сотрудничестве, тем не менее, вызывает опасения как процесс чреватый унификацией, стиранием культурных различий. Так ли это? По своей природе информационное общество – это общество глобальное, поскольку распространение информационных технологий не знает границ и охватывает весь мир. Глобализация – это сетевизация мирового пространства, в основе которой лежит интенсивная коммуникация.

С одной стороны, коммуникация стимулирует рост сложности и разнообразия в мире, а с другой – провоцирует цифровое неравенство (между государствами, социальными группами и поколениями), которое имеет серьезные социальные последствия. Солидаризируясь с А.Туреном, М. Кастельс утверждал: «Вместо возникновения однородной глобальной культуры в качестве магистрального общего тренда мы наблюдаем историческое культурное разнообразие: скорее, фрагментацию, чем сближение. Ключевой вопрос, который при этом возникает: способны ли эти особые культурные идентичности (созданные из унаследованных от единичных историй и переработанные в новом контексте материалов) коммуницировать друг с другом?» [5, с. 55]. Информационные технологии, безусловно, способствуют распространению различных образцов массовой культуры, которая продолжает существовать и в информационных обществах, но следует отметить, что постепенно происходит и процесс демассификации культурного пространства, где унификация, однообразие уступают место плюрализму, сложности и разнообразию [6]. Исходя из этого тренда, глобализация актуализирует развитие межкультурной коммуникативной компетентности, умения договариваться, находить солидарные решения проблем в постоянно усложняющейся поликультурной среде.

Глобальный характер развития науки и образования стимулирует развитие глобального мышления как осознание сопричастности ко всему человечеству. Глобальное мышление - рациональное абстрактно-логическое, теоретическое, способное анализировать, обобщать, классифицировать, систематизировать большие объемы информации, создавать целостное представление о сложных объ-

ектах, нуждающихся в разностороннем и многоаспектном объяснении и толковании. Современный учитель должен обладать глобальным мышлением, развивать глобальное мышление у своих учеников и тем самым препятствовать нарастающему в мире цифровому неравенству, содействовать развитию цифрового потенциала образования, чтобы страна не оказалась в роли «обслуживающего персонала» государств с цифровой экономикой. Не случайно в 2018 г. Международной программой PISA, в которой принимает участие Россия, была впервые проведена оценка глобальных компетенций учащихся [7].

Глобальное мышление – это мышление футурологическое, устремленное в будущее, способное предвидеть глобальные тренды развития человечества и те угрозы, которые сопровождают это развитие. Обращает на себя внимание большая, чем у старших поколений, восприимчивость молодых людей, подростков к глобальным проблемам, прежде всего экологическим, а также растущий интерес к космосу как глобальной среде обитания. По данным «Исследования ценностей миллениалов в 2020 году в России» молодых людей, рожденных в 80-90-х гг., по всему миру объединяет тревога за экологию и здоровье: на первой строчке проблем окружающей среды (природной и социальной) стоит изменение климата (51% респондентов считают эти изменения необратимыми), за ним следуют личная безопасность и безработица [8].

В современном цифровом обществе, учитель, как мы видим, это человек, который должен иметь серьезную научную подготовку, обладать научным мировоззрением, чему должно способствовать сближение науки и образования, научных и образовательных учреждений, сокращение дистанции между ученым и учителем. Сегодня не только пересматрива-

ются традиционные отношения между научными образовательными учреждениями, но и создаются так называемые «невидимые колледжи» и другие виды «коллективной научной деятельности», объединяющие людей в виртуальные сообщества для решения общих проблем [9]. Развитие глобальной научной коммуникации, способствующей быстрому и беспрепятственному распространению знаний, позволяет учителю принимать активное участие в социальных и профессиональных сетях, где отсутствие иерархического соподчинения и равенство в правах открывает возможности включения в научную коммуникацию. Можно без преувеличения сказать, что сегодня как никогда очевидна не только зависимость качества образования от тесной связи с научными исследованиями, но и развитие науки обусловлено этим самым качеством образования.

Необходимость развития научного мировоззрения в цифровом обществе связана также с тем, что в отличие от индустриальной культуры, где наука занимала приоритетное положение, современная признает наряду с научным знанием ценность вненаучных форм знания, которые активно влияют на процесс самоидентификации личности – религиозно-мифологическое, повседневное, художественное и др. Гуманитаризация образования включает эти виды знания в образовательный процесс и тем самым возникает проблема понимания взаимоотношения вненаучных форм знания и научного. Кроме того, в социальных сетях, в которых массово присутствуют молодежь и подростки, свободно распространяется не только научное и вненаучное знание, но и антинаучное, псевдонаучное, дезинформирующее, дезориентирующее и подчас опасное для жизни и здоровья.

Наше время называют «эпохой пост-

правды» во многом «благодаря» беспрецедентному распространению всевозможной фейковой информации, конспирологических теорий, разнообразных маргинальных, альтернативных интерпретаций фактов, которые создаются СМИ, разнообразными информационными каналами, медиаплатформами и социальными сетями с различными целями, в т.ч. пропагандистскими, манипуляторскими, рекламными. В школе на уроке ученик вряд ли будет расспрашивать о рептилоидах и НЛО, но в социальных сетях без особых усилий он не раз встретится с «очевидцами» этих существ и событий, связанных с ними. Поэтому владение научными знаниями, научным мышлением, навыками определения достоверности и правильности сомнительной информации позволит создавать правдивую картину мира.

Разум, обладающий способностью видеть общие закономерности в многообразии событий, безусловная ценность в любом цивилизованном обществе. Об этом писал еще Гегель в своего рода программной статье классического рационализма «Кто мыслит абстрактно?», убедительно показывая, что, испытывая неприязнь к абстрактному мышлению как чему-то отвлеченному от жизни, удаленному от реальности и потому неприемлемому, многие даже не подозревают, что сами мыслят предельно примитивными пустыми абстракциями[10]. Необразованные, малознающие люди упрощают, схематизируют действительность, предлагают примитивное объяснение происходящему и выносят безапелляционные и однозначные оценки, которые препятствуют позитивному решению проблем. Ценность глобального абстрактного мышления возрастает в обществе постоянно множасьихся разнообразных информационных потоков, в обществе, где процвета-

ют все виды и типы мировоззрений, где новые технологии могут быть мастерски использованы для создания ложных сведений ради своекорыстных целей тех или иных социальных групп.

Ведет ли визуализация к упрощению представлений о действительности, к замене живого общения безличными визуальными медиа, к снижению познавательной и интеллектуальной активности учащихся? Такие вопросы нередко возникают в педагогическом сообществе в процессе визуализации образования, которая понимается многими с технико-технологической стороны как представление учебного материала в виде различного рода изображений с помощью информационно-коммуникативных технологий. Подобные мнения свидетельствуют о том, что критики цифровой визуализации исходят из представлений о роли принципа наглядности в образовании, сформулированного еще Я.А. Коменским. Чрезмерная вовлеченность в «примитивную видеокультуру», полагают скептики, приводит к тому, что дети перестают читать книги, не умеют грамотно излагать свои мысли и пренебрегают правилами письма, в чем видится едва ли не одна из причин антропологического кризиса и деградации человечества. Но с этим нельзя согласиться.

Дело в том, что классическая модель образования, а именно эта модель лежала в основе советского образования, формировалась в индустриальной эпохе, в которой способом хранения, распространения информации был письменно-печатный текст в книжном формате. Именно письменно-печатный текст выступал адекватной формой репрезентации технократической культуры, где классическая наука играла системообразующую роль. Письменно печатный текст – выражение рационального линейного мышления, находящего выражение в языковых формах.

Поэтому письменный текст нормативен, логически связан, базируется на определенных правилах, в его основе лежит рассказ (наррация) - последовательная смена событий, связанных общей логикой и выраженных средствами языка. Письменно-печатная культура способствовала развитию, сохранению и передаче классического научного знания как основы классической модели образования, ориентировала на усвоение в разговорной и письменной речи норм и правил литературного языка. Символом классического образования является традиционный учебник – книга, в которой последовательно и упорядоченно, аргументированно и системно, от истоков к современности, от простого к сложному излагаются в готовом виде знания по учебным предметам. В письменно-печатной культуре визуальность – это видение текста, умение читать его, расшифровывать абстрактные знаки, получая знание об объекте. Визуальные образы иллюстрировали текст, дополняли его, конкретизировали, разъясняли и сами нуждались в словесном сопровождении. В книжной культуре грамотный человек – это человек умеющий читать и понимать письменные тексты, говорить и писать, придерживаясь норм литературного языка.

Однако информационная революция вносит радикальные перемены в наше понимание визуального образа, устного и письменного текста. В условиях беспрецедентного роста информации оптимальной формой ее генерации, хранения, передачи становится зрительный образ, который обладает важным преимуществом перед словом. Визуальные образы способны не только быстро схватывать, преобразовывать, упорядочивать, тиражировать, передавать большие объемы информации, но, и прямо, и непосредственно представляя реальность, они об-

ладают свойством иммерсивности, эмоциональной насыщенности, в силу этого воспринимаются как достоверные, вызывают ощущение присутствия, чувства сопереживания, сопричастности, активизируют стремление к действенному участию. Тем самым визуальные образы выступают не только как способы передачи информации, но и как формы социального опыта, необходимые для самоопределения личности.

Именно поэтому учитель должен иметь дело не только с привычными простыми наглядными образами, но и обратиться к визуальным образам, которые не иллюстрируют реальность, а создают ее. Развитие новых медиа – фотографии, кинематографа, видео способствует созданию сложных, полисемантических, многослойных образов, которые в отличие от простых, отражающих реальность образов, чья последовательность выстраивает сюжетную линию произведения, способны сконцентрировать большие объемы разнообразной информации, собирать их в открытое, слабо структурированное целое, обладающее общим смыслом. Основой грамматики нового визуального языка является не «сюжет», а «монтаж», который самым противоречивым, дискретным, «рваным» образом, допуская «зазоры» и «разрывы», вопреки обычной логике рассказа, соединяет знаки, символы в некое смысловое целое, вызывающее определенные эмоции. Монтаж как антитеза наррации противостоит линейному мышлению, воплощает принцип деконструкции, нелинейности, способствуя тем самым рождению новых образов и новых смыслов[11].

В визуальном искусстве 90-х гг. XX в. - периода визуального (иконического, пикториального) поворота - все чаще стали появляться продуцирующие новые смыслы образы, которые воспринимались

многими как элитарные, предназначенные для узкого круга людей. Примерами могут послужить творчество А.Тарковского и А.Сокурова, К.Серебряникова и Дм.Чернякова, П.Соррентино и М.Хайнеке и др. Однако следует уточнить: эти действительно сложные гетерогенные полисемантические образы элитарны в том смысле, что они схватывают суть происходящего в потоке растущего разнообразия событий, они воплощают высшие общечеловеческие ценности и намечают возможные перспективы видения развития общества и человека. Чтобы понять такой полисемантический образ, нужно не столько время, потраченное на чтение сотен страниц какого-нибудь литературного произведения, сколько обладать способностями расшифровывать, интерпретировать, декодировать эти образы. Гетерогенность монтажных образов предполагает различные толкования, каждое из которых не является привилегированным по отношению к другим, и приглашает к диалогу, к дискуссии, к пересмотру собственных позиций, развивает «герменевтический разум» - способность к интерпретации, переосмыслению.

Современная разрастающаяся визуальная реальность постоянно пополняется разнообразными по степени сложности, по своему содержанию образами: от «слабых», прозрачных, легко воспринимаемых, иллюстрирующих реальность, до «сильных» - сложных, гетерогенных, требующих понимания их природы, владения специальными способами их осмысления и генерации. Кроме того, появляются гибридные, смешанные образы, формирующиеся под влиянием возможностей новых медиа. Возникает настоятельная необходимость наряду с «культурой чтения» развивать «культуру зрения», ибо зрение - не только физиологическое явление, но и культурное, которое пред-

полагает наличие разных способов смотра, режимов зрения в зависимости от особенностей визуальных образов, от уровня их сложности: от пассивного созерцания к активному творчеству. В философии, культурологии, искусстве эта проблема давно и активно обсуждается такими выдающимися мыслителями, как М. Мерло-Понти, М. Хайдеггер, П. Вирильо, М. Фуко, В. Беньямин, П. Вирно, М. Бахтин и другими, но в педагогике эта тема еще не привлекла должного внимания.

Деградирует ли русский язык? Особенностью современной медиакультуры является гибридизация ее основных видов - слова, письма и звука с преобладанием аудиовизуальных образов. Это не означает, что чтение как базовая способность человека утратит свое значение, поскольку с чтением связано развитие системного логического мышления. В классической модели образования письменный текст выступал образцом коммуникации и в этом качестве форматировал устную речь по правилам литературного языка. Однако в современной киберкультуре преобладает интернет-коммуникация, которая существенным образом влияет и на письменную, и на устную речь. Необходимость развития сетевого креативного мышления ставит перед учителем проблему развития способов освоения нелинейных письменно-печатных текстов, для которых оптимальной формой выступает не бумажно-печатная, а экранная. Нелинейные литературные произведения существуют с начала 20-х гг. XXв. (У. Фолкнер, Д. Джойс, М. Павич, С. Соколов, В. Сорокин), но их возможности диалога с читателем были ограничены бумажным форматом. В цифровом обществе возрастающая популярность сетевой литературы демонстрирует не только преимущества нелинейных печатных текстов, но и сви-

детельствует о развитии аудиовизуальных, мультимедийных форм освоения реальности, которые также нуждаются в педагогическом сопровождении. Сегодня многие учителя понимают продуктивность использования нелинейных, гибридных, мультимедийных, дисплейных текстов в развитии «новой грамотности», но то, что эти инициативы с большим трудом внедряются в учебный процесс, свидетельствует не только о консерватизме части общества, в том числе и родителей учеников, но и о педагогической проблеме связи и соотношения развития логического и образного мышления[12]. Есть все основания полагать, что бумажная книга никуда не денется, но это не означает, что сам традиционный литературный язык останется неизменным. И здесь возникает опасение, которое разделяют не только представители педагогического и научного сообщества, не только представители старших поколений, что происходящие изменения в русском языке свидетельствуют о его необратимой деградации.

В условиях информационной революции существенные изменения в культуре закономерны и свидетельствуют о необратимости развития языка, особенно литературного, который был основой коммуникации в индустриальных обществах. Напомним, что в доиндустриальную эпоху господствовала аудиальная культура, поскольку основой коммуникации выступал устный язык. В цифровом же обществе, где массовой формой общения является интернет-коммуникация, находящаяся под влиянием устной речи, базовой формой общения становится не письменная речь, а устная[13]. Интерактивная устная речь лексически и синтаксически более проста, она наполняется разговорными и простонародными выражениями, вульгаризмами, заимствованными словами, сопровождается

визуальными образами, усиливающими экспрессию и субъективную оценку коммуникантов. Соответственно, разговорная речь трансформирует письменную, которая подвергается интенсивной орализации, становится проще, короче. Более того, очевидна тенденция к гибридации языка, которая выражается в развитии письменно-разговорной речи, сочетающая в себе признаки как устного, так и письменного языка[14,15]. И на этом языковое творчество не только не заканчивается, но только и начинается. Поэтому учителю необходимо понять, что существенные изменения в языке имеют закономерный характер, обусловленный цифровой революцией, и что пытаться сохранить действовавшие длительное время нормы, эталоны, правила языковой деятельности бесперспективно. Учителю необходимо активно включаться в этот процесс как представителю экспертного сообщества, обсуждать, дискутировать языковые проблемы, направлять языковые изменения в приемлемое русло, участвовать наряду с учеными в создании новых норм и правил и проводить эти инновации в образовательный процесс. Эта интересная и перспективная деятельность должна вдохновлять, а не удручать учителя.

В заключение можно сделать следующие выводы. Многие опасения, которые вызывает у современного учителя цифровизация образования, связаны с недостаточным пониманием тех, действительно революционных изменений, которые происходят в современных цифровых обществах. На место привычной письменно-печатной культуры, где письменно-печатный текст в книжной форме выступал базовой формой коммуникации, приходит принципиально новая киберкультура – культура аудиовизуальная, которая существенным образом реформатирует

основные принципы и методы образования. Символом новой постклассической модели образования становится мультимедийный учебник, который предоставляя информацию в интерактивной, игровой, аудиально-визуальной форме, способствует развитию тех способностей, которые востребованы развитием цифрового общества и отражены в ключевых компетенциях. ИКТ можно успешно использовать для решения многих простых учебных задач, но их потенциал намного превышает те, которыми обладают традиционные средства образования. Эти новые возможности не только не уstraняют учителя из образовательного процесса или отводят ему скромное место в нем, наоборот, они выдвигают его на передний край обновления образования и предъявляют ему гораздо более высокие, чем прежде требования.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Шелер М. Человек в эпоху уравнивания / М. Шелер Избр. произведения. – М., Гнозис, 1994. – С. 98-128.
2. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс - М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
3. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер - М.: Искусство, 1991. – 368 с.
4. Кастельс М. Власть коммуникации / М. Кастельс - М.: Изд. Дом Высш. шк. экономики, 2017. – 590 с.
5. Полани М. Личностное знание / М. Полани - М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
6. Евдокимов В.А. Демассификация медиасферы как антимонопольный ресурс / В.А. Евдокимов // Наука о человеке: гуманитарные исследования – 2016 - №3 (25). С.65-70.
7. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-

2018. - <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018.pdf> (дата обращения: 21.05.2021г.)

8. The 2020 Deloitte Millennial Survey. Russia. - <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/about-deloitte/articles/millennial-survey-2020.html#> (дата обращения: 21.05.2021г.)

9. Крушанов А.В. В чем смысл проекта «Философии коллективной науки»? / А.В. Крушанов // Вопросы философии – 2020 - № 12. С. 115-123.

10. Гегель Г.В.Ф. Кто мыслит абстрактно? // Г.В.Ф. Гегель Работы разных лет. В 2 Т. - М.: Мысль, 1970. - Т.1. - С. 389-394.

11. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / Ф. Джеймисон - М.: Издательство Института Гайдара, 2019. - 808 с.

12. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы // Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября, 2016 г. / Под ред. Т.Г. Галактионовой, Е.И. Казаковой. Санкт-Петербург, Изд. Лема, 2016. – 118 с.

13. Словарь языка интернета.ru / под ред. М.А. Кронгауза. М.: АСТ-Пресс Книга, 2016. – 288 с.

14. Лысенко С.А. Взаимодействие устной и письменной формы существования в Интернет-коммуникации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.19 / С.А. Лысенко – Воронеж, 2010. – 24 с.

15. IV Международная научно-практическая конференция «Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура», 29 апр. 2020 г: сб. материалов / под общ. ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша – Москва: РУДН, 2020. - Т.1. - 393 с.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

УДК 37.013  
ГРНТИ 14.07.05

## ПОЛИСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (история и результаты исследования)

### Аңдатпа

Мақалада 1992 жылдан бүгінгі таңға дейінгі мерзімде СПб ДКПБА тәрбие саласына жүргізген зерттеулердің ерекшеліктері мен нәтижелері беріліп, ол тәрбие процесіне көпжүйелі талдау ретінде қарастырылған. Оның базалық параметрлері болып мыналар табылады: тәрбилеу парадигмалар (дәстүрлі, гуманитарлық, гуманистік; тәрбилеу функциялары (нормативтік-бейімдік, құндылық-ориентациялық, субъектілі-әрекеттілі, антропо-дамытушы); адамның әлеммен қарым-қатынасы саласы (өзіне, социумға, табиғи-тұрмыстық әлемге қарау); әр түрлі қызмет аясында (коммуникативтік, практикалық-үйретушілік, жасампаздық, ойын, оқиғалық).

### Аннотация

В статье представлены особенности и результаты научного исследования в области воспитания, осуществляемого в СПб АППО с 1992 года по настоящее время, определяемого как полисистемный анализ воспитательного процесса множества систем, базовыми параметрами которых являются: парадигмы воспитания (традиционная; гуманитарная; гуманистическая); функции воспитания (нормативно-адаптивная, ценностно-ориентационная, субъектно-деятельностная, антропо-развивающая); сферы отношения человека с миром (отношение к себе, людям, социуму, природно-бытийному миру) в рамках различных видов деятельности (комму-

**Барышников Е.Н.,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социально-педагогического образования  
СПб АППО,  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Негізгі сөздер: тәрбие, тәрбие процесі, білім мекемесінің тәрбие беру жүйесі, көпжүйелілік.*

*Ключевые слова: воспитание; воспитательный процесс; воспитательная система образовательного учреждения; полисистемность.*

*Keywords: upbringing, upbringing process; upbringing system of educational institution; poly-systemicity.*

никативная, практико-обучающая, созидательная, оценочная, игровая, событийная).

### Annotation

The article presents the features and results of a scientific study on upbringing carried out in St. Petersburg's Academy of Postgraduate Pedagogical Education from 1992 to the present, defined as a polysystem analysis of the upbringing process of a set of systems which basic parameters are: paradigms of upbringing (traditional; humanitarian; humanistic); functions of upbringing (normative-adaptive, oriented – to - values, subject's activity, anthropological development); human relations with the world (attitude towards himself, people, society, natural everyday world) within the framework of various types of activities (communication, practical education, creativity, gaming, evaluation, event).

Разрушение Советского Союза, произошедшее в 1992 году, породило отказ от сложившейся в нем системы коммунистического воспитания и стало причиной поиска на теоретическом уровне и в практике деятельности образовательных учреждений Российской Федерации новых воспитательных теорий и практик. В Санкт-Петербурге в 1992 году на базе городского института усовершенствования учителей возник университет педагогического мастерства (СПбГУПМ), который позднее был переименован в СПб АППО.

При кафедре педагогического мастерства (зав. кафедрой И.А. Колесникова) была организована лаборатория методологии и технологии воспитания под руководством Л.С.Нагавкиной. Перед сотрудниками лаборатории была поставлена задача: разработать концепцию воспитания в образовательной системе СПб. Решение данной задачи послужило основой для начала научных исследований в области методологии и технологии воспитания, которые осуществляются и в настоящее время сотрудниками кафедры социально-педагогического образования (зав. кафедрой Е.Н.Шавринова) и других подразделений СПбАППО. Разработанная в 2019 году Концепция воспитания юных петербуржцев содержит в себе основные результаты

научно-исследовательской деятельности в области воспитания, которые свидетельствуют о создании в СПб АППО авторского полисистемного подхода к пониманию и определению сущности воспитания и особенностям системного осуществления воспитательного процесса в деятельности образовательных учреждений.

В рамках данной статьи представлена последовательность научно-исследовательских действий и изложены сущностные характеристики полисистемного подхода в воспитании.

Результатом первого этапа (1992- 1995 годы) стало создание Программы воспитания (Петербургская концепция), в которой были определены основные принципы полисистемного подхода к воспитанию:

- принцип интегративности: современный воспитательный процесс неоднороден и представляет собой сложную противоречивую совокупность воспитательных процессов, каждый из которых требует своего осмысления и реализации в едином воспитательном пространстве;
- принцип приоритетной систематизации: невозможность одновременного решения всего множества проблем воспитания ребенка требует выявления и осуществления приоритетных направлений, систематизирующих и аккумулирующих в

себе все поле проблем.

Это позволило выделить важность системного построения воспитания на трех уровнях: общественная система воспитания, воспитательная система образовательного учреждения; система воспитательной работы конкретного педагога-воспитателя. Акцент был сделан на необходимости интеграции в процессе воспитания двух начал: самореализации и социализации. Полисистемный подход определил цель воспитания как воспитание человека, способного к самореализации в различных системных сферах бытия человека как «члена семьи, члена сообщества сверстников, ученика школы, петербуржца, гражданина России, человека мира» [1].

Второй этап научно-исследовательской деятельности в логике полисистемного подхода (1995 -2006) был связан с изучением и анализом деятельности образовательного учреждения как интегративного субъекта воспитательного процесса, задающего определенный тип воспитательной системы. Были обоснованы, теоретически описаны и проанализированы на практике четыре типа воспитательных систем образовательных учреждений: социальной ориентации, рационально-познавательной ориентации, культурно-творческой ориентации, индивидуально-личностной ориентации [2]. Интеграция данных типов воспитательных систем в конкретном образовательном учреждении порождает уникальность и своеобразие воспитательного процесса.

Разработка федеральных государственных образовательных стандартов и появление «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определила специфику третьего этапа (2006 - 2012) научно-исследовательской деятельности в логике полисистемного подхода на основе полипарадигмального рассмотрения сущности

воспитания как совокупности взаимодействующих педагогически организованных процессов целенаправленного педагогического воздействия, межсубъектного взаимодействия по решению различных проблем, создания условий для самоопределения и самореализации воспитанников. Были проанализированы особенности осуществления полипарадигмального воспитательного процесса в конкретном образовательном учреждении [3].

Рассмотрение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ воспитания как деятельности, «направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося», стало основой для осуществления четвертого этапа (2012-2019) научно-исследовательской деятельности в логике полисистемного подхода, который завершился созданием в 2019 году Концепции воспитания юных петербуржцев [4].

В процессе многолетнего исследования были определены, обоснованы и подробно рассмотрены параметры воспитательного процесса, которые порождают его многообразие.

Параметр 1. Парадигмы воспитания. И.А. Колесникова определяет педагогическую парадигму как «характеристику типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия» [5]. Полипарадигмальный подход (Н.М. Борытко, О.С. Газман, И.А. Колесникова, О.Г. Старикова, Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов) предполагает сосуществование в современной педагогической реальности нескольких методологических систем, внутри которых выстраиваются целостные, законченные модели педагогического (воспитательного) процесса. Н.М.

Борытко выделяет три парадигмы воспитания: традиционную, гуманитарную и гуманистическую [6].

Воспитание в рамках традиционной парадигмы рассматривается как целенаправленное воздействие воспитателя, направленное на преобразование (формирование, передачу опыта, коррекцию поведения, профилактику негативных проявлений, реабилитацию, ориентацию на определенные ценности, управление развитием, адаптацию к условиям жизни) личности воспитанника.

Воспитание в рамках гуманитарной парадигмы рассматривается как взаимодействие (совместная деятельность) воспитателя и воспитанников, направленное на улучшение окружающей жизни (создание условий для социализации) и способствующее освоению (обогащению) социального опыта.

В логике данной парадигмы коллективное воспитание А.С. Макаренко, педагогика сотрудничества, интерактивные педагогические технологии, метод кейсов. Принципиальное отличие от традиционного воспитания заключается в том, что развитие воспитанника становится вторичным (опосредованным) по отношению к решению социальных проблем. Опыт (жизненный, социальный, деятельностный, личный) как основной результат воспитания в рамках данной парадигмы рассмотрен в работах Е.А. Александровой, С.Д. Полякова, М.В. Шакуровой, И.Ю. Шустовой.

Воспитание в рамках гуманистической парадигмы определяется как содействие (поддержка, защита, создание условий, стимулирование, помощь) воспитателя самосовершенствованию (самоопределению, саморазвитию, самореализации) воспитанника.

С учетом полипарадигмальной сущности воспитания выделены и обоснованы

три основных направления петербургского воспитания:

- духовно-нравственное развитие личности обучающихся – целенаправленная специально организованная педагогическая деятельность, способствующая формированию и развитию духовно-нравственной культуры обучающихся (приобщение к базовым национальным ценностям, личностное развитие);
- социально-культурная практика – специально организованная совместная деятельность обучающихся, способствующая развитию детско-взрослой общности и направленная на решение социальных проблем и улучшение окружающей жизни;
- поддержка индивидуальности – специально организованная психолого-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение обучающихся, направленные на создание условий самоопределения, выбора жизненного пути, выявления и решения проблем, мешающих достижению жизненных целей.

Параметр 2. Функции воспитания. Системно-функциональный подход в воспитании (Н.М. Борытко, А.В. Гаврилин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Ю.П. Сокольников, А.М. Сидоркин, Е.Н. Степанов, Н.М. Таланчук) выделяет ряд функций воспитания, определяющих его предназначение в системе социально-культурного бытия человека. А.В. Мудрик соотносит функции воспитания с процессами социализации, культурации, становления субъектности и индивидуально-личностного развития человека.

Социально-адаптивная функция воспитания: воспитание как целенаправленный социальный процесс упорядочения жизнедеятельности человека посредством возникновения социальной организации человеческого общества и интеграции в

становящуюся организационную структуру каждого человека. Встраивание человека в определенные социальные структуры обозначается многими исследователями как процесс социализации. Отмечая стихийность социализации в целом, выделяется ее особый вид – воспитание как целенаправленная социализация. Для этого возникает особый социальный институт воспитания и воспитательные организации как его составляющие. А.В. Мудрик определяет такое воспитание как «относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [7, с.18]. Это позволяет уточнить первую миссию воспитания как «адаптацию к определенному порядку организации жизни». Понятие социального воспитания обосновано в работах А.В. Мудрика, Б.В. Куприянова, М.В. Шакуровой, В.Р. Ясницкой. Социально-адаптивная природа воспитания определяет следующее содержание воспитательного процесса: изучение, освоение и соблюдение социальных требований: законов, норм и правил. Б.М. Бим-Бад отмечает, что воспитание есть деятельность воспитателей и воспитанников по ознакомлению с нормами, по усвоению норм и подчинению им.

Культурологическая функция воспитания: воспитание как приобщение к ценностям культуры. Н.Е. Щуркова определяет такое воспитание как «вхождение ребенка в мир культуры с помощью педагога–профессионала, обладающего специальной профессиональной подготовкой, которая обеспечивает щадящий для ребенка процесс овладения культурными достижениями человечества. Педагог и дети проживают жизни на уровне культуры, когда воспроизводится культурный способ жизни

как единственно возможный естественный для человека способ жизни». Е.В. Бондаревская определяет воспитательный процесс как «внутренне детерминированный процесс движения личности к своей идеальной форме, к своей индивидуальной целостности, самобытности, к своему личностному образу, осуществляющийся в педагогически управляемых воспитательных системах, имеющих определенное ценностное содержание». Культурологическая функция воспитания определяет следующее содержание воспитательного процесса: изучение, освоение и воспроизводство ценностей культуры.

Когнитивно-преобразовательная функция воспитания: воспитание как процесс развития способностей человека по познанию и преобразованию пространства бытия. Наличие у человека сознания позволяет на основе анализа собственных потребностей ставить жизненные цели, подбирать средства их достижения, выявлять и преодолевать проблемы, возникающие на пути достижения цели. Человеческое сознание (разум) позволяет человеку осознавать и упорядочивать собственную жизнь. В.В. Давыдов обосновывает необходимость подготовки человека, способного успешно решать учебные и жизненные проблемы. Когнитивно-преобразовательная функция воспитания определяет следующее содержание воспитательного процесса: познание и преобразование окружающего мира посредством различных видов деятельности.

Антропологическая функция воспитания: воспитание как процесс выявления и реализации индивидуально-личностного потенциала человека. В педагогике такие процессы обозначаются и связываются с неповторимостью, уникальностью, творческой индивидуальностью человека (О.С. Гребенюк). И.А. Колесникова отмечает приоритет развития человеческого

в человеке. В.И. Слободчиков отмечает необходимость «развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека». Антропологическая функция воспитания определяет следующее содержание воспитательного процесса: диагностика и реализация индивидуально-личностного потенциала человека в процессе жизне-творчества.

Представленные парадигмы и функции воспитания позволяют выявлять и анализировать основные составляющие современного воспитательного процесса.

Параметр 3. Сферы воспитания. Полисферный анализ содержания воспитательного процесса [8] позволил выделить четыре сферы отношений обучающихся и 12 базовых ценностей:

- отношение к себе: Здоровье, Свобода, Смысл жизни;
- отношение к людям: Добро Семья, Родина;
- отношение к социуму: Закон, Мир, Труд;
- отношение к миру: Природа Красота Истина.

Параметр 4. Виды воспитательной деятельности.

Полидеятельностный анализ средств воспитания. В качестве средств решения воспитательных задач выделяются основные виды человеческой деятельности: общение, игра, учение, труд. Такое рассмотрение средств воспитания подробно осуществлено В.С. Селивановым. В рамках полисистемного анализа разработан комплекс технологий воспитательной деятельности [10].

1. Технологии информационно-коммуникативной деятельности и различных форм коммуникации воспитанников: алгоритм решения воспитательных задач в процессе организации общения (беседа, лекция, дискуссия, диалог, медиация, консультация, общение в парах постоянного и

сменного состава).

2. Технологии созидательной деятельности и различных форм изготовления продукции: создание продукта (реализация проекта): проектная деятельность, творчество, город мастеров, лаборатория нерешенных проблем, выставка авторских поделок, самостоятельная работа.

3. Технологии практико-обучающей деятельности и различных форм учебных занятий: алгоритм решения воспитательных задач в процессе учения (практикум, тренинг, коллективные способы обучения, мастерская, мастер-класс).

4. Технологии исследовательской деятельности и различных форм освоения социально-культурной среды и жизненного пространства, алгоритм решения воспитательных задач в процессе изучения различных объектов и явлений (экскурсия, образовательное путешествие, метод кейсов, рефлексия, научное исследование).

5. Технологии состязательной деятельности и различных форм соревнования и оценки возможностей воспитанников: достижение результата в конкурентной борьбе (турниры, викторины, экзамен, чемпионат, портфолио).

6. Технологии игровой деятельности и различных форм сюжетно-ролевой игры: проживание различных жизненных ситуаций и освоение различных ролей (игротерапия, деловые игры, игровое моделирование, поисковые игры, театрализация).

7. Технологии празднично-событийной деятельности и различных форм проживания события: придание биологическому бытию человека особого культурного смысла – годовой круг праздничных событий, погружение, торжество, поздравление, шокотерапия, гуляния.

Таким образом, воспитательный процесс в рамках полисистемного подхода определяется как целенаправленное специально-организованное взаимодей-

ствие воспитателей и воспитанников, осуществляемое на основе определенной парадигмы (традиционная, гуманитарная, гуманистическая) по реализации определенной функции воспитания (социально-адаптивная, культурологическая, когнитивно-деятельностная, антропологическая) в рамках различных видов деятельности (коммуникативная, практико-обучающая, созидательная, игровая, оценочная, игровая, событийная), способствующее гармонизации отношений воспитанника человека с миром (отношение к себе, людям, социуму, природно-бытийному миру).

Теоретическая значимость полисистемного подхода в воспитании обоснована и заключается в систематизации существующих теорий и практик воспитания [11]. Практическая значимость определяется в возможности проанализировать и выделить составляющие воспитательной деятельности конкретного педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Колесникова И.А. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция [Текст] / И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб.: ГУПМ, 1994. – 55 с.

2. Барышников Е.Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Барышников. – СПб.: С.-Петербург. акад. постдипломного пед. образования, 2005. – 241 с.

3. Барышников Е.Н. Полисистемное моделирование воспитательного процесса в образовательном учреждении [Текст]: монография / Е.Н. Барышников. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 129 с. – (Научные школы Академии).

4. Концепция воспитания юных петербуржцев: учебно-методическое пособие

под ред. Е.Н. Шавриновой СПб.: СПб АППО, 2021-64 с.

5. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

6. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001 – 181 с.

7. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика, Психология. – 2008 – Вып. 3(10). – С. 7-24.

8. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с. – (Профессионализм педагога).

9. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Селиванов; под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 336 с.

10. Современные технологии воспитательного процесса в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие под ред. Е.А. Ворониной, Е.Н. Барышников, СПб.: СПб АППО, 2020-90 с.

11. Барышников Е. Н. Воспитание: особенности полисистемного подхода // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7-8 июня 2016 года). – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – 816 – с. С.50-54. РИНЦ.

УДК 159.9  
ГРНТИ 15.01

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

**Андатпа**

Мақала Санкт-Петербургтің білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдаудың өзекті мәселелеріне арналған. Білім беру жүйесінде сүйемелдеу қызметін ұйымдастырудың әдіснамалық негізі болып табылатын сүйемелдеу тұжырымдамаларына қысқаша теориялық талдау келтіріледі. Санкт-Петербургтің білім беру мекемелерінде психологиялық-педагогикалық қолдаудың мақсаты, міндеттері, принциптері мен негізгі бағыттары тұжырымдалған.

**Аннотация**

Статья посвящена актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях Санкт-Петербурга. Приводится краткий теоретический анализ концепций сопровождения, которые выступают методологической основой организации службы сопровождения в системе образования. Сформулированы цель, задачи, принципы и основные направления психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

**Annotation**

The article is devoted to topical issues of psychological and pedagogical support in educational organizations of St. Petersburg. A brief theoretical analysis of the concepts of support, which serve as the methodological basis for the organization of the support service in the education system, is given. The purpose, objectives, principles, and main directions of psychological and pedagogical support in educational institutions of St. Petersburg are formulated.



**Шингаев С.М.**

*доктор психологических наук,  
заведующий кафедрой  
психологии, профессор  
Санкт-Петербургской  
академии постдипломного  
педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Негізгі сөздер: білім беру процесі; психологиялық-педагогикалық қолдау; педагогикалық орта; қолдау принциптері.*

*Ключевые слова: образовательный процесс; психолого-педагогическое сопровождение; педагогическая среда; принципы сопровождения.*

*Keywords: educational process; psychological and pedagogical support; pedagogical environment; principles of support.*

Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса все больше привлекают внимание ученых и практиков [2, 8, 9].

В Санкт-Петербурге накоплен большой опыт организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. Этому способствует имеющийся в городе высокий научный и кадровый потенциал, а также выстроенная система сопровождения. Работа по психолого-педагогическому сопровождению организуется в соответствии с Концепцией развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной Министерством образования и науки Российской Федерации 19.12.2017 г., и распоряжением Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга, утвердившем Положение об организации работы по психолого-педагогическому сопровождению.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития обучающихся, психологической поддержки обучающихся, включая психологическое сопровождение образовательного процесса.

В качестве теоретико-методологических оснований службы сопровождения выступают идеи Б.Г. Ананьева, Г.С. Никифорова, Г. Бардиер, Т. Черединой, Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой, М.Р. Битяновой, Э.М. Александровской, А.П. Овчаровой и др. [1, 3, 5, 7, 8].

Целостная концепция сопровождения как образовательная технология помощи ребенку, его семье и педагогам предложена Е.И.Казаковой [5]. В основе концепции лежит системно-ориентированный подход к развитию человека с акцентом на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Рассматривая сопровождение как метод, как процесс и как службу, Е.И.Казакова утверждает, что метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения, а процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; максимум свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; непрерывность и мультидисциплинарность сопровождения.

Автор выделяет 3 основных вида сопровождения:

- 1)предупреждение возникновения проблем;
- 2)обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- 3)экстренная помощь в кризисной ситуации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения имеют различия на разных ступенях образования. Так, в начальной школе главным является определение готовности детей к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, развитие мотивации учения, самостоятельности и самоорганизации

учащихся; в основной школе на первый план выходит сопровождение перехода из начальной в основную школу и адаптация учащихся к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости [6].

На наш взгляд, с точки зрения практического применения важно остановиться на тех трех важных задачах, которые, по мнению М.Р. Битяновой, должен решать педагог-психолог образовательного учреждения:

1) отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения. Показатели развития ребенка сравниваются с содержанием психолого-педагогического статуса. В случае соответствия можно делать вывод о благополучном развитии и дальнейшее развитие направлять на создание условий для перехода на следующий этап возрастного развития. В случае несоответствия изучается причина и принимается решение о путях коррекции: либо снижаются требования для данного ребенка, либо развиваются его возможности;

2) создание в педагогической среде психологических условий для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Данная задача решается с помощью таких средств, как просвещение, активное психологическое обучение родителей, педагогов

и самих детей, методическая помощь, развивающая психологическая работа;

3) создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении. Многие дети в пределах возрастной нормы не реализуют свой потенциал, «не берут» из данной им педагогической среды то, что им в принципе под силу взять. На них также ориентирована специальная работа школьного психолога. Данная задача решается средствами коррекционно-развивающей, консультационной, методической и социально-диспетчерской работы» [3].

В целях оказания психолого-педагогической помощи обучающимся и осуществления психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в Санкт-Петербурге сформирована многоуровневая система оказания психолого-педагогической помощи:

- на уровне государственных образовательных учреждений (ГОУ) - психолого-педагогическая помощь оказывается специалистами ГОУ (педагогом-психологом и социальным педагогом, учителем-логопедом, другими педагогическими работниками детских садов, школ, колледжей системы среднего профессионального образования);

- на районном уровне - психолого-педагогическая помощь оказывается специалистами Центров психолого-педагогической медико-социальной помощи (ППМСП) - педагогами-психологами, сотрудниками медико-психологических комиссий и педагогических консилиумов.

Принципами психолого-педагогического сопровождения выступают:

адресность; сохранение ранее достигнутого уровня психолого-педагогической помощи и постоянное его повышение; добровольность получения психолого-педагогической помощи; доступность; конфиденциальность (включая защиту персональных данных).

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание обучающимся условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, направленной на своевременное обеспечение сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся, снижение рисков дезадаптации и негативной социализации, получение бесплатной психолого-педагогической коррекции.

В качестве основных задач психолого-педагогического сопровождения рассматриваются:

- психологическая поддержка и сопровождение обучающихся в проблемных и трудных жизненных ситуациях;
- диагностика и контроль динамики личностного и интеллектуального развития обучающихся;
- содействие в построении индивидуальной траектории образования обучающихся;
- содействие в создании условий для самостоятельного осознанного выбора обучающимися профессии (или профессиональной области) и содействие в построении личных профессиональных планов;
- содействие позитивной социализации обучающихся;
- психологическая поддержка в создании условий для духовно-нравствен-

ного воспитания обучающихся;

- психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей;
  - проведение мероприятий по профилактике и коррекции отклоняющегося (агрессивного, аддиктивного, асоциального, виктимного, суицидального и т.п.) и противоправного поведения обучающихся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;
  - содействие в формировании культуры здоровья и здорового образа жизни обучающихся, в воспитании осознанного устойчивого отрицательного отношения к употреблению алкоголя, психоактивных и наркотических веществ, табакокурению и другим вредным привычкам;
  - профилактика насилия и защиты детей от информации, наносящей вред их психическому здоровью и нравственному развитию;
  - содействие развитию межкультурной компетенции и толерантности; профилактика ксенофобии, экстремизма, межэтнических конфликтов;
  - психолого-педагогическое сопровождение процессов коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в условиях инклюзивного обучения;
  - психологическое просвещение и консультирование родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов по вопросам обучения, воспитания, поведения, развития.
- Отметим, что на разных уровнях образования решаются соответствующие конкретному уровню задачи психолого-педагогического сопровождения личности (Таблица 1).

Таблица 1. Содержание психолого-педагогического сопровождения личности на разных уровнях образования

Уровень образования	Содержание сопровождения
Начальная школа	Диагностика готовности к обучению в школе. Обеспечение адаптации к школе. Формирование познавательной и учебной мотивации. Развитие творческих способностей. Развитие самостоятельности и самоорганизации.
Основная школа	Помощь в адаптации к новым условиям обучения в основной школе. Помощь в решении проблем личностного развития, социализации, самоопределения и саморазвития. Помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками. Профилактика девиантного поведения, наркозависимости, профилактика неврозов.
Старшая школа	Поддержка в профессиональной ориентации и самоопределении. Поддержка в решении ценностно-смысловых проблем. Развитие социальных компетенций. Развитие способности к целеполаганию. Профилактика девиантного поведения.

Считаем важным отметить, что для целенаправленного и эффективного психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса следует соблюдать ряд условий:

- психолого-педагогические условия (выявление и учет в работе индивидуально-психологических особенностей ребенка и особых образовательных потребностей, дифференцированный и индивидуальный подход, использование современных и адекватных целям и задачам сопровождения образовательных технологий, создание и поддержание комфортного социально-психологического климата, оптимальные учебные нагрузки с учетом возрастных и психологических особенностей детей и подростков);
- здоровьесберегающие условия (поддержание и укрепление физического, психического, социального, профес-

сионального здоровья участников образовательных отношений, соблюдение санитарно-гигиенических норм, профилактика физических и психологических перегрузок обучающихся).

Опираясь на сформулированные нами выше задачи, возможно выделение следующих основных направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса:

- психологическое просвещение - формирование у обучающихся и их законных представителей, педагогических работников и руководителей ГОУ потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

- психологическая профилактика - предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся в ГОУ, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, законным представителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

- психологическая диагностика - углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся на протяжении всего периода обучения; определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и источников нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации;

- психологическая коррекция - активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов ГОУ;

- консультативная деятельность - оказание помощи обучающимся, их законным представителям, педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

При организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса необходимо учитывать три группы функций сопровождения:

Информационная - состоит в информировании субъектов образовательного процесса о формах и методах сопровождения.

Направляющая - обеспечивает согла-

сование деятельности всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса для координации их действий.

Развивающая - задает направление всем участвующим в системе сопровождения службам. Она обеспечивается деятельностью педагогов, педагога-психолога, дефектолога, при этом педагогические работники используют в своей практике развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие занятия с обучающимися [4].

Для оказания психолого-педагогического сопровождения в штат ГОУ вводится ставка «педагог-психолог» (1,0 ставка на каждые 300 обучающихся). Численность социальных педагогов составляет не менее одного специалиста на ГОУ. При организации образовательной деятельности по адаптированной общеобразовательной программе в штат ГОУ вводится ставка «педагог-психолог» (1,0 ставка на каждые 20 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья).

Выделяется три категории детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении.

Дети с проблемами в поведении, в развитии волевой и личностной сферах:

- с отклоняющимся поведением, состоящими на внутришкольном учете и на учете в отделе по делам несовершеннолетних;
- с социальной и школьной дезадаптацией (испытывающие трудности в обучении, общении, тревожность, агрессивность, депрессивность);
- с социально-педагогической запущенностью;
- из неблагополучных семей (в социально-опасном положении);
- пережившие психологическую травму (психологическое и/или физичес-

кое насилие, подвергшиеся травле (буллингу), потеря близких);

- с нарушениями эмоционально-волевой сферы: страхи, невротические реакции, агрессивность, тревожность, гиперактивность.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды:

- имеющие задержку речевого, психоречевого, психомоторного развития, специфическую (при нарушении слуха или /и/ зрения или тотальную задержку развития);

- с нарушениями интеллекта, с церебральными явлениями;

- с пограничными психическими расстройствами;

- с психосоматическими заболеваниями;

- с особыми образовательными потребностями (слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие и др.);

- с нарушениями эмоционально-волевой сферы (расстройство аутистического спектра);

- с множественными нарушениями развития, имеющие определенные нарушения в работе опорно-двигательного аппарата.

Дети с особыми образовательными возможностями (одарённые):

- с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности, испытывающие трудности в социализации (в общении со сверстниками с нормативным поведением);

- испытывающие проблемы личностного развития (эгоцентризм, повышенная потребность в самореализации).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1968. – 340 с.

2. Артюшина С.В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в системе гимназического образования // Педагогическая наука и практика. – 2014. – №3 (5), 2014. – С.79-82.

3. Битянова М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

4. Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Непомнящая Н.А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 1-8. – [Электронный ресурс] // URL: <http://e-koncept.ru/2016/46370.htm>. (дата обращения 10.05.21).

5. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – СПб., 1995. – 27 с.

6. Кодермятов Р.Э., Тумакова Н.А., Сенцов А.Э., Павловская Е.В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1738-1740.

7. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика: монография / под редакцией Г.С. Никифорова. – СПб: Речь, 2010. – 816с.

8. Шингаев С.М. Основные теоретические и методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2019. – № 1 (9). – С.11-18.

9. Щербакова И.А. Педагогическое сопровождение студентов политехнического высшего колледжа при организации дистанционного формата обучения // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 1 (31), 2021. – С.23-27.

**АВТОРЛАР**

1. АЛЕКСАНДРОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА, п.ф.к., Санкт-Петербург қаласы, Колпинский ауданы № 432 директоры, Ресей

2. АЛЕКСАШИНА ИРИНА ЮРЬЕВНА, п.ф.д., негізгі және орта білім беру кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

3. АЛЕКСЕЕВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ, п.ф.д. профессор, қоршаған орта және адамның қауіпсіздігі мен денсаулығы кафедрасының меңгерушісі, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

4. БАРАНОВ ПЕТР АНАТОЛЬЕВИЧ, п.ф.д., доцент, Ресей Федерациясы еңбек сіңірген мұғалімі, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

5. БАРЫШНИКОВ ЕВГЕНИЙ НИКОЛАЕВИЧ, п.ф.к., әлеуметтік-педагогикалық білім беру кафедрасының доценті, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

6. ГОРШКОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ, п.ф.д., профессор, білім беруді басқару және экономика кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

7. ГРИШИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА, п.ф.д., профессор, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясының ғылыми жұмыс жөніндегі проректоры, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

8. ДАУТОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА, п.ф.д., доцент, педагогика және андрагогика кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

9. ЕРМОЛАЕВА МАРИНА ГРИГОРЬЕВНА, п.ф.к., доцент, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы педагогика және андрагогика кафедрасының профессоры, Ресей

10. ИГНАТЬЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, п.ф.д., профессор, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы педагогика және андрагогика кафедрасының профессоры, «Ярослав Мудрый атындағы Новгород мемлекеттік университеті» ФМБОМ педагогика кафедрасының профессоры, Ресей

11. КРУЛЕХТ МАРИЯ ВАДИМОВНА, п.ф.д., профессор, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы мектепке дейінгі білім беру кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

12.МАТЮШКИНА МАРИНА ДМИТРИЕВНА, п.ғ.д., доцент, сандық білім беру әдіснамасы мен технологиясы кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

13.МУШТАВИНСКАЯ ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА, п.ғ.к., доцент, негізгі және орта білім беру кафедрасының меңгерушісі, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

14.МЫЛОВА ИРИНА БОРИСОВНА, п.ғ.д., математика және информатика кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

15.ПАНОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, техникалық ғылымдарының кандидаты, доцент, кәсіптік білім беру кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

16.СЕРГЕЙЧИК ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, философия ғылымдарының докторы, профессор, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

17.ШИЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА, п.ғ.д., профессор, педагогика және андрагогика кафедрасының профессоры, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

18.ШИНГАЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ, психология ғылымдарының докторы, психология кафедрасының меңгерушісі, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы

19.ЯКОВЛЕВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА, п.ғ.к., арнайы (коррекциялық) педагогика кафедрасының меңгерушісі, Санкт-Петербург дипломнан кейінгі педагогикалық білім беру академиясы, Санкт-Петербург қаласы, Ресей Федерациясы.

**АВТОРЫ**

1. АЛЕКСАНДРОВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА, к.п.н., директор ГБОУ школы № 432 Колпинского района, г. Санкт-Петербург, Россия

2. АЛЕКСАШИНА ИРИНА ЮРЬЕВНА, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основного и среднего общего образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

3. АЛЕКСЕЕВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

4. БАРАНОВ ПЕТР АНАТОЛЬЕВИЧ, доктор педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, профессор кафедры социального образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия

5. БАРЫШНИКОВ ЕВГЕНИЙ НИКОЛАЕВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

6. ГОРШКОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления и экономики образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

7. ГРИШИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

8. ДАУТОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия

9. ЕРМОЛАЕВА МАРИНА ГРИГОРЬЕВНА, к.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

10. ИГНАТЬЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Россия

11. КРУЛЕХТ МАРИЯ ВАДИМОВНА, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

12. МАТЮШКИНА МАРИНА ДМИТРИЕВНА, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методологии и технологий цифрового образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

13. МУШТАВИНСКАЯ ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой основного и среднего общего образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

14. МЫЛОВА ИРИНА БОРИСОВНА, доктор педагогических наук, профессор кафедры математического образования и информатики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

15. ПАНОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры профессионального образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

16. СЕРГЕЙЧИК ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, доктор филос. наук, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

17. ШИЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

18. ШИНГАЕВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, профессор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия

19. ЯКОВЛЕВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА, к.п.н., заведующая кафедрой специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия

**THE AUTHORS**

1.ALEXANDROVA ELENA ANATOLYEVNA, Ph. D., Director of the Kolpinsky district school No. 432, Saint Petersburg, Russia

2.ALEKSASHINA IRINA YURYEVNA, Doctor of Pedagogy, Full professor, Professor at the department of general secondary, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

3.ALEXEYEV SERGEI VLADIMIROVICH, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the department of education of the environment, safety, and human health, State Budgetary Institution of Additional Professional Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

4.BARANOV PYOTR ANATOLYEVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Honored Teacher of the Russian Federation, Professor of the department of social education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

5.BARYSHNIKOV EVGENY NIKOLAEVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of social education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

6.GORSHKOV ALEXANDER SERGEYEVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of management and economics of education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

7.GRISHINA IRINA VLADIMIROVNA, Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for scientific work, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

8.DAUTOVA OLGA BORISOVNA, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of pedagogy and andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

9.ERMOLAYEVA MARINA GRIGORYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the department of pedagogy and andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

10.IGNATIEVA ELENA YURYEVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the department of pedagogy and andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education; Professor of the department of pedagogy, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Russian Federation

11.KRULEKHT MARIA VADIMOVNA, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the department of preschool education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

12.MATYUSHKINA MARINA DMITRIYEVNA, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the department of digital education methodologies and technologies, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

13.MUSHTAVINSKAYA IRINA VALENTINOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the department of basic and secondary general education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

14.MYLOVA IRINA BORISOVNA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the department of mathematical education and informatics, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

15.PANOV NIKOLAI ALEXANDROVICH, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the department of professional education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

16.SERGEYCHIK ELENA MIKHAILOVNA, Ph.D., Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

17.SHILOVA OLGA NIKOLAYEVNA, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the department of pedagogy and andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russian Federation

18.SHINGAEV SERGEY MIKHAILOVICH, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of psychology, Professor of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

19.YAKOVLEVA NATALYA NIKOLAYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the department of special (correctional) pedagogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia

**«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМ МЕН ПРАКТИКА»  
республикалық ғылыми-әдістемелік журналында  
МАҚАЛА ЖАРИЯЛАУ ТАЛАПТАРЫ**

**«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамының филиалы Қостанай облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының «Вестник «Өрлеу» - kst» журналы 2018 жылдан бастап «Педагогикалық ғылым мен практика» республикалық ғылыми-әдістемелік журналы атауымен басып шығарылады.**

Журнал жылына төрт рет шығарылады, келесі айдарлары бар:

1. Білім берудің философиялық және әдіснамалық негіздері.
2. Білім беру теориясы мен технологиясы.
3. Білім берудегі инновациялық үрдістер.
4. Өскелең ұрпақты тәрбиелеудің өзекті мәселелері.

**Барлық білім беру ұйымдарының педагогтарын ынтымақтастыққа шақырамыз.**

***Мақалаға қойылатын талаптар***

1. Мақала Елбасының Қазақстан халқына Жолдауында белгіленген білім беру жүйесін инновациялық дамыту тенденциялары мен міндеттеріне сәйкес болуы қажет.
2. Андатпа, негізгі сөздер үш тілде және мақала мәтінінің басында орналастырылуы керек.
3. Мақалалар қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қабылданады.
4. Автордың портреттік фотографиясы цифрлы сапада болғаны дұрыс.
5. Пайдаланылған әдебиет тізімі ГОСТ талаптарына сәйкес міндетті болуы қажет, мақала авторлары мәтінде қолданылу тәртібі бойынша көрсетіледі. Мәтін бойынша дереккөз квадрат жақшада ұсынылады, мысалы [2,3 б.].
6. Мақаланың мәтіні MS WORD 6.0 редакторында, Times New Roman 14 шрифтімен теріледі, 1 интервал, мәтін өрістері – 2 см. Сызбалар, кестелер мен диаграммалар мәтінге орналастырылмайды, олар жеке папкада JPEG форматында мәтінде көрсетілген атаумен берілуі керек. Мәтіннің өзінде сызбалар, кестелер мен диаграммалардың атауы берілген сілтемемен белгіленеді.
7. Мақаланың электронды нұсқасы, қосымшалар редакцияның [izdat@orley-kost.kz](mailto:izdat@orley-kost.kz) электронды поштасына жіберіледі.

Бір файлда бірнеше мақала орналастыруға болмайды.

Редакцияның редакторлық түзету енгізуге немесе тәуелсіз сарапшылар өткізетін сараптамалық бағалаудың төмен болуы жағдайында мақалаларды басуға жібермеу құқығы бар.

«Педагогикалық ғылым мен практика» республикалық ғылыми-әдістемелік журналының редакциялық алқасы барлық мұғалімдерді мақала жариялауға шақырады. Басылымға қойылатын талаптар филиалдың [orley-kost.kz](http://orley-kost.kz) сайтында орналастырылды.

Барлық сұрақтар бойынша 54-32-66 телефон нөмірі бойынша хабарласуға болады.

**ТРЕБОВАНИЯ К ОПУБЛИКОВАНИЮ СТАТЕЙ  
в республиканском научно-методическом журнале  
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА»**

**Журнал филиала Акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области» «Вестник «Өрлеу» -kst» с 2018 года будет выходить с новым названием: республиканский научно – методический журнал «Педагогическая наука и практика».**

Журнал будет выходить четыре раза в год.

Рубрики журнала следующие:

1. Философские и методологические проблемы образования.
2. Теория и технология образования.
3. Инновационные процессы в образовании.
4. Актуальные проблемы воспитания подрастающего поколения.

**Приглашаем к сотрудничеству всех педагогов образовательных учреждений.**

***Требования к размещению статей***

1. Статья должна соответствовать тенденциям и задачам инновационного развития образовательной системы Казахстана, поставленным Президентом страны в Послании – 2050.

2. Аннотация, ключевые слова на трёх языках: казахском, русском, английском должны быть расположены перед текстом статьи.

3. Статьи принимаются на казахском, русском и английском языках.

4. Портретная фотография автора в цифровом качестве.

5. Список использованной литературы обязателен в соответствии с требованиями ГО-СТА, авторы статей указываются по порядку использования в тексте. По тексту источник указывается в квадратных скобках, например, [2, с.3].

6. Текст статьи набирается в редакторе MS WORD 6.0 шрифтом Times New Roman 14 шрифт, 1 интервал, границы текста – 2 см. Схемы, таблицы, диаграммы в текст не ставятся, а сохраняются в отдельной папке в формате JPEG под тем же названием, под которым они будут фигурировать в тексте. В самом тексте их место помечается ссылкой с указанием названия.

7. Электронный вариант статьи, приложение передаётся в редакцию по электронной почте по адресу: [izdat-orley-kost@mail.ru](mailto:izdat-orley-kost@mail.ru)

Нельзя в одном файле помещать несколько статей.

Редакция оставляет за собой право делать редакторскую правку и отклонять статьи в случае получения на них отрицательной экспертной оценки, которую осуществляют независимые эксперты.

Редакционная коллегия республиканского научно-методического журнала «Педагогическая наука и практика» приглашает всех педагогов опубликовать статьи. Требования к публикациям размещены на сайте филиала [orley-kost.kz](http://orley-kost.kz).

По всем вопросам обращаться по телефону 54-32-66

## Қосымша

**Құрметті әріптестер!**  
**Библиографиялық тізімді жасау бойынша өзгерген талаптарға**  
**назар аударыңыздар.**

*Библиографиялық суреттеу үлгілері*

**1. Бір автордың кітабы**

- И.А.Василенко Батыс елдерінде әкімшілік-мемлекеттік басқару: АҚШ, Ұлыбритания, Франция, Германия: оқу құралы / И.А. Василенко. - М.: Логос, 2000. - 200 б.
- Р.В.Овчарова Әлеуметтік педагогтың анықтамалық кітабы /Р.В. Овчарова - М.: Сфера, 2001. - 480 б.

**2. Екі автордың кітабы**

- Г.Г. Смышкин Киномәтін (лингвомәдениеттік талдау тәжірибесі) / Г.Г. Смышкин, М.А. Ефремова. - М.: Водолей Publishers, 2004. -153 б.
- Латышев, Л.К. Аударма: теория, практика және оқыту әдістемесі: студенттерге арналған оқу құралы / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов.- М.: «Академия» баспа орталығы, 2003. - 192 б.

**3. Үш автордың кітабы**

- Н.И. Супрун. Неміс тілінің практикалық курсы: 2 курсқа арналған оқулық / Н.И. Супрун, Т.И. Кулигина, В. Шмальц. - М.: Шет тілі: Оникс 21 ғасыр, 2004. - 560 б.

**4. Төрт және одан көп авторлардың кітабы**

- Аударма негіздері / Г.М. Мирам [және т.б.]; ағылшын мәтінін ред. Н. Брешко. - Киев: Ника-Центр, 2002. - 245 б.

**5. Редакцияланған кітап**

- Қаржы. Ақша айналымы. Кредит: ЖОО-ға арналған оқулық/ ред. проф. Г.Б. Поляк – М.: Юнити-Диана, 2003. - 512 б.

**6. Параллель атауымен кітап**

- Ерина, Е.М. Волга бойы немістерінің салттары = Siten und Brauche der Wolgadeutschen / Екатерина Ерина, Валерия Салькова; суретші. Н. Стариков; [неміс мәдениетінің халықаралық одағы]. - М.: Готика, 2002. - 102 б.

**7. Семинар, кеңес, конференциялардың материалдары**

- Бүкіл ресейлік ғылыми-практикалық конференция «Әлем мәдениеті және оқушыларды тәрбиелеуде зорлық жасамау: Ресей аймақтарының тәжірибесі»: материалдар жинағы. – М., 1999. – 96 б.
- ЖОО аралық ғылыми-практикалық конференция «Ресей жоғары мектебіндегі тәрбие үдерісі», 26-27 сәуір 2001 ж.: [НГАВТ 50 жылдығына арналған материалдар] / ред. А. Б. Борисов [және басқалары]. – Новосибирск: НГАВТ, 2001. – 157 б.

**8. Көп томды басылымдар**

- Р.Грейвз Шығармалар жинағы: в 5 т. / Р. Грейвз. - М.: ТЕРРА-Кітап клубы, 1998. - 5 т.

**9. Көп томды басылымның жеке томы**

- Р.Грейвз Шығармалар жинағы: 5 т. / Р. Грейвз. - М.: ТЕРРА-Кітап клубы, 1998. Т.1: Я. Клавдий. – 1998. – 394 б.

**10. Заң актілері**

- Қазақстан Республикасы. Конституция (1995). Қазақстан Республикасының Конституциясы: ресми мәтін. – А.: Маркетинг, 1995. – 39 б.

**11. Мерзімді басылымнан мақалалар (журнал)**

- В.А. Березина Білім беру үдерісінің тәрбиелік әлеуетін көтеру туралы / В.А. Березина, А.В. Баранников //Оқушыларды тәрбиелеу. – 2002.– № 7. – С. 2-5.

**12. Газеттерден мақалалар**

- С.А. Михайлов Европалық бойынша жүріс: Ресейде ақылы жол жүйесі дамудың алғашқы сатысында / Сергей Михайлов // Тәуелсіз газет. – 2002. – 17 маусым.

- 13. Жинақтардан мақала**  
– Л.П.Биченок Әскери-гуманитарлық мәтіндер, олардың құрылымдық-мазмұндық компоненттері / Л.П. Биченок // Қазіргі кезеңдегі русистика. – М., 1999. – 174-179 б.
- 14. Кітаптан тарау**  
– А.П.Панфилова Коммуникативті кедергілер /А.П. Панфилова // Кәсіби қызметтегі іскерлік коммуникация: оқу құралы / А.П. Панфилова – 2-ші басылым – СПб., 2004. – Тар.5. – 49-75 б.
- 15. Энциклопедиядан мақала**  
– Н.А.Гвоздецкий Эльбрус /Н.А. Гвоздецкий // БСЭ. - 3-ші басылым – М., 1978. - Т. 30.- 151б.
- 16. Шығармалар жинағынан жеке шығарма**  
– Д.О. Локк Сөздерді теріс пайдалану туралы // Шығ.: В 3 т. – М., 1985 – Т 1.– 548-567б.
- 17. Диссертацияның авторефераты**  
– И.Ю. Кузина Актив және пассив құрылымдардың квантификаторлармен рефеналды ерекшеліктері: фил.ғылымдардың дис. автореф. ... канд. фил. наук: 10.02.04 /И.Ю. Кузина. – Иркутск, 1996. – 16 б.
- 18. Диссертациялар**  
– А.В. Кравченко Көрсеткіш теориясының ұстанымдары: фил.ғыл.докт. дис.: 10.02.19 /А.В. Кравченко. – Иркутск, 1995. – 335 б.
- 19. Электронды ресурс**  
– Шетелдік классикалық өнердің көркем энциклопедиясы. – М.: Рес.үлкен энциклопедиясы. [ж/е басқалары], 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- 20. Желілік ресурс**  
– И.А.Смольникова Мектепте ақпараттық технологияны енгізуге арналған жұмыс конспектісі / И.А. Смольникова. – «Информатика» орталығы, – [http://www.Informica.ru /text/school/irs/html](http://www.Informica.ru/text/school/irs/html). (18 atd. 1999).

## Приложение

**Уважаемые коллеги!**  
**Обратите внимание на изменённые требования к составлению библиографического списка.**

### *Образцы библиографического описания*

- 1. Книга одного автора**  
– Василенко И. А. Административно-государственное управление в странах запада: США, Великобритания, Франция, Германия: учеб. пособие / И. А. Василенко. - М.: Логос, 2000. - 200 с.  
– Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. - М.: Сфера, 2001. - 480 с.
- 2. Книга двух авторов**  
– Смышкин Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Смышкин, М. А. Ефремова. - М.: Водолей Publishers, 2004. -153 с.  
– Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студентов / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов.- М.: Академия, 2003. - 192 с.
- 3. Книга трех авторов**  
– Супрун Н.И. Практический курс немецкого языка: учебник для 2 курса / Н.И. Супрун, Т.И. Кулигина, В. Шмальц. - М.: Иностр. язык: Оникс 21 век, 2004. - 560 с.
- 4. Книга четырех и более авторов**  
– Основы перевода / Г.М. Мирам [и др.]; ред. англ. текста Н. Брешко. - Киев: Ника-Центр, 2002. - 245 с.

- 5. Книга под редакцией**
  - Финансы. Денежное обращение. Кредит: учебник для вузов / под ред. проф. Г. Б. Поляка – М.: Юнити-Диана, 2003. - 512 с.
- 6. Книга с параллельным заглавием**
  - Ерина Е.М. Обычаи поволжских немцев = Sitten und Brauche der Wolgadeutschen / Екатерина Ерина, Валерия Салькова. - М.: Готика, 2002. - 102 с.
- 7. Материалы конференций, совещаний, семинаров**
  - Всероссийская научно-практическая конференция «Культура мира и ненасилия в воспитании учащихся: опыт регионов России»: сб. материалов. – М., 1999. – 96 с.
  - Межвузовская научно-практическая конференция «Воспитательный процесс в высшей школе России», 26-27 апр. 2001 г. : [посвящ. 50-летию НГАВТ: материалы] / ред. А. Б. Борисов [и др.]. – Новосибирск: НГАВТ, 2001. – 157 с.
- 8. Многотомные издания**
  - Грейвз Р. Собрание сочинений: в 5 т. / Р. Грейвз. - М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. - 5 т.
- 9. Отдельный том многотомного издания**
  - Грейвз Р. Собрание сочинений: в 5 т. / Р. Грейвз. - М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. Т.1: Я, Клавдий. – 1998. – 394 с.
- 10. Законодательные акты**
  - Республика Казахстан. Конституция (1995). Конституция Республики Казахстан: офиц. текст. – А.: Маркетинг, 1995. – 39 с.
- 11. Статья из периодического издания (журнала)**
  - Березина В.А. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса / В.А. Березина, А.В. Баранников // Воспитание школьников. – 2002.– № 7. – С. 2-5.
- 12. Статья из газеты**
  - Михайлов С.А. Езда по-европейски: система платных дорог в России находится в начальной стадии развития / Сергей Михайлов // Независимая газета. – 2002. – 17 июня.
- 13. Статья из сборника**
  - Биченок Л.П. Военно-гуманитарные тексты, их структурно-содержательные компоненты / Л.П. Биченок // Русистика на современном этапе. – М., 1999. – С. 174-179.
- 14. Глава из книги**
  - Панфилова А.П. Коммуникативные барьеры / А.П. Панфилова // Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А.П. Панфилова – 2-е изд. – СПб., 2004. – Гл. 5. – С. 49-75.
- 15. Статья из энциклопедии**
  - Гвоздецкий Н.А. Эльбрус / Н.А. Гвоздецкий // БСЭ. - 3-е изд. – М., 1978. - Т. 30.- С.151.
- 16. Отдельное произведение из собрания сочинений**
  - Локк Д.О. О злоупотреблении словами / Д.О. Локк // Соч. : В 3 т. – М., 1985 – Т 1. – С. 548-567.
- 17. Автореферат диссертации**
  - Кузина И.Ю. Референциальные особенности активных и пассивных конструкций с квантификаторами : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 /И.Ю. Кузина. – Иркутск, 1996. – 16 с.
- 18. Диссертации**
  - Кравченко А.В. Принципы теории указательности: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 /А.В. Кравченко. – Иркутск, 1995. – 335 с.
- 19. Электронный ресурс**
  - Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства. – М.: Большая Рос. энцикл. [и др.], 1996. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- 20. Сетевой ресурс**
  - Смольникова И.А. Рабочий конспект для внедряющих информационные технологии в школе / И.А. Смольникова. – Центр «Информатика», – <http://www.Informica.ru/text/school/irs/html>

Издание зарегистрировано Комитетом государственного контроля в области связи, информатизации и средств массовой информации Министерства информации и коммуникаций Республики Казахстан (свидетельство № 16774-Ж) и Международным центром ISSN (ISSN 2312-8399).

В целях информирования мировой научной общественности сведения о журнале ежегодно публикуются в справочных системах по периодическим и продолжающимся изданиям, в таких, как:

- Казахстанская база цитирования (АО «НЦГНТЭ», Казахстан).
- (НЭБ) ELIBRARY.RU – контрагент проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).
- «КИБЕРЛЕНИНКА» (по модели открытого доступа) (Россия).
  - Google Scholar.

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2018 журнала  
«Педагогическая наука и практика» - 0,007 (на 04.02.2020 г.).

Все архивы журнала с 2013г. по 2019 г. размещены  
в электронной базе данных «КИБЕРЛЕНИНКА» (по модели открытого доступа).

Перечень требований к оформлению материалов и условия представления статей  
для публикации размещены по ссылке: <http://orley-kost.kz/index.php/ru/vestnik-rleu-kst>

*С уважением и благодарностью за сотрудничество,  
редакция журнала "Педагогическая наука и практика".  
E-mail: [izdat-orley-kost@mail.ru](mailto:izdat-orley-kost@mail.ru)*

---

**Ответственные за выпуск:**

Заминова И.П., Турмагамбетова Ж.С.

**Дизайн и верстка:**

Поплавская А.А.

Сдано в набор: 06.09.2021 г.  
Подписано в печать: 10.09.2021 г.  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 17,5  
Бумага офисная. Гарнитура: TimesNewRoman  
Тираж 200 экз. Заказ № 18  
Выходит 4 раза в год

Отпечатано в типографии филиала акционерного общества  
«Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения  
квалификации педагогических работников по Костанайской области»

110000 г. Костанай, ул. Пролетарская, 86, тел. 8 (714-2) 54-32-66

---

Уважаемые читатели и авторы!

Опубликованные материалы в журнале не отражают точку зрения редакции.

Ответственность за достоверность фактов и сведений в публикациях,  
а также за стилистические ошибки несут авторы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускается только с согласия редакции.