ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 2 (52)

Санкт-Петербург
2021

Научный журнал **2021**
Издается с января 2008 года **Выпуск 2(52)**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ АКАДЕМИЧЕСКОГО ВЕСТНИКА:

И.В. Гришина (председатель)
А.С. Горшков (заместитель председателя)
О.Н. Журавлева
Э.М. Никитин
Н.А. Панов
С.В. Тарасов
Е.Б. Спасская
А.П. Тряпицына

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Е.А. Криницына
Н.Н. Кузина
И.В. Ларионова
О.Н. Шилова

ISSN 1998-6807

© Авторы статей, 2021
© СПб АППО, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Шилова О.Н. Две парадигмы профессионального развития педагогов 5

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Шевелев А.Н. Профессиональное развитие учительства в контексте модернизации современного школьного образования 9

Игнатьева Е.Ю., Кузина Н.Н. Возможности образовательного пространства Санкт-Петербурга в реализации потребности педагога в профессиональном развитии 18

Ермолаева М.Г. Личностно-профессиональное развитие учителя: андрагогический взгляд 26

Смольников В.Ю., Головатая И.Н. К вопросу об общекультурном и профессиональном развитии педагога 31

Даутова О.Б. Оценивание профессиональных компетенций педагогов как педагогическая проблема 39

Коротоножкин Е.А., Шумкова А.В. Профессиональное развитие педагога в цифровой экосистеме образовательной организации 46

ПРОСТРАНСТВО, МАРШРУТЫ И МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Лебедева М.Б., Ядровская Е.Р. Модульный подход к проектированию программ повышения квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования 54

Ермолаева М.Г., Модестова Т.В. Сайт «Самокат» как ресурс сопровождения развития цифровой грамотности учителей 60

Шилова О.Н., Юркова Т.А. Педагогическая команда – эффективный инструмент профессионального развития педагога и образовательной организации 63

Вершинина Н.А. Подготовка в системе ДППО к работе в условиях цифровой образовательной среды педагогов детского сада 68

Ахтиева Г.Р., Кочетова А.П. Внутрифирменное обучение как элемент непрерывного образования педагогов 73

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ

Щербова Т.В. Интеграция дополнительного профессионального педагогического образования и инновационных практик школ для профессионального развития педагогов ... 76

Березяк Э.А., Игнатьева Е.Ю., Черепанова Н.А. Технология рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию 81

Ахтиева Г.Р., Жукова О.Е., Модестова Т.В. Опыт реализации программы дополнительного профессионального образования в формате индивидуального образовательного маршрута ... 88

Уханова Я.А. Коуч-наставничество как уникальный инструмент непрерывного образования педагога 90

Аннотации 95

Сведения об авторах 102

CONTENT

COLUMN OF THE EDITORIAL BOARD

Shilova O. N. Two paradigms of professional development of teachers 5

MODERN DIRECTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS

Shevelev A. N. Professional development of teaching in the context of modernization of modern school education 9

Ignatieva E. Yu., Kuzina N. N. Opportunities of the educational space of St. Petersburg in the implementation of the teacher's need for professional development 18

Ermolaeva M. G. Personal and professional development of a teacher: an andragogical view 26

Smolnikov V. Yu., Golovataya I. N. On the issue of general cultural and professional development of a teacher 31

Dautova O. B. Assessment of professional competencies of teachers as a pedagogical problem 39

Korotonozhkin E. A., Shumkova A.V. Professional development of a teacher in the digital ecosystem of an educational organization 46

FIELDS, ROUTES AND MECHANISMS FOR ENSURING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Lebedeva M. B., Yadrovskaya E. R. Modular approach to the design of teacher training programs in the conditions of digital transformation of education 54

Ermolaeva M. G., Modestova T. V. The website «Samokat» as a resource for supporting the development of digital literacy of teachers 60

Shilova O. N., Yurkova T. A. A pedagogical team as an effective tool for the professional development of a teacher and an educational organization 63

Vershinina N. A. Preparation of kindergarten teachers in the additional professional pedagogical education system for work in the digital educational environment 68

Akhtieva G. R., Kochetova A. P. Intra-company training as an element of continuing education of teachers 73

ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION: INNOVATIVE PRACTICES

Shcherbova T. V. Integration of additional professional pedagogical education and innovative practices of schools for the professional development of teachers 76

Berezyak E. A., Ignatieva E. Yu., Cherepanova N. A. Technology of reflexive practices of integration of young teachers into the profession 81

Akhtieva G. R., Zhukova O. E., Modestova T. V. Experience of implementing the program of additional professional education in the format of an individual educational route 88

Ukhanova Ya. A. Coach-mentoring as a unique tool for continuing education of a teacher 90

Annotations 95

Information about the authors 102

КОЛОНКА РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

О.Н. Шилова

ДВЕ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

В национальном проекте «Образование» выделены основные направления развития отечественного образования на период 2019–2024 годы. Опубликованные цели национального проекта, целевые и дополнительные показатели позволяют в целом выделить три большие проблемы, которые предстоит решить системе российского образования в период реализации проекта:

- первая проблема – связана с рейтингом качества общего образования Российской Федерации на международном уровне;
- вторая проблема – обусловлена динамичным и широким внедрением во все сферы человеческой деятельности, в том числе в образование, цифровых технологий и средств роботизации, искусственного интеллекта, больших данных, что взаимосвязано с решением задач оптимизации процессов, условий, способов сбора, анализа и учета цифровых данных. Решение этих задач в образовании вызывает необходимость формирования цифровой грамотности у педагогов, родителей, детей, управленцев в сфере образования и других заинтересованных участников образовательного процесса;
- третья проблема – относится к сохранению культурного кода нации, укреплению и распространению базовых ценностей, духовно-нравственному воспитанию и имеет для нашей страны стратегический характер.

Педагог является одной из ключевых фигур в системе образования. Деятельность педагогического корпуса напрямую связана с успешным решением обозначенных проблем. В этой связи в рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Учитель будущего», который предполагает организацию и обеспечение эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов, которая в современных социокультурных условиях должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах. К основным принципам, обеспечивающим развитие системы профессионального роста педагогов, относят:

- обеспечение доступности качественного образования в общеобразовательных организациях субъектов РФ;
- непрерывное профессиональное развитие педагогов;
- стимулирование профессионального роста педагогов.

Реализация национального проекта «Образование» и конкретизация его результатов посредством федеральных проектов, включая проект «Учитель будущего», потребует от педагога активного совершенствования имеющихся профессиональных компетенций и формирования целого ряда новых.

В рамках создаваемой единой модели повышения квалификации педагогов

совершенствованию подлежат: методические компетенции в части образовательных технологий, форм и методов организации учебной деятельности учащихся, повышение уровня знаний по преподаваемому предмету; психолого-педагогические компетенции в контексте создания условий, опирающихся на знания особенностей развития современного детства в целом и ребенка в частности; коммуникативные компетенции, обеспечивающие взаимодействие и взаимопонимание всех участников образовательного процесса; профессиональные компетенции в части воспитательной работы.

Особенно следует обратить внимание на формирование профессиональных компетенций педагогов в направлении развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России. Технологии, получившие название «сквозные», являются мультидисциплинарными, они охватывают спектр различных отраслей. В настоящее время их развитию уделяется пристальное внимание как в нашей стране, так и за рубежом, так как их быстрое практическое внедрение при создании новых продуктов и услуг предполагает получение значительного экономического эффекта, а также существенных конкурентных преимуществ. Это такие технологии, как искусственный интеллект, робототехника, системы виртуальной и дополненной реальности, большие данные, системы распределенного цифрового реестра (блок-чейн), 3D-моделирование, квантовые технологии и др.

Современному учителю важно понимать и учитывать новые тенденции, так как это одна из профессий, которая нацелена на будущее: на свое будущее как профессионала; на будущее своих учеников, которым предстоит успешно состояться в жизни. В этой связи важнейшим обстоятельством в профессиональном развитии учителя является его профессиональное саморазвитие. Для учителя необходимо стремиться к постоянному совершенствованию как личностных качеств, так и профессиональных.

Практика показывает, что к настоящему времени в процессе реализации национального проекта «Образование» сложились две парадигмы, лежащие в основе подходов к профессиональному развитию педагогов. Их можно условно назвать «дефицитарная парадигма» и «парадигма развития». При этом в информационном поле дополнительного профессионального образования педагогических работников парадигма развития присутствует как признаваемый всеми теоретический конструкт с отдельными практиками в неформальном образовании. Практическое же воплощение в формальном постдипломном образовании в большей степени получает дефицитарная парадигма, нацеленная на выявление, осознание и ликвидацию профессиональных дефицитов педагогов, для этого создаются инструменты, программы, модели и др.

Почему видится важным уделить внимание обсуждению отмеченных парадигм? А дело в использовании понятий, в понимании их смысла и сути. Известно, что понятие – это «форма мышления, отражающая общие и существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений». Посредством использования понятий раскрывается подлинная природа вещей, событий, понимание существа дела. Ключевыми для понимания и отношения человека к двум отмеченным парадигмам являются понятия «развитие» и «дефицит».

Обратимся к понятию «развитие». В общенаучном контексте под развитием понимается «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему». Здесь обратим внимание на то, что в основе развития лежит процесс создания и освоения нового, то есть процесс движения к качественно новому состоянию, причем

не случайному, а объективно необходимому. В социальном контексте развитие – это «изменение, приводящее к новому состоянию субъекта развития, повышению его социальной ценности». В этом определении подчеркивается субъектная природа развития социальных субъектов, его идентичность саморазвитию, связь процессов развития с социальными ценностями.

По сути, профессиональное развитие учителя – это когда он осознает ответственность и свое участие за все, что происходит с ним и его учениками; когда он планирует и ставит цель своей профессиональной деятельности; когда он изменяет самого себя для достижения желаемого результата. Иными словами, в парадигме развития понимается, осознается и становится видимым желаемое будущее.

Понятие «дефицит» в широком смысле означает недостаточность чего-либо. В этом ключе обратим внимание на понятие «профессиональные дефициты педагога», которое неоднократно употребляется в паспорте федерального проекта «Учитель будущего» и трактуется как недостаточно развитые или несформированные профессиональные компетенции педагога, приводящие к типичным затруднениям. С одной стороны, это определение можно считать оправданным, однако внимательный анализ национального проекта «Образование» показывает, что речь все-таки идет о новых профессиональных компетенциях педагогических работников, значимых для современного этапа развития общества как в части совершенствуемых, так и в части формируемых профессиональных компетенций, что минимизирует свойство типичности для современного учителя.

Как отмечают психологи, дефицитарность является серьезной проблемой, влияющей на формирование и развитие человека. Например, в психологии здоровья дефицитарность определяется как психологический феномен, связанный с переживаниями ограниченности внутриличностных ресурсов. При дефицитарности нарушается иерархичность и целостность психофизиологического и соматического состояния, наблюдается рассогласование в структуре личности, всё это способно привести к нарушению психического здоровья. Нахождение в дефицитарной ситуации приводит в том числе к формированию дефицитарной мотивации и фиксированного типа мышления, в рамках которого прочно укореняется боязнь нового и страх выхода из зоны благополучия.

Таким образом, дефицитарная парадигма обусловливает, что усвоение новых знаний, совершенствование компетенций – процесс конечный по определению. Когда дефицит ликвидирован, мотивация себя исчерпывает. Тогда как парадигма развития вызывает бытийную мотивацию, которая исчерпать себя не может, поскольку процесс познания бесконечен, способствует формированию мышления приращения. Иными словами, дефицитарная парадигма фиксирует контекст напряженности и тревожности, тогда как парадигма развития – контекст интереса, поиска, самоактуализации. Это особенно актуально в современных социокультурных условиях.

Этот выпуск журнала посвящен профессиональному развитию педагогов и осмыслению новых задач системы дополнительного профессионального педагогического образования.

В первом разделе представлены и раскрыты актуальные направления профессионального развития современного педагога, среди которых андрагогическое понимание личностно-профессионального развития учителя, профессиональное развитие педагога в цифровой экосистеме образовательной организации, использование возможностей глобального образовательного пространства и пространства Санкт-Петербурга для профессионального и общекультурного развития педагога, поиск возможных ответов на проблему оце-

нивания профессиональных компетенций педагогов.

Второй раздел в контексте актуальных направлений демонстрирует результаты поиска, разработки и использования в образовательной практике дополнительного профессионального педагогического образования актуальных и интересных маршрутов и механизмов обеспечения профессионального развития педагогов.

В третьем разделе выпуска на уровне замысла и путей реализации описаны некоторые новые практики дополнительного профессионального педагогического образования Санкт-Петербурга. Внимания заслуживает тот факт, что все представленные практики успешно реализованы в образовательной деятельности.

В материалах выпуска можно увидеть проявления особенностей как парадигмы развития, так и дефицитарной парадигмы. Составители этого выпуска журнала являются сторонниками парадигмы развития в дополнительном профессиональном образовании педагогов.

Читателям же предлагается выработать собственное отношение к ситуации, основываясь на материалах журнала, собственном профессиональном опыте и видении своих задач, своей субъектной позиции в очень разнообразном современном образовательном ландшафте.

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

А.Н. Шевелев

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЬСТВА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное развитие учительства сегодня, несомненно, тесно связано с масштабом решаемых современным школьным образованием модернизационных задач, связанных с внедрением ФГОС ОО нового поколения, профессионального стандарта «Педагог», реализацией мер Национального проекта «Образование» (2019–2024). Этот процесс неминуемо потребует самоопределения любого педагогического коллектива в этих вопросах. Такая интериоризация модернизационных задач коррелирует с диагностированной в исследованиях кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО растущей потребностью петербургских педагогов разобраться с тем, что же сегодня происходит со школьным образованием.

Общей концептуальной идеей статьи стали три позиции:

- идеи и требования, которые предъявляет к педагогам сегодня ФГОС ОО и Профессиональный стандарт «Педагог» (2010 – 2020 гг.);
- сопоставление этих требований с реальными тенденциями развития профессионализма современных петербургских учителей, выявленных в региональных исследованиях (2010 – 2020 гг.);
- разрешение сложившихся в образовательной практике противоречий средствами реализации национального проекта «Образование» (2019 – 2024 гг.).

Внедрение в школьную практику ФГОС основного общего образования подразумевает в качестве главного условия готовность работающих сегодня педагогов к его реализации. Ведущие тенденции ФГОС ОО, касающиеся учительства, можно свести к следующему комплексу:

1. Приоритет самостоятельной работы учащихся на уроке, работы именно поисково-познавательной, а не репродуцирующей.

2. Шлейфовый характер нового урока, включающий как подготовку к нему учеников, так и внеурочную деятельность, дистанционное обучение, самообразование ученика после урока.

3. Практическая применимость, полезность приобретаемых обучающимися компетенций.

4. Осознанное, целенаправленное применение учителем педагогических технологий – от постановки задач урока до рефлексии получаемых результатов.

5. Дифференциация и индивидуализация, практикуемая учителем на уроке,

продумывание учителем его различных сценариев в зависимости от особенностей детской аудитории.

6. Применение в процессе обучения нескольких видов оценки, акцент на рефлексивной самооценке учеником достигаемых результатов.

7. Метапредметный характер урока, решение на нем задач более высокого уровня по сравнению с предметными.

8. Личностная значимость задач и содержания урока для учеников, что определяет опору на внешнюю или внутреннюю мотивацию ученика и возможность разных сценариев проведения урока.

Этот комплекс (педагогическую идеологию школьного обучения в рамках ФГОС) следует рассматривать одновременно и как эталон, и как нормативное требование к работе современного учителя.

Профессиональный стандарт «Педагог» (ПСП) также задает несколько векторов в требованиях к учителям [5]:

- владение учителем ИКТ (пользователь, применяющий электронные образовательные ресурсы и организующий элементы дистанционного школьного образования);
- владение учителем педагогическими технологиями, доказываемое открытыми уроками и мастер-классами;
- активная методическая деятельность учителя (участие в экспериментальной работе школы, в профессиональных конкурсах, написание программ, статей, книг, наставничество);
- наличие у учителя «результативных детей» (результаты ЕГЭ – ГИА, данные мониторингов, достижения детей в олимпиадах и конкурсах);
- профессиональные награды учителя, доказывающие его заслуги.

В этой логике важна способность учителя работать с современными учащимися (их особенностями, группами, мотивацией, эмпатией, диагностикой, коммуникацией) и организовать обучение как предметника и методиста, владеющего современными технологиями.

В сфере обучения профессиональные умения связаны с готовностью современного учителя работать с четырьмя особыми группами учеников – одаренными детьми, детьми мигрантов, детьми с девиантным поведением и детьми с особыми потребностями здоровья. Особые требования ПСП также предъявляет к готовности учителя реализовывать ФГОС и владеть ИКТ не просто как компьютерный пользователь, но на более высоком уровне. Современный учитель должен как компьютерный пользователь соответствовать современным ученикам, становясь благодаря этому интересным современным детям.

В сфере индивидуального развития профессиональный стандарт «Педагог» ориентирует современного учителя на адресную помощь в охране интересов и сопровождении развития ребенка; на его способность создавать программы индивидуального развития для каждого ребенка и осуществлять первичную диагностику детских проблем.

Наконец, в области воспитания современный учитель должен быть способен держать дисциплину, находить контакт с разными группами детей, организовать работу с родителями, уметь проводить учебные экспедиции, экскурсии, походы, разрабатывать воспитательные программы, организовывать ученическое самоуправление и детские сообщества.

Сегодня в процессе исследований кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО (2014–2018) выявлены семь ведущих тенденций, характеризующих петербургское учительство, как реально работающую в школах города профессиональную группу [2; 4]. Среди них:

1. Готовность работать фронтально и неготовность осуществлять индивидуальную работу с отдельными учениками или дифференцированное обучение специфических их групп.

2. Рост числа учителей, стремящихся понять, что происходит с образованием, почему снижается интерес школьников к учебе и как решать эту проблему в условиях, когда опираться учитель может только на творческий потенциал и способность к командной работе того педагогического коллектива, в котором ему повезло (или не повезло) работать.

3. Неготовность молодых педагогов (не более 15% общего числа работающих в Петербурге учителей) воспринять себя как двигатель школьных изменений.

4. Большая привлекательность для опытных учителей (стаж от 5 до 20 лет работы), составляющих костяк современной петербургской школы, формально внешне адаптироваться к изменениям ФГОС и ПСП, чем сформировать собственную профессиональную позицию.

5. Неготовность учителей вести воспитательную работу (58% классных руководителей готовы от нее отказаться), что постоянно воспроизводит «мероприятийный» подход в школьном воспитании.

6. Рост среди петербургского учительства осознающих, что работать по-старому невозможно, восприятие ими неизбежности педагогических инноваций.

7. Падение среди учителей востребованности традиционных курсовых форм повышения квалификации в сравнении с ростом значения самообразования и помощи коллег в профессиональном росте.

На фоне указанных выше тенденций сегодня, как никогда, велика потребность в профессиональной рефлексии учителя, а не только предъявление к нему требований и долженствований. Сведение проблемы современной школы только к форме подачи учебного материала (педагогические технологии, вызывающие познавательную активность детей на основе интереса) представляется опасным упрощением ситуации. Знание учителем современных детей, понимание современной молодежи способствует эффективности их профессиональной деятельности сегодня. Но одного знания молодежи учителем недостаточно. Важно его понимание собственной социальной миссии, осознание собственной личности как важного педагогического инструмента.

Многолетние (с 1993 года под руководством С.Г. Вершловского) исследования выпускников петербургских школ показывают некоторые общие и значимые сегодня тенденции социокультурного портрета современного петербургского школьного выпускника. Во-первых, надежды только на себя при разработке жизненных стратегий выпускников могут восприниматься как позитивная черта молодого поколения только при условии его адекватной и самокритичной самооценки, говорить о наличии которой пока не приходится. Во-вторых, приоритет материальных, гедонистических ценностей продолжает нарастать при снижении значения ценностей духовных, общественных и нравственных. В-третьих, роль образования воспринимается молодым поколением только как прагматический инструмент достижения жизненного успеха, но не как ценность и инструмент личностного развития. В-четвертых, внешнее обилие педагогических инноваций в петербургской системе школьного образования не увеличивает, по мнению самих выпускников, вклад школы в формирование их готовности к взрослой жизни. Наконец, в-пятых, особое значение приобретает аксиологическая направленность школьного образования, формирование гражданской позиции молодых людей.

Важнейшей общей проблемой современности остается падение мотивации современных школьников к обучению. Анализ исследований по теме ее развития в современных условиях показал, что общие принципы развития учебной мотивации остаются едиными:

- общая высокая ценность получаемого в школе образования;

• запрет на формирование в школе учебной неуспешности ученика;

• самооценка ребенком собственных учебных усилий;

• поощрение именно индивидуальных усилий, а не обезличенных учебных результатов;

• постоянство педагогической поддержки в постепенном развитии волевого начала у ребенка;

• постоянный «подогрев» учебного интереса;

• личный характер учебных целей как гарантия естественной, внутренней учебной мотивации как наиболее сильной.

Именно приоритет внутренних познавательных мотивов над прагматическими социальными мотивами к обучению дают шанс на интериоризацию молодым поколением смыслов школьного обучения как ценности, а не его имитации для достижения определенных социальных благ. Осмысление педагогами учебной мотивации, стимулирование внутренних мотивов (успех, поощрение), выведение ученика из состояния «выученной беспомощности» (не способен, слишком трудно, не повезло, было лень) за счет эмоциональности урока, потенциала личности педагога, опоры на детскую любознательность, дифференцированного учета особенностей класса становятся педагогической стратегией и идеологией в деятельности каждого современного учителя.

Содержание профессионального развития петербургского учительства неизбежно определяется теми стратегическими приоритетами, которые заданы национальным проектом «Образование» (2019–2024), Федеральной целевой программой развития образования на период 2018 – 2025 гг.

Рассмотрим эти приоритеты.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на период 2018 – 2025 гг. в разделе «Общее образование» (другие ее разделы связаны с развитием профессионального, дошкольного, дополнительного образования и молодежной политикой, продвижением преподавания русского языка и культуры в международном пространстве) задает следующие *стратегические приоритеты* [1]:

• достижение качества школьного образования через высокие результаты в международных сравнительных образовательных исследованиях (качество чтения и понимания текста PIRLS; качество математического и естественно-научного образования TIMSS; качество образовательных достижений обучающихся PISA). Как показатель рассматривалось вхождение России в число 20 стран с наиболее высокими результатами таких исследований к 2025 году;

• создание в школах всех необходимых условий для реализации ФГОС ОО, в том числе увеличение охвата детей и подростков школьного возраста дополнительным образованием до 75% их общего числа.

Выработанные в 2017 году НИУ ВШЭ «12 решений для нового образования» [6] задают собственную *систему приоритетов развития школьного образования* России в предстоящий период 2020-х годов. Среди них:

• перевод 14 школьных учебных предметов и 40 профильных дисциплин на индивидуализированные УМК нового поколения, что позволит сократить бюрократическую нагрузку (пресловутое «бумаготворчество») на школьных педагогов за счет построения таких УМК на основе игр, цифровых симуляторов, открытых онлайн-курсов лучших учителей и организаций;

• наличие в каждой школе собственного аппаратного комплекса симуляторов и учебных тренажеров, обеспеченных УМК на цифровой основе;

• организуемые в школах программы подготовки дошкольников к школьному обучению;

• создание адресных индивидуализированных обучающих программ и ресурсов для детей из малообеспеченных семей;

• достижение школьниками (не менее 40%) высоких результатов в сфере технологической грамотности;

• проведение олимпиад по технологическому, социальному, креативному и предпринимательскому направлениям;

• совместная деятельность школ с ведущими вузами и предприятиями по вопросам профессионального самоопределения обучающихся;

• развитие социальных навыков обучающихся как долгосрочного общественного блага в результате внедрения в работу школы новых воспитательных практик;

• охват до 90% школьников обучением в области достижения финансовой и правовой грамотности, достижение «новой грамотности» на основе формирования базовых умений школьников действовать в типичных жизненных ситуациях в меняющихся социально-экономических условиях (финансовая, правовая, технологическая, медицинская, экологическая грамотность);

• создание новой генерации школьных педагогов, сертифицированно готовых работать в современной ЦОС и учить детей с разными образовательными потребностями, за счет привлечения и сопровождения молодых учителей, которым предоставляется возможность стажироваться у лучших педагогов и в лучших ОО, через создание школьных управленческих команд, разрабатывающих программы развития своих ОО.

В приоритетном национальном проекте «Образование» (2019–2024 гг.) [3] – конкретизирована задача вхождение в число 10 стран с лучшими результатами международных сравнительно-образовательных исследований (приоритетное внимание к пониманию обучающими различных текстов, их математической и естественно-научной компетентности и межпредметному применению получаемых в школе знаний в жизненной практике). При этом в нем сохранен акцент на подготовку в российской школе гармонично развитой и социально ответственной личности на основе отечественных духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Таким образом, воспитательный акцент ПНПО не исчезает из государственной системы приоритетов образовательного развития.

Национальный проект «Образование» (2019–2024) включает 10 разноведомственных по сфере ответственности (Минпрос, Миннауки и высшей школы, Минтруда и соцзащиты, Комитет по делам молодежи, АНО «Россия – страна возможностей») федеральных проектов. Кратко обобщим их содержание в приводимой далее табл. 1.

Таблица 1

Федеральный проект	**Цель проекта**	**Ведущие показатели эффективной реализации проекта**
Современная школа	Внедрение в систему общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению,	• 100% школ должны обновить преподавание образовательной области «Технология»; • преподавание в области «Технология» должно сместиться из школы в создаваемые в регионах технопарки типа «Кванториум» и другие высокотехнологичные организации сферы экономики; • повышение квалификации школьных преподавателей технологии должно проводиться в кванториумах, ведущих вузах и на предприятиях; • должны внедряться новые программы по цифровому, естественно-научному и гуманитарному профилям; • должны использоваться сетевые формы реализации учебных программ;

Окончание табл. 1

Федеральный проект	Цель проекта	Ведущие показатели эффективной реализации проекта
Современная школа	вовлеченность в образовательный процесс, а также обновление и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»	• в идеале для каждого ученика в школе должны быть организованы его сопровождение и наставничество; • в управлении ОО должны принять участие представители работодателей, реального сектора экономики; • должна быть проведена системная оценка качества деятельности ОО на основе критериев и показателей, применяемых в международных сравнительно-образовательных исследованиях
Успех каждого ребенка	Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся	• Включение детей в работу технопарков типа «Кванториум» и другие проекты естественно-научной и технической направленности; • охват школьников открытыми онлайн-уроками «Проектория», «Уроки настоящего» и другими проектами ранней профориентации; • охват 85% школьников системой дополнительного образования детей; • охват школьников системой сопровождения по выработке для них школой рекомендаций по построению и реализации индивидуального учебного плана в соответствие с выбранными профессиональными компетенциями
Цифровая образовательная среда	Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней	• 95% школ должно обучать с помощью федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды школы; • в школу проведен высокоскоростной Интернет; • 90% обучающихся получают образование в соответствие с индивидуальным цифровым образовательным профилем; • 50% учителей повышают свою квалификацию в цифровом формате; • не менее 20% обучающихся используют ресурсы информационно-сервисной платформы ЦОС для своего неформального образования
Учитель будущего	Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей ОО	• Половина учителей повышает свою квалификацию в разных форматах непрерывного образования; • не менее 70% молодых педагогов сопровождаются в разных форматах в первые три года своей работы; • организовано повышение квалификации управленческих команд школ; • школы взаимодействуют с региональными центрами непрерывного повышения профессионального мастерства и оценки профессиональных квалификаций; • не менее 10% учителей прошли добровольную независимую оценку своей профессиональной квалификации; • активизация участия педагогов в новых видах профессиональных конкурсов; • готовность педагогов школы к работе с родителями по педагогическому просвещению и консультированию
Социальная активность	Создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства)	• Наличие и рост числа общественных детских объединений в школах; • 20% обучающихся участвуют в добровольческой деятельности; • 45% обучающихся участвуют в разных формах творческой деятельности; • 70% обучающихся объединены школьной клубной деятельностью

Все указанные пять федеральных проектов, составляющих содержание ПНПО (2019–2024 гг.) потребуют сущностных изменений в деятельности учителя на современном этапе. Федеральный проект «Современная школа» требует, чтобы учитель научился работать на образовательные результаты, задаваемые международными сравнительными образовательными исследованиями, к тому же в условиях предполагаемого нового витка обновления ФГОС ОО. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» потребует от нынешнего учителя умения работать с ранней профориентацией обучающихся (с 5 класса) и нарастающей индивидуализацией обучения, учитывающей индивидуальные маршруты для каждого школьника. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» понуждает учителя к новому циклу освоения ИКТ в образовании, прежде всего учительской способности к дистанционному обучению и использованию все новых электронных образовательных ресурсов. Федеральный проект «Поддержка семей с детьми» предполагает нарастающее педагогическое просвещение и консультирование родителей (что, вероятно, также должна взять на себя школа). Федеральный проект «Социальная активность», по сути, включает все вопросы воспитательной работы, центрируясь на понятиях добровольчества и волонтерства (иначе говоря, речь идет о воспитании гражданской активности школьников) и видит в школах центры такого воспитания, работу которых он планирует координировать. Наконец, федеральный проект «Социальные лифты для каждого» предлагает конкурсы учительских команд, на основе которых планируется выявить учительскую элиту России (в логике поиска не отдельных звезд, а целых «созвездий» и создания управленческого резерва в виде школьных команд) и сформировать в ней общественно-профессиональные сообщества в виде региональных и федеральных клубов «Учитель будущего».

Попытаемся на основе проанализированных выше трех стратегических документов смоделировать совокупный «Образ приоритетного развития современной школы» на основе контент-анализа ключевых слов и повторяющихся содержательных акцентов. Этот образ непременно включает в себя:

- высокие результаты работы школы на основе критериев международных исследований (технологическую, жизненно применимую компетентность школьников, развитые у них «навыки 21 века»);
- развитую систему сетевого взаимодействия для школьного и дополнительного образования;
- цифровая школа;
- индивидуальные образовательные траектории обучающихся на основе развитой цифровой образовательной среды школы, нового поколения используемых УМК, ранней профориентации обучающихся и сетевого взаимодействия с организациями-лидерами (вузами, предприятиями);
- развитые социальные навыки и систему добровольческих инициатив в школе как основу ее воспитательной системы;
- новую генерацию педагогов на основе молодости, командности в работе, цифровизации, непрерывной демонстрации профессионального роста в ходе независимой и многопрофильной его оценки.

Потенциальными рисками в реализации столь масштабных и авторитетных документов видятся три момента. Во-первых, сама по себе жесткая заданность сверху всех направлений развития может парализовать низовую инициативу школ по собственному развитию, по решению собственных, конкретных и не менее значимых для каждой школы в отдельности проблем. Во-вторых, указанные выше приоритеты слишком зависят не столько от самой конкретной школы, столько от того, как ФЦПРО и ПНПО будут реализовываться на уровне региона, что также

оставляет школам только роль низовых исполнителей вышестоящих решений. Наконец, в-третьих, есть риск того, что идеология построения современной российской школы не будет интериоризована педагогическим сообществом, для которого эти высокие задачи останутся декларациями в сравнении с учительской повседневной деятельностью.

Центральным условием в этой системе стратегических приоритетов развития образования представляется кадровое направление. Логика содержания федерального проекта «Учитель будущего» и сопутствующих материалов (например, предложений по новой системе аттестации педагогов) проста и понятна. В содержании подпроекта можно выделить три направления:

• дифференциация учительства по уровням профессионального мастерства (обычные учителя, старшие и ведущие учителя, учителя-методисты и наставники) планируется в процессе перехода на новую систему аттестации (обязательную и добровольную), деятельности специально организованных для этой цели аккредитационных центров, обновления системы учительских профессиональных конкурсов;

• профессиональное развитие действующего школьного педагогического сообщества планируется в результате создания координирующих обновляемое повышение квалификации учителей специальных центров, вовлекающих в ДПО коммерческие структуры, образовательные организации с учителями, способными обучать своих коллег, за счет создания учительских сообществ, включающих не менее 60 % работающего учительства;

• привлечение для работы в школы различных групп учительской молодежи (из числа выпускников как педагогических, так и непедагогических вузов, предпочтительней магистров и аспирантов), которым планируется создать условия для равного с опытными коллегами карьерного роста, а профессиональные преимущества которых (энтузиазм, выносливость, креативность) использовать на наиболее проблемных участках работы (школы с низкими образовательными результатами).

Таким образом, реализация на школьном уровне задач национального проекта «Образование» и задач его федерального подпроекта «Учитель будущего» предусматривает наличие в любой петербургской школе *восьми направлений работы с педагогическим коллективом*:

1. Учитель должен научиться обучать детей так, чтобы при предполагаемых мониторингах различных органов управления образованием дети показывали умение применять полученные знания, в том числе на уровне универсальных учебных действий и метапредметных.

2. Учитель должен продемонстрировать способность выстраивать индивидуальную траекторию обучения для каждого обучающегося, ориентируясь на его склонности, интересы и дальнейшие планы продолжения образования.

3. Учитель должен постоянно совершенствовать собственную ИКТ-компетентность, прежде всего обучаясь дистанционно.

4. В каждой школе в идеале должен появиться центр добровольческих инициатив учеников, благодаря которому педагоги способны выстроить воспитательную работу.

5. Учителя должны уметь педагогически просвещать и консультировать родителей обучающихся.

6. В каждой школе должны быть созданы учительские команды и сообщества, в которых будет осуществляться профессиональный рост педагогов.

7. Должен быть обеспечен переход к новой системе аттестации профессионального уровня работающих педагогов и дифференциации педагогического коллектива по трем группам (учителя, старшие учителя, ведущие учителя).

8. В каждой школе должна появиться система сопровождения и карьерного роста учительской молодежи.

Заключение

Таким образом, компетентностная, метапредметная и персонализированная ориентированность учебного процесса, способность работать в области образовательной цифровизации и современного воспитания, а также с современными родителями, готовность работать в педагогических проектных командах и осуществлять наставничество становятся основными трендами модернизации современного школьного образования, направленными на профессиональное развитие петербургского учительства.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018 – 2025 гг. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/1337/
2. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2020.
3. Национальный проект «Образование». URL: https://edu.gov.ru/national-project
4. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / под науч. ред. А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018.
5. Профессиональный стандарт «Педагог». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf
6. Экспертный доклад «12 решение для нового образования». – М., НИУ ВШЭ. URL: https://www.hse.ru/news/expertise/217884372.html

Е.Ю. Игнатьева, Н.Н. Кузина

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

В соответствии с Концепцией развития непрерывного образования в Российской Федерации на период до 2025 года образование педагогов осуществляется в трех основных формах: формальное образование (систематическое прохождение педагогом профессиональных программ повышения квалификации, с обязательным получением документа установленного образца); неформальное образование (может быть реализовано, например, по основному месту работы в форме наставничества, обмена опытом, посещения семинаров, тренингов, без получения соответствующего документа); информальное образование (индивидуальная познавательная деятельность, основной формой которой является самообразование).

Формирование единой системы непрерывного образования, интегрированной в современное научное и образовательное пространство, отмечается как приоритетная задача в рамках национального проекта «Образование», которая затем уточняется на уровне региональной власти. Особенность современной образовательной ситуации состоит в том, что образовательное пространство обширно и многообразно. В нем каждый педагог может найти для себя разнообразные варианты для обучения и самообразования, однако ориентироваться в нем непросто. Для удовлетворения индивидуального образовательного запроса педагог может использовать каталог интернет-ресурсов, включающий федеральные и региональные порталы, образовательные ресурсы сети Интернет, адреса цифровых и электронных ресурсов, ресурсы, осуществляющие дистанционное образование, ресурсы в помощь учителю (www.purimcro.ru).

Система непрерывного образования Санкт-Петербурга обладает уникальными возможностями для профессионального и личностного развития педагогов: она представлена свыше 100 учреждений высшего образования, подведомственных федеральным органам исполнительной власти, более 60 учреждений среднего профессионального образования, подведомственных исполнительным органам государственной власти Санкт-Петербурга. Комитет по образованию Санкт-Петербурга ежегодно своим распоряжением утверждает план-заказ на бюджетное повышение квалификации руководящих и педагогических кадров, находящихся в ведении Комитета по образованию и администрации районов Санкт-Петербурга. Согласно этому распоряжению бюджетную подготовку педагогических кадров осуществляют ГБУ ДППО Академия постдипломного педагогического образования, ГБНОУ «Санкт-Петербургский Дворец творчества юных», ГБУ ДППО СПб Центр оценки качества образования и информационных технологий, ГБ НОУ Дворец учащихся и молодежи, СПб БНОУ Центр регионального и международного сотрудничества. Дополнительные профессиональные образовательные программы, реализуемые в указанных учреждениях, организованы по модульному принципу и разработаны с учетом требований федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, что создает предпосылки для реализации непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга с учетом современных тенденций, в том числе связанных с применением цифровых технологий в ходе внедрения национальных систем профессионального и учительского роста [4].

В ходе образовательного процесса все дополнительные профессиональные образовательные программы реализуются с частичным или полным использованием дистанционных технологий и в полном объеме размещены в дистанционной образовательной среде Комитета по образованию и учреждений дополнительного профессионального образования, что соответствует современным требованиям образовательной ситуации.

Учреждения ДПО в рамках государственного задания организуют повышение квалификации педагогических работников Санкт-Петербурга, реализуя более 350 программ повышения квалификации и 50 программ профессиональной переподготовки.

Динамика показателей непрерывного образования педагогов такова: доля педагогических работников образовательных организаций Санкт-Петербурга, осуществляющих деятельность по общеобразовательным программам, прошедших повышение квалификации, составляет в 2017 году – 39,36%, в 2018 году – 43,27%, в 2019 году планируется 45,46% (в % общего числа). Усредненный показатель количества педагогических работников, прошедших повышение квалификации, составляет 42,69%, что соответствует П.2 Ч.5 Ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о получении педагогическими работниками дополнительного профессионального образования не реже чем один раз в три года [4].

Повышение квалификации педагога на бюджетной основе предусмотрено и порядком реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогических работников государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга», которая функционирует с 2011 года. В городе формируется постепенно рынок образовательных услуг, на котором педагог имеет возможность выбрать место повышения квалификации и образовательную программу в соответствии с собственным образовательным запросом и потребностями.

Программы для педагогических работников и управленцев направлены на ликвидацию актуальных профессиональных дефицитов (предметные, методические, психолого-педагогические, коммуникативные, включая в *области ИКТ*, организационно-управленческие). Используются следующие форматы реализации программ: *очный, дистанционный, стажировка.*

На основании распоряжения Комитета по образованию ежегодно утверждается реестр заказа Комитета на программы повышения квалификации руководящих и педагогических работников государственных образовательных учреждений, на основании которого государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий» (СПбЦОКОиИТ) в течение трех рабочих дней размещает на своем официальном сайте реестр заказа и аннотации включенных в него образовательных программ (http://ppk.rcokoit.ru). Потенциальный слушатель, уточнив свою должность (педагогический работник или руководитель), во взаимодействии со специалистом центра определяет для себя:

- формат обучения (очный, очный по ИКТ, дистанционный или стажировка), зависящий от имеющихся финансовых средств;
- потребность/дефицит, который желает ликвидировать;
- учреждение, в котором желал бы пройти повышения квалификации.

Уникальны возможности СПб АППО как ведущей образовательной и методической организации: в структурных подразделениях Академии (Институте детства, Институте общего образования и Инсти-

туте развития образования) работают 200 преподавателей, которые принимают участие в работе восьми научных школ и более 20 научных направлений исследований развития петербургской школы, которые активно включены в организацию непрерывного образования педагогов города.

Благодаря созданному программному продукту – Системе управления образовательным процессом (СУОП «Академия») в управление образовательным процессом внедрены цифровые технологии, что позволяет обеспечить индивидуализацию построения образовательных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства педагогов.

Выстраивание индивидуального образовательного маршрута слушателя формируется с помощью множества подходов:

• в результате персонифицированной модели по приоритетам, объявленным на учебный год с отбором образовательных программ и формированием образовательной траектории повышения квалификации учителей, руководствуясь интересами школьного коллектива;

• с использованием входного тестирования в образовательных учреждениях, по итогам которого анализируются дефициты по предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной компетентностям педагогического работника и формируется образовательный маршрут;

• в ходе реализации комплексной модели сопровождения непрерывного профессионального роста педагогических работников (самооценка, конструирование индивидуального маршрута профессионального роста, тьюторская поддержка в ходе обучения и решении сложных педагогических и профессиональных задач).

Широкий спектр курсов повышения квалификации педагогов по различным направлениям предлагает СПб АППО.

По ***психолого-педагогической подготовке*** созданы и осуществляются курсы с учетом специфики образовательных организаций.

Для учителей школ предлагаются курсы психолого-педагогического направления:

• по различным аспектам профессиональной деятельности в контексте ФГОС; мониторингу и качеству образовательных результатов школьников в условиях действия ФГОС; разработке компетентностно-ориентированных заданий, проектированию урока и в целом пространства урочной и внеурочной деятельности, здоровьесберегающих технологий; использованию ресурсов игры, проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся для достижения образовательных результатов школьника;

• совершенствованию воспитательной составляющей профессиональной деятельности посредством современных воспитательных технологий, в том числе социальных проектов; по формированию и развитию эмоционального интеллекта школьников в образовательном процессе; взаимодействию семьи и школы в условиях реализации ФГОС; проектированию программы отдыха и оздоровления детей и молодежи, в том числе детей с инвалидностью и ОВЗ; социально-педагогических технологий по решению жизненных проблем ребенка;

• психологическим аспектам профессиональной компетентности педагога: мотивация учения и развитие личности; интерактивным методам в образовании; психологической помощи;

• управленческим аспектам деятельности педагога и руководителя образовательного учреждения: управление профессионально-личностным развитием педагога в контексте введения НСУР (национальной системы учительского роста), качеством образования на основе результатов оценочных процедур; региональной системой оценки качества образования; профессиональным образовательным учреждением; методическим сопровожде-

нием профессионального развития педагога и подготовкой экспертов по аттестации педагогических работников.

Для преподавателей колледжей предлагаются курсы по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и современным формам оценочной деятельности в среднем профессиональном образовании.

Для *педагогов дошкольных образовательных организаций и инклюзивного образования* представлены курсы, обучающие современным подходам к организации художественно-эстетического развития детей в условиях реализации ФГОС ДО; проектированию и реализации образовательного процесса; воспитание дошкольников на основе ценностей традиционной культуры и этнокультуры в контексте ФГОС ДО профстандарта педагога, а также по проблемам инклюзивного образования, таким как тьюторское сопровождение инклюзивного образования; проектирование урока при реализации ФГОС обучающимися с ОВЗ; технологии профилактики аддиктивного поведения в семье и школе в условиях реализации ФГОС; в условиях реализации профстандарта.

Для устранения или предотвращения дефицита педагогам предлагается широкий набор курсов повышения квалификации:

- *в области предметных компетенций* по теории и методике обучения, проектированию современного урока в условиях ФГОС (математика и русский язык, география, биология, химия, физика, информатика, иностранный язык, вокально-хоровая работа, физическая культура, ОБЖ, технология); подготовке к Государственной итоговой аттестации выпускников (ЕГЭ, ОГЭ); специфическим технологиям, таким как обучение русскому языку как не родному в общеобразовательных организациях, применению системы КОМПАС – 3D LT в преподавании черчения; методика преподавания физической культуры по ФГОС нового поколения;
- *в области методики преподавания* различных учебных дисциплин (математика и русский язык, география, биология, химия, физика, информатика, иностранный язык, вокально-хоровая работа, физическая культура, ОБЖ, технология); методики реализации межпредметных связей в обучении в контексте ФГОС и активизации учебно-познавательной деятельности школьников; методики организации музейной деятельности и использования потенциала искусства в урочной и внеурочной деятельности.

Для повышения коммуникативной компетентности педагога предлагаются курсы *коммуникативной направленности,* подготавливающие педагога к коммуникации в информационной образовательной среде, формируя его информационно-коммуникативные компетенции в логике развития образования на основе ФГОС; алгоритмы мышления и культуру воспитания в цифровой образовательной среде; умения проводить социально-педагогический мониторинг и представление его результатов на основе ИКТ, умения формировать навыки работы с информацией в контексте формирования междисциплинарных компетенций.

Востребована слушателями такая форма организации обучения, как стажировка «Актуальные проблемы современного образования: обобщение и диссеминация эффективного индивидуального педагогического опыта».

Всю необходимую информацию о программах повышения квалификации педагоги образовательных организаций могут найти на сайте СПб АППО в разделе учебная работа и по направлению руководителя ОО попасть в группу обучающихся по актуальной для них проблеме либо получить направление на курсы повышения квалификации через ИМЦ района, в котором находится ОО (https://spbappo.ru/).

Согласование взаимодействия методических служб различных уровней в ор-

ганизации методического сопровождения профессионального развития педагогов осуществляется на следующих *принципах*:

• выстраивание системной методической работы с опорой на существующие эффективные педагогические практики и реализация преемственности и непрерывности сопровождения в учреждениях методической службы района, города и конкретных образовательных учреждений;

• гуманистическая направленность методического сопровождения на развитие личности педагога, его самореализацию, самообразование;

• индивидуализация и персонализация процесса обучения и методического сопровождения с учетом запросов и дефицитов учителей, их квалификации и т.д.

Эффективной формой сегодня является сетевая организация муниципальной методической службы, для которой характерны принципы:

• социального партнёрства – ориентирует не на конкуренцию, а на открытость во взаимодействии разных образовательных учреждений;

• сетевого взаимодействия – позволяет как развивать вертикальные и горизонтальные связи между педагогическими командами различных образовательных организаций, объединённых решением общий проблемам, так и взаимодействовать между собой любым образовательным учреждениям или педагогам в решении вопросов разработки и апробации инновационных моделей, улучшающих практику образования;

• проектного подхода в организации методической службы – позволяет эффективно использовать временные, интеллектуальные, кадровые и иные ресурсы;

• открытости опыта и достижений педагогов – стимулирует их активность и возможность распространения собственного и освоения позитивного опыта других участников сетевого взаимодействия;

• адресности поддержки в развитии творческого потенциала педагогов и повышения общей конкурентоспособности образовательного учреждения;

• непрерывности в обеспечении роста профессиональной компетентности педагогов [2].

Все более разнообразным становится арсенал форм методической работы, позволяя педагогам наиболее полно раскрываться и реализовывать свой потенциал: педагогические мастерские, тренинги, мастер-классы, творческие микрогруппы, сетевые проектные команды, временные проблемные группы, кружки качества и др. Разнообразные формы необходимы, чтобы моделировать индивидуальные траектории профессионального развития каждого педагога. Координирующую роль в этом выполняют методические центры, развивающие идею создания единого информационного и образовательного пространства.

Особенностью петербургской региональной системы является сетевое взаимодействие учреждений ДППО, причем центральной фигурой в системе методических служб выступает СПб АППО.

Методическое обеспечение системы образования Санкт-Петербурга СПб АППО осуществляется в процессе деятельности 60 методических объединений (ядро включает 1980 методистов, педагогов, представителей профессиональной и родительской общественности). В сетевом сообществе школ и педагогов рассматриваются проблемы опережающего внедрения федерального государственного образовательного стандарта старшей школы и технологии внедрения мобильного электронного образования.

Региональное учебно-методическое объединение в своей деятельности обеспечивает консультационную и экспертную работу (80%), поддержку и сопровождение реализации федеральных государственных образовательных стандартов (52%), методическое сопровождение практической деятельности (43%), проблема-

тику содержания образования (37%), реализацию государственной политики в сфере образования (30%).

Информационно-методические центры (ИМЦ) Санкт-Петербурга творчески подходят к организации повышения квалификации педагогов, реализуя различные модели и подходы. Большинство ИМЦ организуют системную работу с педагогами районов на основе выявленных профессиональных дефицитов и предлагают широкий перечень образовательных программ повышения квалификации для различных категорий педагогических работников и руководителей. Информация о предлагаемых программах расположена на сайтах ИМЦ в разделе «Повышение квалификации».

Условием успешной реализации ПСП является обеспечение эффективного методического сопровождения педагогической деятельности в условиях изменений в системе образования, ориентация районных систем образования на развитие профессиональных компетенций педагога в соответствии с нормативными требованиями и индивидуальным запросом педагогов.

Примеры эффективной организации методического сопровождения учителей можно найти в работе каждого ИМЦ Санкт-Петербурга.

Так, комплексная система сопровождения осуществляется в проекте «Информационно-методический сервис «Профиль роста» – инновационная модель повышения квалификации» ИМЦ Калининского района, включающая разнообразные формы сопровождения педагогов: наставничество, диалог, поддержка и помощь, консалтинг, сотрудничество, со-творчество, соуправление фасилитация [1].

В ИМЦ Красносельского района подготовлен «Навигатор программ дополнительного педагогического профессионального образования на основе использования требований профессионального стандарта педагога», который включает самодиагностику уровня развития компетенций и программы, реализуемые как в ИМЦ, так и в СПб АППО. Предварительная запись на курсы повышения квалификации позволяет планировать образовательную деятельность в соответствии с потребностями педагогического сообщества [4].

В ИМЦ Адмиралтейского района создан электронный сервис «Реализуем проф стандарт педагога». Самодиагностика позволяет педагогам произвести самооценку уровня развития компетенций, выявить профдефициты и построить индивидуальный образовательный маршрут. Сервис позволяет выявить педагогов, которые могут поделиться опытом, стать тьюторами для своих коллег, а также определить тематику актуальных для образовательных систем мероприятий и учитывать их для образовательных систем района мероприятий и выстраивать их для системы повышения квалификации:

- руководителям образовательных организаций – выстраивать внутрифирменное повышение квалификации;
- педагогам – выявить профессиональные дефициты, определить точки их профессионального роста, разработать индивидуальный образовательный маршрут повышения квалификации [4].

В современной ситуации для разъяснения положений профессионального стандарта, нивелирования опасений и тревог педагогов, корректировки и повышения имеющихся компетенций ИМЦ Василеостровского района организовал информационно-методическое сопровождение педагогов образовательных учреждений района. В ИМЦ Василеостровского района создан ресурс «Профессиональный стандарт педагога», размещённый на главной странице сайта ИМЦ, который представляет собой систему, позволяющую проводить диагностику профессиональных дефицитов педагогов и предложить путь профессионального развития

педагога по разделам «Умения», «Знания», «Компетенции» [4].

Первым шагом является самодиагностика, созданная в виде online-тестов методистами ИМЦ. После ответа на ряд вопросов и утверждений посетитель получает результат в баллах и рекомендации, касающиеся повышения квалификации по улучшению соответствующих компетенций. Это является вторым шагом маршрута, где курсы сгруппированы в соответствии с тематикой.

Во время просмотра аннотации курсов или же на третьем шаге осуществляется переход на страницу, где размещена информация о записи на обучение.

Четвертым шагом является переход на страницы электронного сопровождения ряда курсов – поддержку, основанную на системе Moodle, что позволяет индивидуализировать процесс повышения квалификации, распространять учебные материалы и получать своевременную обратную связь от педагогов. Реализуется более 20 программ повышения квалификации.

Пятым шагом является переход на страницу «Контакты», в которой располагается форма обратной связи для того, чтобы посетитель мог прямо с сайта задать вопрос, если он появится в ходе следования по маршруту. Некоторые вопросы требуют того, чтобы координатор курсов связался напрямую с посетителем сайта, для чего на каждой странице слева размещена форма для заказа обратного звонка. Для трансляции результатов повышения квалификации педагогов на базе ИМЦ, или шестым шагом маршрута, разработана страница со ссылками на лучшие опубликованные работы слушателей курсов.

В ИМЦ Фрунзенского района создан «Центр дистанционной поддержки повышения квалификации педагогов», включающий дистанционные методические сервисы и образовательную интернет-территорию для повышения квалификации педагогов района, обеспечивающий непрерывность, доступность и адресность методических услуг [4].

Специалистами информационно-методического центра Невского района Санкт-Петербурга создан ресурс – «ЛИФТ» – инструмент информационно-методического сопровождения, поддержки и мотивации педагогов на профессиональное развитие (http://lift.ims-nev.ru/). Этот ресурс содействует повышению уровня предметной и психологической подготовки; изучению, обобщению и распространению позитивного педагогического опыта; консультативную и методическую помощь в самообразовании и др. Особенностью этого ресурса является форма конструктора, который может изменяться, дополняться, отвечая потребностям и вызовам образовательной ситуации. Для выбора индивидуального образовательного маршрута, выявления своих профессиональных возможностей и потребностей педагоги могут пройти самодиагностику. Ресурс включает подразделы «Развитие кадрового потенциала» с информацией о возможности карьерного роста; «Аттестация» с материалами для подготовки к аттестации; «Практические советы психолога» с рекомендациями о поддержке профессионального здоровья; «Банк инновационных продуктов» районной образовательной системы; «Дидактическая копилка»; «Педагог-эрудит» с информацией о педагогических библиотеках, публикациях СМИ о педагогах и педагогических проблемах; «Конструктор индивидуального маршрута», позволяющий выбрать курсы повышения квалификации, в том числе в дистанционной форме, или способы самообразования; «ИКТ-компетентность» с информацией о педагогических сайтах, дизайн-инструментах; «Неформальный диалог» о способах неформального образования и др. [3].

Город профессионального роста педагогов «Цифровой Тичбург» – уникальный проект Информационно-методического центра Петроградского района Санкт-Петербурга, победитель конкурса «Лучшая

кадровая технология Санкт-Петербурга». Цель проекта – создавать особую образовательную среду, способствующую самодиагностике, развитию профессиональных компетенций педагогических работников, их самореализации.

Интересную модель превышения квалификации педагогов путем погружения в среду другого образовательного учреждения, создавая уникальную возможность для профессионально-личностного роста педагога, реализует школа № 619 Калининского района Санкт-Петербурга «Студия педагогического дизайна – 6.1.9» [4]. Студия включает шесть новых технологий образования, девять площадок для диалога учителей. В период стажировки педагог краткосрочно погружается в среду школы № 619 (возможен вариант и дистанционного сопровождения). К каждому стажеру (в большей степени это молодые учителя) в зависимости от его образовательного запроса прикрепляется куратор, который и оказывает методическое сопровождение по внедрению той или иной технологии в «домашней» школе учителя.

Заключение

Приоритетной задачей в рамочных документах, определяющих образовательную политику государства, определена задача создания единой системы непрерывного образования, интегрированной в современное научное и образовательное пространство. Решение этой задачи предполагает наличие условий и ресурсов, обеспечивающих воплощение идеи непрерывности образования, а также индивидуализацию и персонализацию маршрутов профессионального развития педагогов. Анализ образовательного пространства Санкт-Петербурга показал разнообразие условий и ресурсов, наличие уникального позитивного опыта, создающего возможности для профессионального развития современного педагога. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования координирует работу Информационно-методических центров, которые предлагают различные модели повышения квалификации, в том числе разнообразие цифровых сервисов и ресурсов.

Список литературы

1. Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019.
2. *Боднар А.М.* Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект): автореф. дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993.
3. *Жебровская О.О., Осипенко Г.И.* Информационно-методический ресурс профессиональной поддержки и мотивации педагогов «ЛИФТ» // Непрерывное образование. – 2017. – Вып. 2 (20). – С. 37–42.
4. Петербургский урок: материалы пятого городского фестиваля. – СПб.: СПб АППО. 2016.
5. Распоряжение Правительства Санкт-Петербурга от 4 июля 2019 года № 23-рп «О реализации мероприятия по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов в рамках федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование»». URL: http://imc.edu.ru/wp-content/uploads/2019/08/560540192.pdf

М.Г. Ермолаева

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

С позиций андрагогики – учителя самые взрослые люди. Общество по отношению к ним – это дети: сегодняшние, завтрашние, вчерашние… даже родители учеников… Однако нужно отметить, что на сегодняшний день проблема взрослости – одна из наименее разработанных возрастно- и социально-психологических проблем. Несмотря на проведение большого числа эмпирических исследований, осуществленных на «взрослой» выборке, существование теорий и различных схем, подразумевающих попытки описания поведения взрослого человека, сам «феномен взрослости (в частности, понятия взрослости и взросления) остается малоизученным…» [4].

Попытки определить, что есть взрослость, продолжаются. Интересно в этом отношении исследование В.И. Слуцкого, который выделяет особую линию развития, важным измерением которой выступает «быть или казаться взрослым». В основе исследования лежит предположение, что «детскость» и «взрослость» изначально задаются как определенные социальные ситуации. Качественное своеобразие детской и взрослой социальных ситуаций может быть определено в понятиях «потребление-созидание» [6]. Взрослую социальную ситуацию, несколько упрощая, коротко можно описать посредством четырех основных моментов. От человека, который находится во взрослой ситуации требуется, чтобы он: 1) производил бы что-то полезное, чего без его труда вообще не было (П); 2) сам принимал решения (Р); 3) брал на себя ответственность (О); 4) обладал квалификацией, был компетентен (К). В итоге образно и при этом схематично описание взрослого человека можно представить аббревиатурой ПРОК – Профессионализм, Решения, Опыт и Квалификация. Взрослая социальная ситуация весьма императивна и требовательна по отношению к тому, кто в ней находится. Может быть, поэтому взрослость иногда рассматривают как «окончательно утраченную способность быть свободным». Она часто требует деятельности, подразумевающей отсроченное удовлетворение, требует от человека личностного роста. Детская социальная ситуация не требовательна к человеку: он может что-то делать или не делать ничего, его положение от этого существенно не меняется. Кто-то со стороны обеспечивает его существование, человек потребляет, а не производит. То, что поддерживает его, не зависит от его усилий и изначально ему гарантировано. Единственное условие пребывания в этой ситуации – отказ от личностного роста, так как само стремление к личностному росту меняет саму социальную ситуацию на взрослость.

Требования к уровню профессионализма современного учителя возрастают, растет сложность задач, которые должны решать педагоги, поэтому вопрос о личностно-профессиональном развитии особенно важен. Но поскольку развитие личности предполагает собственную активность, добровольную деятельность по самопреобразованию, то важно, чтобы мысль и желание развиваться прежде всего была у самого педагога. Существует обманчивое представление, что каждый учитель ХОЧЕТ развиваться.

В книге Е.И. Рогова «Учитель как объект психологического исследования» представлены данные по ответу на вопрос «Какие аспекты педагогической деятельности необходимо усилить при подготовке, переподготовке, повышении квалификации?» По сути, независимо от педагогического стажа на последнем месте у всех категорий

педагогов – вопросы, связанные с личностным развитием. Самым востребованным является любая предметная рецептура и инструментовка. С заметным отрывом на курсах повышения квалификации лидируют две позиции:

• Приемы индивидуальной работы с детьми.

• Усиление методической подготовки по учебным предметам.

Чуть реже возникают запросы на знания в области педагогической психологии и сферы, связанные с воспитательной работой. Ситуация, знакомая и подтверждающаяся результатами исследования кафедры педагогики и андрагогики [3].

Прокомментируем ниже только ответы на вопросы, которые касались собственно профессионального развития (роста) петербургского учителя.

По мнению 18,1% респондентов возможностей для профессионального роста современному петербургскому учителю не создано (в качестве помех для этого были названы *перегрузка, большое количество отчетной документации, общая усталость*). Почти половина респондентов (45,5%) может быть отнесена к тем, кто смирился с невозможностью остановить собственную профессиональную деформацию. Другая половина стремится не допустить подобного сценария, но лишь немногие верят в успех.

Среди основных значимых моментов, способных обеспечить профессиональный рост петербургских учителей, были названы аттестация (27,4%), материальные стимулы (25,7%), карьерное продвижение (23,9%). Привлекательность новых форм постдипломного педагогического образования, преодоление насущных проблем учительской работы, например понимание того, что «работать с современными школьниками по старинке» уже не получается и надо искать новые пути, нашли у анкетируемых значительно меньший отклик (суммарно 23%).

Роль творческого педагогического коллектива в профессиональном росте (развитии) учителя посчитали наиболее значимой 36,7% респондентов, еще 18,3% рассматривают значимой для собственного профессионального развития *роль администрации школы*. Для 28,3% такой стимулирующей группой являются ученики и только для 16,6% таковой выступила неформальная группа коллег-учителей, на которую респондент ориентируется как на референтную. Подчеркивание респондентами роли педагогического коллектива школы можно трактовать и как возможную реальность (удачное попадание учителя в школу, где большинство коллег – творчески работающие люди). Но более вероятно воспринимать такое большинство ответов с определенной поправкой на свойственный учителям «школьный патриотизм». Побудительная роль школьной администрации, учеников и коллег в творческих объединениях учителей представляются нам более вероятными и действенными стимулами.

В целом, проведенное анкетирование позволило в плане отношения петербургских учителей к личностно-профессиональному развитию сделать следующие выводы:

• рост числа педагогов, ориентированных в большей степени на формальные внешние стимулы и факторы профессионального роста по сравнению с внутренними;

• относительное преобладание учителей с прагматическим подходом к собственному профессиональному развитию над тем, для кого такое развитие выступает безусловной ценностью;

• примерно равное число утративших (утрачивающих) и сохраняющих (воспроизводящих) мотивацию и стимулы к профессиональному росту.

Сегодня в документах, регламентирующих профессиональную педагогическую деятельность, зафиксировано требование, предъявляемое к учителям об обязатель-

ном прохождении курсов повышения квалификации не реже чем один раз в три года. Предполагается, что грамотно выстроенные на курсах обучение и сопровождение будут способствовать личностно-профессиональному развитию педагогов. Но любопытно, что всякий раз, когда методисты, администраторы описывают специфику взрослого обучающегося, то удивительным образом сначала они концентрируют свое внимание на том, как труден наш взрослый обучающийся, сколь велики сложности с обучающимися на курсах учителями. С другой стороны, мы знаем, что в нашем профессиональном сообществе нет заметной корреляции между пройденными курсами и качеством той образовательной деятельности, которую строит педагог после курсов. По данным не самого репрезентативного исследования – 86% учителей после курсов повышения квалификации продолжают учиться и учить других по-прежнему, и только 14% готовы к безотлагательному применению полученной информации, то есть после курсов как-то меняют, преобразуют свой процесс обучения, свое педагогическое взаимодействие с учащимися. У нас не принято подвергать «остракизму» тех, кто не развивается. Независимо от успешности профессиональных действий, учителя все равно получают класс, учебную нагрузку… И результаты аттестации, по сути, не сильно влияют на профессиональную судьбу педагогов. Если бы высшую категорию имели единицы, вероятно, это более объективно отражало бы ситуацию на местах, повышало авторитет истинных мастеров педагогического дела.

Уже не раз в публикациях специалистов кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО отмечалось, что процесс обучения взрослого обучающегося должен быть организован как андрагогический, то есть как *личностно ориентированный* и как *совместная деятельность обучающегося и обучающего* на *всех* его этапах: планирования, реализации, оценивания и в определенной мере коррекции [4]. Если коротко обозначить самую суть личностно-профессионального развития учителя, то ключевым условием для этого становится *ответственный выбор на основе самоопределения и самопонимания* учителем новых знаний и умений для последующего освоения, овладения оптимальными вариантами решения актуальных педагогических задач. Необходима авторско-личностная позиция учителя в непрерывном самостроении себя как профессионала с пониманием принципиальной незавершимости этого процесса [2]. Поэтому при личностно ориентированном обучении нельзя заранее точно знать, в какой степени подробно и долго придется изучать и обсуждать тот или иной вопрос, а главное, какой аспект проблемы: методологический, дидактический, психологический или методический – окажется в данной педагогической аудитории особенно актуальным.

Из этого следует, что образовательную работу с педагогами важно осуществлять дифференцированно, реализуя групповой, а иногда и индивидуальный подход к учителям. Некоторым учителям необходимо дать возможность самим выбирать способы обеспечения профессионального роста, предоставить им свободу в занятиях самообразованием, поскольку это те, кого никогда не надо подстегивать, кого можно и нужно освобождать от участия в обязательных мероприятиях. Это те, кто сам знает, как им развиваться и заботиться о своем профессиональном росте независимо от того, требуют от них эту работу или нет [5].

Есть еще один момент, на котором необходимо остановиться. Мы привыкли к тому, что система повышения квалификации традиционно выполняет компенсаторные функции (ликвидирует пробелы, дефициты в предшествующей подготовке учителя), а также функции адаптивные (помощь в оперативном приспособлении

учителя к различного рода изменениям в содержании или методах обучения). Однако сегодня учителю важно еще и активно участвовать в развитии самого образовательного процесса, выдвигать предложения, принимать самостоятельные решения, то есть быть в *авторской позиции*. Без такого учителя решение проблем совершенствования нашего образования невозможно.

Известно, что подлинное освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения. Однако мы прекрасно знаем о невероятной загруженности сегодняшних учителей работой, которая как бы сопровождает их основную профессиональную деятельность – отчетная (по сути «бумажная») в наш цифровой век. Эта работа требует колоссального времени, забирает ресурс свободного времени, о необходимости которого для личностного развития учителя говорил еще К.Д. Ушинский. В результате пропадают возможность и необходимость задумываться над смыслом своего труда (о нем контролирующие органы не спрашивают), что усугубляет эффект отчуждения от научного знания, связанного с познанием человеческой сущности и вопросов бытия человека. Поэтому для подавляющего большинства учителей сфера осмысления своего профессионального бытия не просто сложна, но, как показали опросы более 1000 педагогов Петербурга, находится за скобками их внимания, поскольку на это нет ни времени, ни сил [4].

Таким образом, планируя и организуя работу по обеспечению профессионального роста педагогов, важно помнить, что учителя перегружены учебной нагрузкой, классным руководством, подготовкой огромного числа документов, отчетов, справок. Девяносто процентов из них женщины, на которых лежит неподдающаяся подсчету времени работа по дому, по уходу за детьми и пр. Добавим к этому и необходимость хоть какого-то отдыха, перерыва при переключении на работу над собой. Из всего сказанного следует, что время на усилия по личностно-профессиональному развитию учителям найти трудно. Потому руководителям важно беречь это время, а значит, те мероприятия, которые администрация школ считает обязательными в плане содействия профессиональному росту педагогического коллектива, должны быть полезными, неформальными и только высокого качества [5].

Это означает, что организаторам сопровождения личностно-профессионального роста педагога важно исходить не из пресловутого принципа «чем больше – тем лучше», а стремиться именно меньшим числом образовательных встреч, с минимально необходимым временем их проведения достигать запланированного роста профессионализма участников. Отсюда – требование высочайшего уровня подготовки этих встреч, максимально гарантирующих их эффективность.

Главный риск группы опытных педагогов (средний физический возраст от 35 до 50 лет) – кризис творческой самоуспокоенности, погружения в профессиональную рутину, потери смысла работы, который при негативном сценарии приводит к профессиональному выгоранию. Поэтому фактор мотивированного профессионального саморазвития и устранение причин, снижающих творческий потенциал опытного учителя, становится решающим условием развития системы школьного образования на современном этапе.

Часто в рамках учебных встреч на курсах мы фиксируем неясность для учителей «границ ответственности» системы методического сопровождения и области их собственного педагогического творчества. Сами учителя не спешат в этом разбираться, ссылаясь на собственную пере-

грузку отчетной документацией, которую они не считают отражающей качество их профессиональной деятельности. Поскольку только осознанная позиция дает возможность улучшить образовательную практику, требуется обеспечить «больше осознанности относительно тех ценностей, которые учителя передают в своей ежедневной практике» [1].

В образовательном процессе ведущая роль все-таки у учителя, точнее у ансамбля учителей, а не у технологий, которые сами по себе не могут быть приоритетными в достижении целей современного образования. Переход от личностно-отчужденного к личностно ориентированному обучению *по-взрослому* в системе повышения квалификации работников образования – это шаг не технологический, а *ценностный*. Нельзя рассчитывать на то, что материалы, которые предлагаются учителю – программы, учебники, рекомендации – «сработают» сами по себе. А чему же важно научить? Как помочь учителю стать лучше/современней/счастливей!

Подводя итог, назовем основные моменты, которые представляются важными для изменения ситуации в плане андрагогического содействия личностно-профессиональному росту учителя к лучшему. Мы понимаем и учитываем тот факт, что есть объективные трудности, связанные с непрекращающимся ростом различного рода бумаг, формальных процедур, забирающих колоссальный объем личного времени учителя. Тем не менее, работа каждого учителя и педагогического коллектива по обеспечению личностно-профессионального роста все-таки может быть, на наш взгляд, более успешной при условии, когда:

- преподаватели будут четко понимать, каких результатов и в течение какого времени от них ожидают;
- они будут личностно заинтересованы в получении определенных результатов в своем личностно-профессиональном росте;
- у педагогов будет возможность испытывать удовлетворение от своей профессиональной деятельности.

Создание мотивационных условий сегодня, как правило, специально почти не планируются, порой и вовсе отсутствуют, что, по-нашему мнению, также является одной из причин неэффективной работы педагогов в плане своего личностно-профессионального роста. Чтобы решить эту проблему, необходимо выявлять и поддерживать мотивы, побуждающие учителей заниматься своим профессиональным развитием. Пока же система стимулирования весьма примитивна (и в представлении учителей, и в понимании руководителей).

Итак, личностно-профессиональный рост учителя – это сложный процесс, который протекает успешно, когда для этого созданы *определенные условия*:

- учитель соотносит свое предназначение, смысл своей жизни с профессиональной деятельностью;
- для запуска регулярной педагогической рефлексии организован процесс адекватной самооценки и самоанализа;
- учитель мыслит критически и действует творчески, при этом недовольство собой не перерастает в пессимизм и неуверенность; а становится источником для преобразования себя;
- исповедуется педагогический и андрагогический оптимизм;
- в целенаправленной смыслотворческой деятельности учителя постоянно актуализируется желание обрести неповторимый, авторский стиль.

Заключение

В качестве ведущих направлений работы постдипломного педагогического образования по актуализации личностно-профессионального развития учителя можно рассматривать совершенствование мастерства преподавателей самой системы постдипломного образования в плане сопровождения процессов самореализации

и самоактуализации учителей; разработку и реализацию «погружений» учителей в смыслопоисковую деятельность в ходе педагогических мастерских, учебных организованно-деятельностных игр, метапредметных игровых сессий.

Список литературы

1. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека: резонансное взаимодействие с миром и собой. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2005.
2. *Ермолаева М.Г.* Рефлексивные заметки на полях «Рабочей книги андрагога» // Непрерывное образование. – 2021. – №1.– С. 55–59.
3. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии. – СПб.: КАРО, 2020.
4. Петербургский учитель: вчера, сегодня завтра / под ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018.
5. *Поташник М.М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – М.: Педагогическое общество России, 2011.
6. *Слуцкий В.И.* Статья «Детство как экзистенция. Быть или казаться?». URL: www.humanites.edu.ru

В.Ю. Смольников, И.Н. Головатая

К ВОПРОСУ ОБ ОБЩЕКУЛЬТУРНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Современной школе нужен педагог нового типа: широко образованный, высоконравственный, гуманистически ориентированный. От уровня его культуры и профессиональной подготовки, широты интересов и гражданской позиции напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества, облик вступающих в самостоятельную жизнь поколений молодежи, то есть человек, обладающий в полной мере общекультурной компетенцией [5, с. 4].

Под понятием «Общекультурная компетенция» подразумевается понятие, содержание которого нельзя раскрыть, рассматривая его «в одной плоскости» (общекультурный кругозор, профессиональная деятельность, научная подготовка и т. д.); исследуемое понятие требует многоаспектного подхода к его изучению. Высокий уровень общекультурной компетенции необходим педагогу для реализации всех трех глобальных целей образовательного процесса: обучения, воспитания и, особенно, развития учащихся. Она выступает важной характеристикой педагогической культуры учителя, одним из неотъемлемых показателей его профессиональной подготовки. Постоянная, целенаправленная работа по повышению уровня общекультурной компетенции учителей – важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся [3, с. 3].

Рассматривая понятие общекультурное развитие педагога с точки зрения профессионального роста учителя, важно отметить следующие положения:

- возрастание в современном обществе роли общечеловеческих ценностей, необходимой для этого активизации культуросозидающей функции школы;
- усиление в связи с этим роли и значения учителя – носителя культурных традиций;

• усиление роли учителя-профессионала, обеспечивающего не просто трансляцию готовых знаний, необходимых растущему ребенку, но и развивающего индивидуальность в каждом ученике.

В качестве критериев становления личности учителя как субъекта культуры рассматриваются:

• самоопределение в культуре, то есть интериоризация общечеловеческих духовных и нравственных ценностей;

• готовность к реализации своей культурной миссии – к введению ребенка в культуру не только через систему знаний, но и через воспитание.

Значение понятия «учитель как субъект культуры», под которым понимается профессионал, созидающий себя носителем и транслятором общей и педагогической культуры, активно участвующий в культуротворческом процессе, развивая, обучая и воспитывая школьников.

Важнейшей характеристикой личности учителя является уникальная комбинация таких качеств, как толерантность, эмпатия, рефлексия, креативность.

Учитель как субъект культуры – профессионал, созидающий себя носителем и транслятором общей и педагогической культуры, активно участвующий в культуротворческом процессе, развивая, обучая и воспитывая школьников [5, с. 5]. Говоря о связи культуры и творческого потенциала человека, П. А. Флоренский отмечает, что культура обнаруживает себя там, «где деяния человека связаны с напряженным творческим актом, прорывом в новое духовное пространство, извлечением смысла из окружающего». Современные исследования показывают некоторую противоречивость, существующую между пониманием важности общей культуры педагога как части его профессиональной компетентности и отсутствием измеряемых показателей уровня общей культуры педагога. Так, в исследовании «Мониторинг профессиональных дефицитов и затруднений педагогов» [6] (графа «Критерии: компетентности и компетенции», раздел профессиональная компетентность), среди профессионально значимых личностных качеств педагога общая его культура стоит на первом оцениваемом месте. Вместе с тем, в опубликованных результатах мониторинга нет данных, говорящих читателю об измеряемых показателях уровня общей культуры педагога. Таким образом, результаты этого исследования не коррелируют с мониторинговым контентом.

Для выяснения конкретных взглядов действующих учителей на вопросы общей культуры педагога нами было произведено анкетирование в школе Московского района среди педагогов начального звена по теме «Профессиональное и общекультурное развитие педагога». Общее число педагогов, работающих в начальной школе, – 34 человека, в анкетировании приняли участие 29 человек – это 85% сотрудников – учителя начальных классов, учителя-предметники, педагоги ОДОД, педагоги групп продленного дня. Выбор педагогов начального звена был обусловлен тем, что именно с педагогами начальной школы впервые сталкивается ребенок, начиная своё школьное образование. И от того, какие впечатления сложатся у него и его родителей, будет во многом зависеть общее впечатление от школы и от всей системы образования в дальнейшем. Здесь и далее мы будем приводить некоторые результаты этого небольшого исследования. Так, ответы на вопрос «В чем выражается общекультурное развитие педагога?» представлены на рис. 1.

Следует отметить лидирующие позиции связанных между собой ответов о личностном развитии и необходимости широкого кругозора.

Далее, мы попытались сравнить эти показатели с показателями профессионального развития педагога (рис.).

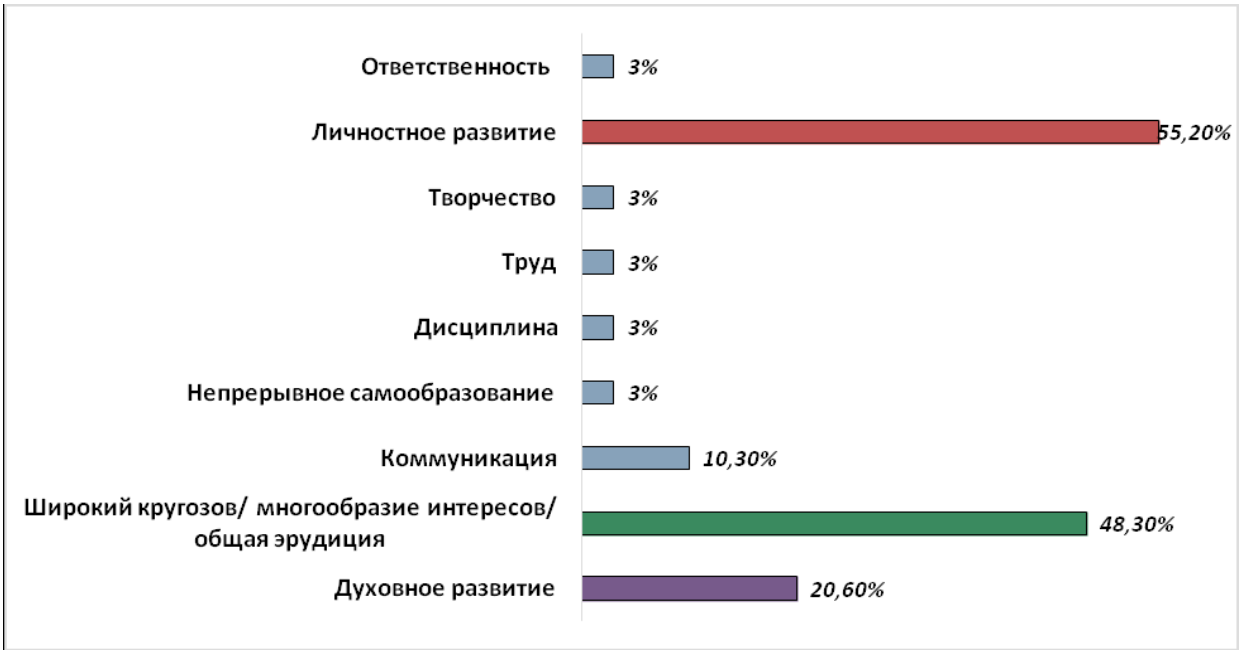


Рис. 1. Результаты опроса: в чем выражается общекультурное развитие педагога?

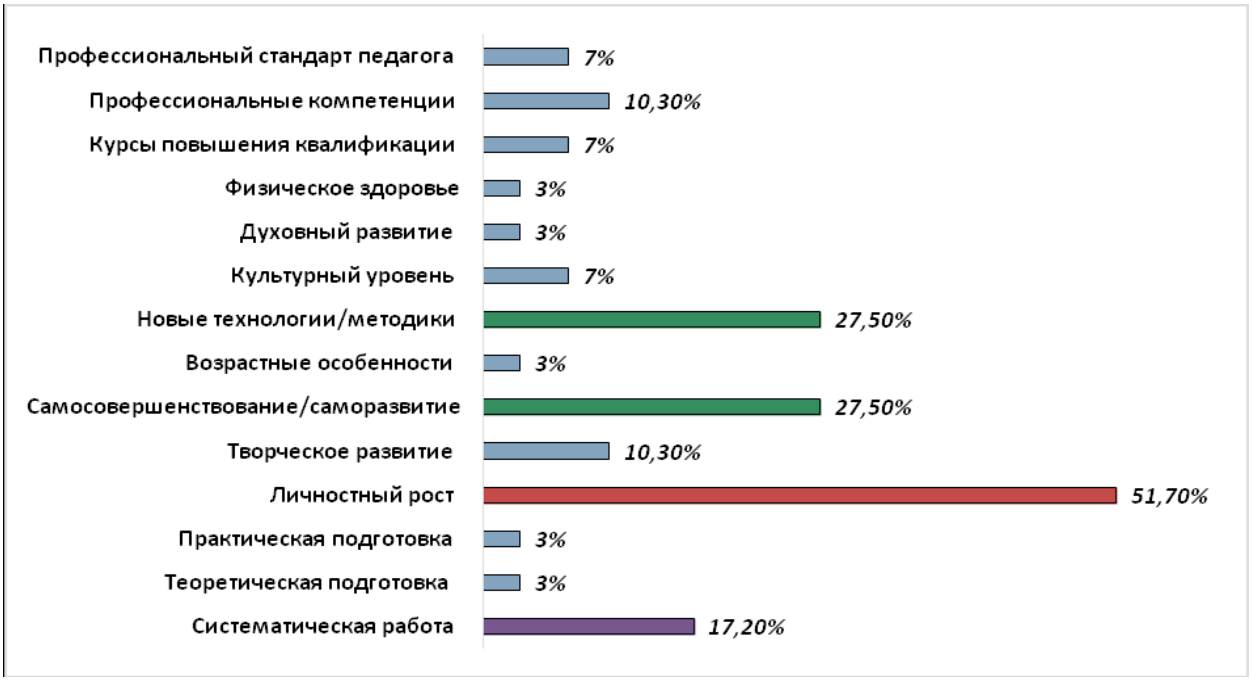


Рис. 2. Результаты опроса: что такое профессиональное развитие педагога?

По мнению учителей как общекультурное, так и профессиональное развитие более всего связано с их личностным ростом. Далее следуют «понимание необходимости широкого кругозора и самосовершенствования/саморазвития», что в определённой степени обнаруживает естественную связь между этими понятиями.

Ответы на общий вопрос к педагогам: «В чем ценность культуры для вас?» представлены на рис. 3.

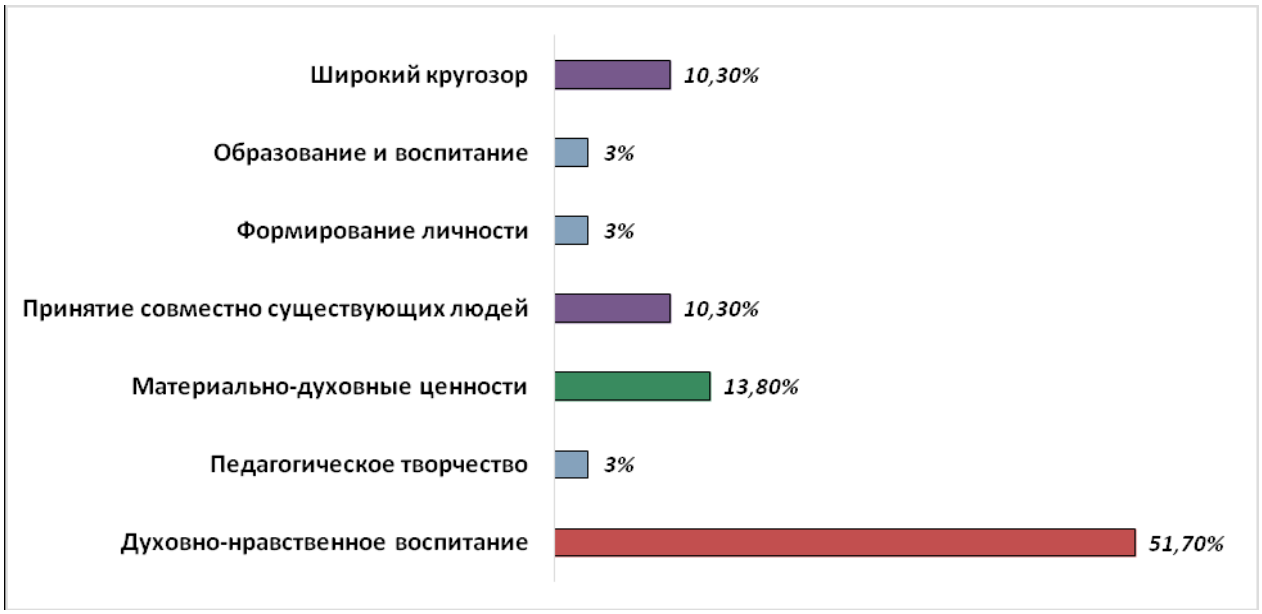


Рис. 3. Результаты опроса: в чем ценность культуры для вас?

Здесь необходимо отметить абсолютное лидерство «духовно-нравственного воспитания», что неплохо коррелируется с предыдущими данными в аспекте развития личности педагога. Конкретизация в виде «широкого кругозора, приятия других, материально-духовные ценности» вкупе с профессиональными характеристиками занимают подчинённое, по сравнению с первым ответом, положение. Это может быть связано с нерасчленённостью понятий «личностный рост» и «духовно-нравственное воспитание», что позволило респондентам выбрать для своих ответов достаточно абстрактный вариант.

Почему мы связываем общую культуру учителя с семиотикой, с семиотической компетентностью педагога? В данном случае мы считаем необходимым обратиться к взглядам московско-тартусской семиотической школы, которая считает, что культура является знаковой системой; что семиотика изучает культуру, явленную как текст в различных знаковых системах. Таким образом, семиотика рассматривает проявления культуры как вид определенной знаковой деятельности. Поэтому, на наш взгляд, семиотический подход к развитию общей культуры учителя позволяет конкретизировать понимание того, как проявляется культура в его личности за счёт анализа интереса человека к разным знаковым проявлениям культуры.

Семиотический взгляд на проблему общей культуры как условия профессионального роста учителя позволяет говорить о конкретных проявлениях культуры в личности, в данном случае – личности педагога. Это связано с тем, что общая культура не только обогащает собственно личный опыт человека, но и способствует развитию ассоциативного и абстрактного

мышления. Ведь человек, воспринимая явления культуры, получает информацию о них в разных знаковых системах. Интериоризация этой информации в основе своей имеет процесс перекодирования её в знаковую систему личности учителя. Вследствие этого, с нашей точки зрения, логично говорить о семиотической компетентности – в данном случае педагога.

Под семиотической компетентностью мы понимаем «…ключевую, транспрофессиональную компетентность современного человека, субъектно-деятельностный потенциал успешности оперирования со знаковой информацией, знаниями, смыслами. Семиотическая компетентность включает в себя систему способностей, познавательно-знаниевых операций, ценностных и мотивационно-смысловых установок личности, обеспечивающих адаптацию в современном обществе, продуктивную коммуникацию в множестве смысловых контекстов, эффективность работы с информацией и знаниями…» [1, с. 39].

Ранее было отмечено, что семиотическая компетентность учителя относится к области профессиональных дефицитов деятельности учителя, как и профессиональная коммуникация [4, с. 238].

Такой взгляд на общую культуру учителя позволяет в определённой степени понять степень его интереса к различным знаковым системам и владения ими, что, в свою очередь, позволяет оценить его возможности к профессиональному росту.

Обратимся к данным 2018 года: в монографии «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра» кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО были приведены ответы на вопрос, заданный петербургским учителям: «когда и где вы ощущаете себя носителем петербургской культуры?». Респонденты в ответе на этот вопрос ориентированы прежде всего на внешнюю сторону своей жизни. Примером тому могут служить ответы топонимические – с определением конкретного места; по субъекту общения – конкретная группа лиц; по форме проявления – экскурсии, уроки и возможные ситуации. Но ни одна группа ответов не характеризует самого субъекта как носителя «петербургской» культуры. Таким образом, не самоосознание себя как носителя культуры, а внешние раздражители приводят к проявлению «культурности», по мнению респондентов [2, с. 47]. Следовательно, можно отметить, что у многих респондентов не происходит интериоризции «петербургской» культуры, ведь при наличии этого процесса, ответ на вопрос звучал бы, по мнению авторов, следующим образом: «всегда и везде». По крайней мере, такой ответ может говорить о причастности и принадлежности личности к субъекту петербургской культуры.

Рассматривая отношение учителей к развитию своей общей культуры и знакомству с различными знаковыми проявлениями её, отмечаем следующее: «Большая группа увлечений явно связана с необходимостью для учителя систематического отвлечения от педагогической деятельности. К ней можно отнести театр, танцы, музыку, выезды на природу, прогулки по городу, семью, друзей, все чаще встречающийся для петербургских учителей зарубежный туризм. Большинство из указанных увлечений относится к проявлениям культурной жизни. Настораживает только то, что этот интерес характеризуется как увлечение, что означает пристрастие, склонность, повышенное внимание к чему-либо [7]. Чтобы стать элементом культурной составляющей личности человека на некоторое непродолжительное время, этого достаточно. Но, чтобы закрепиться как качество личности, войти в культурный кругозор человека, необходима, на наш взгляд, систематичность и формирование постоянного интереса к хотя бы одному из указанных знаковых проявлений культуры.

В чем же нуждается современный петербургский учитель с этой точки зрения? Обратимся снова к конкретным результатам нашего исследования. Ответ на вопрос: «В какой помощи нуждается современный петербургский педагог как носитель культуры?» мы получили следующие ответы:

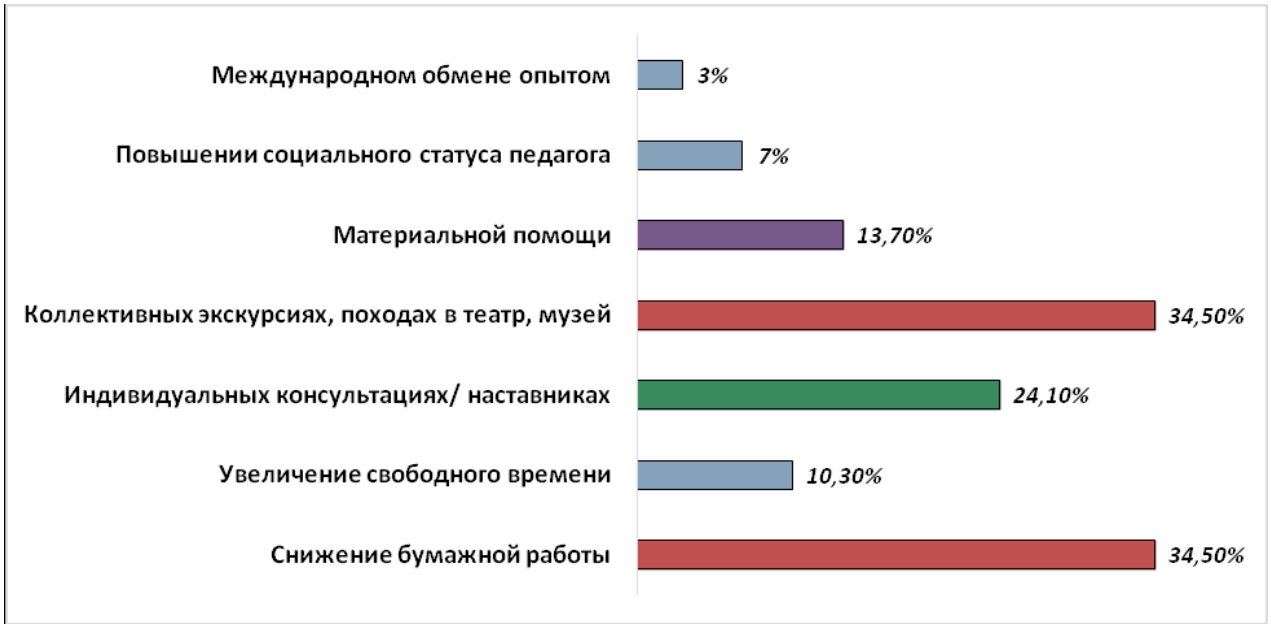


Рис. 4. Результаты опроса: в какой помощи нуждается современный петербургский педагог как носитель культуры?

Здесь обращает на себя внимание интерес к традиционным, но от этого не менее значимым, формам, таким как экскурсии, посещение театров и музеев. Наряду с этим появляется как необходимость помощи, мнение о «снижении бумажной работы», что можно понять как одну из причин отсутствия реальной возможности развития общекультурного кругозора педагога. Следует отметить, что ответы «материальная помощь» и «увеличение свободного времени» (последний непосредственно связан, по нашему мнению, с лидирующим «снижение бумажной нагрузки») не являются доминирующими. В конце нашей статьи мы ещё раз вернёмся к проблеме свободного времени.

События последних двух лет в определённой степени содействуют ситуации неопределённости, проявляющейся в быстром и резком изменении жизненных ситуаций человека. Так, эпидемия короновирусной инфекции этого и прошлого годов поставила своеобразный «эксперимент» над культурной жизнью человека. Первая часть этого процесса связана с большим количеством ограничений в сфере культурной жизни: закрытие для посещений театров, музеев, филармоний, концертных залов, кинозалов, разнообразных «пространств» и др. Это, несомненно, сыграло отрицательную роль в жизни человека и до минимума сократило общее культурное пространство. С другой стороны, можно было увидеть привлекательную сторону СМИ и цифровизации: благодаря им оказались в предельно простом доступе не только продолжающиеся, несмотря на пандемию, культурные процессы, но и специально созданные виртуальные экскурсии по музеям, достопримечательностям и другим культурным феноменам. Оказались доступными архив-

ные материалы, касающиеся разнообразных концертов, театральных постановок, выступлений звёзд мировой культуры. Обзоры выставок, выступления мастеров художественного слова, обсуждения новинок культурной жизни, публикация фильмов, имеющих высочайшую художественную ценность – эти элементы культурной жизни стали доступны практически каждому имеющему мобильный телефон, компьютер, телевизор. Можно говорить о том, что за счёт различных «гаджетов» «густота» культурного слоя стала значительно мощнее. Самоизоляция или директивное сокращение общения привело к увеличению числа читающих, что относится к положительным характеристикам этого времени, даже с учетом отрицательных факторов такого сокращения. Следует отметить и то, что чаще стали появляться публикации о самодеятельном творчестве как проявлении желания личности противостоять угнетающим психологическим процессам.

Нам было интересно посмотреть на то, как реагировали учителя на происходящие события, как реализовалась их семиотическая компетентность в это сложное время (рис. 5).



Рис. 5. Результаты опроса: как во время пандемии вы поддерживали свой культурный кругозор?

К нашему некоторому удивлению, на первое место по результатам анкетирования вышла классическая музыка, очередной раз доказавшая свою привлекательность особенно в сложных жизненных ситуациях. Она смогла опередить в процентном отношении даже телевизионные познавательные передачи и равную по интересу группу «театр, экскурсии, поп-музыка». Если говорить о чтении как другой знаковой системе культуры, то следует отметить, что чтение требует значительного сосредоточения читающего над книгой (в любом её формате). Нам кажется, что работа на удаленном режиме с использованием компьютера не дала возможности как физической (усталость зрения, время проведения перед дисплеем и т.п.), так и интеллектуально-моральной (новые формы общения, необходимость изменения поведения, сокращение свободного времени и т.п.) глубоко вникать в текст произведений.

Теперь снова обратимся к проблеме свободного времени учителя, необходимого для профессионального и общекуль-

турного роста педагога. Предыдущие ответы на вопросы давали понять читателю, что его – свободного времени – не хватает, оно требует увеличения за счёт снижения определённого вида нагрузок. Тем более удивительно было получить ответ на последний вопрос нашей анкеты «Есть ли у ВАС свободное время для общекультурного развития?». Ответ «Нет» дали 13,8% респондентов, 86,2% – ответили «Да».

Если вы ответили «НЕТ», то где можно взять время на общекультурное развитие?

- Свободное время в каникулы.
- Снизить число проверок и отчетов.
- Нет желания тратить время на работу над собой – устал.

Анализ этого высказывания не может быть однозначным. С одной стороны, можно сделать вывод о некотором лукавстве отвечающих, старающихся оградить себя от дополнительных обязанностей.

С другой, педагоги, понимания необходимость общекультурного развития , вынужденно идут на сокращение личного времени ради соответствия культурному уровню, ради своего личностного роста.

Заключение

Авторы выражают благодарность участникам анкетирования за трату личного времени и участие в исследовании. С нашей точки зрения, положения о семиотической компетентности педагога нуждаются в дополнительной разработке, как и исследования общекультурного развития педагога в непосредственной связи с его профессиональным развитием. Полученные результаты анкетирования позволяют говорить о том, что педагоги достаточно ответственно относятся к своему личностному росту, выражающемуся в профессиональном и общекультурном развитии. Условия неопределённости и пандемии не смогли помешать педагогам, которые смогли использовать возможности настоящего времени для поддержания своего общекультурного уровня.

Мы надеемся, что результаты нашего небольшого исследования привлекут внимание как педагогов, так и руководителей системы образования и позволят сделать соответствующие позитивные выводы.

Список литературы

1. *Гончаров С. А., Гончарова О. М., Королева Н. Н. и др.* Знак, человек, смысл: пространство междисциплинарной рефлексии. – СПб., 2008
2. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / под науч. ред. А. Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018.
3. *Петров А. А.* Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности: На примере учителей естественно-математических предметов: автореф. дис. ... URL: https://www.dissercat.com/content/obshchekulturnaya-kompetentsiya-uchitelya-i-ee-vliyanie-na-uspeshnost-pedagogicheskoi-deyate, 1999
4. *Смольников В. Ю.* Профессиональные дефициты в педагогической деятельности учителя. Университетское образование современного педагога: сб. науч. ст. Всероссийской науч.-практ. конф. 13 октября 2016 года / под ред. И. В. Гладкой, С. А. Писаревой. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016.
5. *Яковлева Е. В.* Становление учителя как субъекта культуры: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. URL: https://www.dissercat.com/content/stanovlenie-uchitelya-kak-subekta-kultury, 2004.

6. Мониторинг профессиональных дефицитов и затруднений педагогов. URL: https://yrevodeviche.tver.eduru.ru/media/2020/09/11/1256794214/Monitoring_p rofessional_ny_x_deficitov_i_zatrudnenij_pedagogov.pdf

7. Увлечение // Викисловарь. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%83%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5

О.Б. Даутова

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Национальная система педагогического роста педагогических работников как система государственных и общественных институтов, обеспечивающих непрерывное профессиональное (педагогическое) образование и профессиональное развитие педагогических работников с учетом анализа дефицитов их профессиональных компетенций, в качестве своей цели выдвигает *адресную методическую поддержку* педагогическим работникам и педагогическим коллективам. Но никакая адресность невозможна без решения задачи диагностики профессиональных (педагогических) компетенций (как минимум «на входе» и «на выходе»).

Для дополнительного профессионального образования оценивание компетенций необходимо для решения как минимум четырех частных задач:

- входного и промежуточного тестирования;
- итоговой аттестации;
- формирования индивидуальных образовательных траекторий слушателей;
- разработки и реализации пакета актуальных образовательных программ.

Но не менее важным выступают и стратегические ориентиры оценивания, они будут меняться в зависимости от парадигмы развития системы ДПО, что представлено в табл. 1. На основании стратегий ДПО, обоснованных А.А. Макареней, Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых [2], мы выдвинули стратегии оценивания. Так, при информационном подходе к непрерывному повышению квалификации и внутрифирменному обучению необходима входная и выходная диагностика оценивания уровня профессиональных компетенций педагогов.

Если парадигма другая и приоритетным выступает переход от информирования педагогов к сопровождению внедрения и развития практики, то меняется и стратегия оценивания – важно оценивание продуктов деятельности, внедренных в практику (на уроке, на занятии; может быть описание опыта, оформленного в статью или на уровне методических рекомендаций).

Если в качестве цели определяется – предоставление разнообразных интеллектуальных услуг педагогам в соответствии с их образовательными запросами, то необходима диагностика образовательных запросов на входе и определение уровня удовлетворенности на выходе.

Если в качестве управленческой задачи выступает – адекватное реагирование на инновационные процессы, то продуктом оценивания выступает оценка количества и качества инновационных разработок, инновационных продуктов.

Если в качестве приоритета выступает: учет процессов развития, соразвития, саморазвития в образовательном пространстве города или муниципалитета, то диагности-

ка нацелена на личностные и профессиональные достижения педагогов, количество и качество программ самообразования, разработанных педагогами.

Таблица 1

Зависимость выбора стратегии оценивания от парадигмальных и управленческих установок

Стратегия развития ДПО [2]	Стратегия оценивания
Повышение квалификации и внутрифирменное обучение как непрерывное – информационный подход	Входная и выходная диагностика оценивания уровня профессиональных компетенций педагогов
Переход от информирования педагогов к сопровождению внедрения и развития практики	Оценивание продуктов деятельности, внедренных в практику (на уроке, на занятии; может быть оформление в статью, на уровне методических рекомендаций)
Предоставление разнообразных интеллектуальных услуг педагогам в соответствии с их образовательными запросами	Диагностика образовательных запросов на входе и определение уровня удовлетворенности на выходе
Адекватное реагирование на инновационные процессы	Оценка количества и качества инновационных разработок, инновационных продуктов
Учет процессов развития, соразвития, саморазвития в образовательном пространстве города или муниципалитета	Учет личностных и профессиональных достижений педагогов, количество и качество программ самообразования

Согласно национальным проектам, в частности проекту «Образование», профессиональный рост педагога рассматривается как ресурс развития современного образования, и новая задача – объективно измерять этот профессиональный рост. Основой для такого измерения могут выступать профессиональные компетенции. Проблема оценивания профессионализма и профессионального роста педагогов рассматривается сегодня в логике компетентностного подхода. Компетентностный подход получил распространение в нашей стране, так как все стандарты (ФГОС СПО, ВО, профессиональный стандарт педагога) построены в логике компетентностного подхода, и это объяснимо – обществу и работодателям необходимо объективно замерять уровень квалификации работников, в нашем случае педагогов [4; 6; 7; 8]. Квалификация педагога – отражает уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования и складывается из его профессиональных компетенций.

На сегодняшний день существует много разных точек зрения на компетентностный подход. Из них можно выделить три группы. Первая точка зрения заключается в том, что для профессионала важнейшими выступают функции профессиональной деятельности. Вторая точка зрения отстаивает идею наличия у специалистов необходимых качеств личности. И третий подход – смешанный, он, собственно, объединяет эти две точки зрения.

Профессиональная компетенция в ст. 76 Закона «Об образовании в РФ» понимается как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач (Ч. 4,5, ст. 76, № 273-ФЗ) [9].

На сегодняшний день *педагогическими задачами являются*:

- понимание сущности видов компетенций современного педагога, необходимых и достаточных для полноты представления его квалификации с целью решения современных задач школьного образования;

• выделение объектов оценивания компетенций современного педагога на основе критериев и показателей для определения уровня компетенций;

• выбор модели измерителя для объективного оценивания уровня компетенций и определение оценочных средств.

По-прежнему чрезвычайно актуален вопрос о видологии профессиональных компетенций педагогов. Уже существуют разнообразные перечни, и с каждым годом их становится все больше. Практически все современные инструменты оценивания опираются на 4 группы компетенций, закрепленных в Приказе Минобрнауки РФ от 26.07.2017 года № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты) Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста»: предметных, методических, коммуникативных, психолого-педагогических.

Под *предметными компетенциями* понимаются специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие специальные знания преподаваемого предмета и предметные умения. Очевидно педагоги должны иметь высокий уровень владения предметным знанием и предметными умениями, способностью к обобщению и абстрагированию.

Тогда объектами оценивания могут выступать:

• знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы;

• знание истории преподаваемого предмета и его места в мировой культуре и науке;

• владение предметными умениями в рамках выбранной образовательной области;

• умение адаптировать новейшие достижения науки в содержание преподаваемого предмета.

Дискуссионным является вопрос об уровне владения предметным знанием. Следовательно, критериями оценивания предметных компетенций будут:

• правильность и полнота ответа в заданиях с кратким ответом;

• правильность и полнота ответа в заданиях с развернутым ответом (решением), соответствие приведенного решения уровню подготовки.

Под *методическими компетенциями* понимаются специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие методические знания и умения, способность выбирать или конструировать учебные задания и учебные ситуации, образовательные практики для учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета.

Тогда объекты оценивания методических компетенций могут включать в себя:

• знание основ методики преподавания, основных принципов деятельностного и личностно ориентированного подходов, знание методов, приемов, форм, средств обучения, соответствующих специфике преподаваемого предмета, а также знание современных педагогических и образовательных технологий, включая цифровые;

• владение формами и методами обучения, в том числе и практическими (проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.);

• владение специальными подходами к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании, обучающихся, проявивших выдающиеся способности, обучающихся, для которых русский язык не является родным, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Вероятно, критерии оценивания предметных и методических компетенций могут совпадать.

В современной литературе чаще всего встречаются положения о том, что психолого-педагогические компетенции ориентированы на способность педагога учитывать в педагогической деятельности комплекс возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создавать условия здоровьесбережения обучающихся, осуществлять воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

В этом случае – ***психолого-педагогические компетенции*** – это способность педагога учитывать в педагогической деятельности комплекс возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, выбирать способы формирования универсальных учебных действий обучающихся с учетом безопасной образовательной среды.

Тогда объектом оценивания психолого-педагогических компетенций может выступать: выбор педагогом психологически и педагогически обоснованного способа решения педагогической проблемы и/или задачи в заданной педагогической ситуации. При оценке выполнения задания на поиск способов решения проблем и/или задач в заданной педагогической ситуации критериями будут:

- правильность и полнота ответа в заданиях с развернутым ответом (решением);
- адекватность предложенных методов и способов решения проблемы и/или задачи;
- наличие обоснования, полнота и точность аргументации.

Приведем пример возможной педагогической ситуации «В класс пришел ребенок из семьи мигрантов» [3, с. 18]:

«В 7 класс пришел новый ученик Алан Б. Его семья приехала из Осетии. Алан плохо владеет русским языком, так как в семье чаще говорят на родном языке. Педагоги практически не спрашивают Алана на занятиях. Дети сторонятся его. А классный руководитель не оказывает мальчику помощи в адаптации к новым условиям жизни и учебы».

Задания: 1. Какие педагогические принципы были нарушены педагогами? 2. Придумайте варианты развития ситуации: благоприятный и неблагоприятный, исходя из конкретных социально-педагогических реальностей.

Объектами оценивания коммуникативных компетенций может выступать: умение объективно оценить создавшуюся ситуацию и найти решение проблемы, владение коммуникативными практиками для дифференцированных видов и способов воздействия при общении с участниками образовательных отношений, способами построения коммуникации с социальными партнерами, способами разрешения конфликтов. Критерии оценивания те же, что и при оценивании психолого-педагогических компетенций.

Приведем пример возможной ситуации [3, с. 25]:

Представьте, что в классе, где Вы преподаете, учатся ученики, которые регулярно демонстрируют низкие образовательные результаты по предмету, а также одаренные дети и дети-инвалиды. Предложите методические приемы, которые необходимо применять педагогу на уроке математики для налаживания коммуникативных связей между этими учащимися в образовательных целях (умение общаться, умение работать в команде для решения учебных задач, решение задач в сотрудничестве).

Еще важной проблемой выступает определение уровней компетенций. Рассмотрим примеры уровня компетенций, которые даны в статье Н.В. Алтынниковой, А.А. Музаева «Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов» [1, с. 33–34]. Эти уровни

могут выступать ориентирами при разработке заданий.

Базовый (первый) уровень методических компетенций характеризуется способностью:

• планировать проведение учебных занятий в соответствии с требованиями основной образовательной программы и с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся;

• соотносить дидактический материал и методику его преподнесения на учебном занятии с принципами методики преподавания предмета;

• обосновывать выбор технологии обучения с учетом контекста учебной ситуации (класс, число обучающихся, особенности обучающихся класса и др.);

• использовать отдельные виды информационно-коммуникационных технологий при проведении занятий и обосновать целесообразность этого использования;

• осуществлять объективную оценку образовательных результатов обучающихся на основе предложенных критериев, соответствующих требованиям основной образовательной программы, и способностью проводить аргументированное обоснование выставленных баллов (отметок).

Повышенный (второй) уровень методических компетенций характеризуется способностью:

• осуществлять вариативное планирование занятий с учетом требований ФГОС;

• проводить учебные занятия с использованием эффективных технологий обучения, осуществляя отбор эффективных технологий с учетом вариативности программ учебного предмета и особенностей обучающихся;

• диагностировать достигнутые учащимися результаты обучения на основе анализа их работы и использовать эти результаты для определения «зоны ближайшего развития» обучающегося, корректировки и индивидуализации обучения;

• применять различные формы индивидуализации деятельности обучающихся;

• убеждать и аргументировать свою позицию;

• реализовывать профессиональные действия, способствующие мотивации к учению;

• использовать информационно-коммуникационные технологии для создания информационной образовательной среды, направленной на мотивирование обучающихся и достижение ими более высоких образовательных результатов;

• создавать инклюзивную и мотивирующую образовательную среду для различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Высокий (третий) уровень методических компетенций характеризуется способностью:

• проводить занятия в соответствии с целями ООП с применением информационных технологий обучения, предполагающих работу с комплектом дидактических материалов, обеспечивающих максимальную индивидуализацию деятельности обучающихся и создание зоны их ближайшего развития;

• использовать различные информационно-коммуникационные технологии при организации различных форм учебной деятельности обучающихся;

• проводить занятия с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе обучающихся с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями), демонстрировать готовность применять различные формы индивидуализации в организации индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, направленные прежде всего на учет особых образовательных потребностей.

Сегодня для оценивания компетенций работников образовательных организаций в субъектах Российской Федерации успеш-

но применяются различные методы: беседа, анкетирование, наблюдение, тестирование, анализ результатов деятельности (анализ портфолио), решение задач (кейсов), решение педагогических ситуаций, самооценка. Современная модель измерителя включает тесты и компетентностно-ориентированные задания (профессиональные задачи, кейсы). По мнению М.Б. Челышковой, одним из перспективных подходов в оценивании выступают многоступенчатые адаптивные критериально-ориентированные измерения, суть которых состоит в совмещении различных измерителей, адекватных по своим возможностям дифференцированным диапазонам компетентности педагога [10]. Трехступенчатая модель оценивания представлена на рис. 1.



Рис. 1. Трехступенчатая модель оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций

В рамках этой модели представлено минимальное число заданий для объективного измерения уровней: минимального, базового и высокого (рис. 2). Диапазон минимальной компетентности предполагает тест с выбором ответов на основе не менее 20 заданий; оценивание базовой компетентности выстраивается на основе компетентностных тестов (задания с конструируемым ответом) или тесты практической деятельности в профессиональной области; диапазон высокого уровня компетентности предполагает не менее 5–7 заданий в форме кейса проблемного характера.

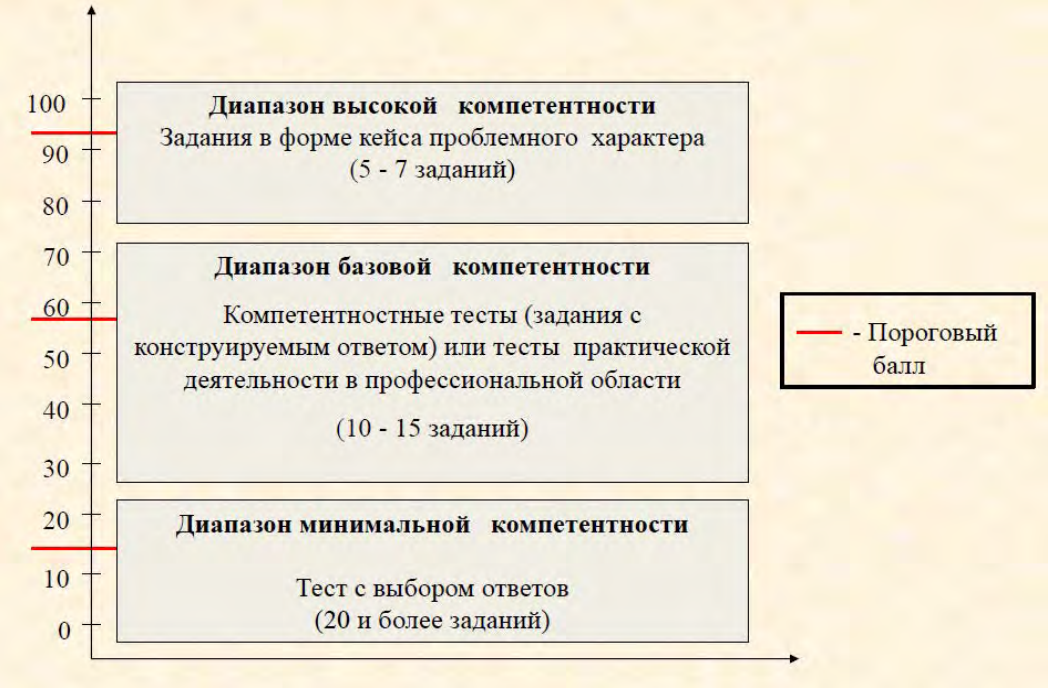


Рис 2. Диапазоны уровней компетентности

Заключение

Таким образом, на современном этапе новая задача измерения профессиональных компетенций педагогов продолжает оставаться весьма актуальной и необходима консолидация сил педагогов, управленцев и ученых для ее решения, уже созданные современные модели измерителей должны «получить жизнь» в реальных процессах.

Список литературы

1. *Алтыникова Н.В., Музаев А.А.* Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С . 31–41.
2. *Макареня А.А.* Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России: учебно-методическое пособие для руководителей системы образования взрослых и повышения квалификации / А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: ИОВ РАО, 2006.
3. Оценка профессиональных компетенций в условиях национально-региональной системы учительского роста (комплект диагностических материалов для изучения профессиональных компетенций учителя) / сост. М. М. Панасенкова, Т. А. Устименко, Н.Н. Сабельникова-Бегашвили, Е.В. Никотина, М.А. Ярош. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н.
5. Управление проектированием и реализацией программ ДППО в условиях системных изменений современного образования / под ред. О.Б. Даутовой, С.В. Жолована. – СПб.: СПб АППО, 2018.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 № 91; – Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
10. Челышкова М.Б. Оценка профессиональных компетенций. – М., 2015. URL: https://www.hse.ru/data/2015/04/29/1098176151/Оценка%20профессиональных%20компетенций.pdf

Е.А. Коротоножкин, А.В. Шумкова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

«Речь идет не только о развитии цифровых навыков. Скорее, это основа того, как может выглядеть образование в 21 веке.»
Ева Сендон

Сегодняшняя попытка перехода России к цифровой экономике вызывает много вопросов и диспутов. Для того чтобы достигнуть результата, необходимы не только разработанные программа цифровой экономики и дорожная карта с вариантами для реализации деятельности, нужен совершенно новый подход для решения проблем трансформации «аналоговой» экономики в «цифровую».

На российском рынке представлен значительный опыт работы по подготовке кадров: целевой набор, базовые кафедры, дуальное обучение, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и др. Однако без кардинального переосмысления системы образования, профессиональной подготовки мы продолжим готовить педагогов для образования «вчерашнего дня». Система образования, заложенная в «аналоговой» экономике, навязывает неактуальные знания и психологические барьеры новым кадрам, а ведь именно они должны обеспечить переход страны в экономику данных и совершить революцию.

Для существенного скачка система образования должна стать «цифровой». Чтобы связать все субъекты образовательного процесса между собой, необходимы сквозные технологии [6]. Реалии сегодняшнего дня таковы, что будущее будет тесно связано с актуальными запросами рынка, поэтому системе образования необходимо уже сейчас подстраиваться под учеников и вовлекать в процесс обучения бизнес и местные сообщества.

Внедрение цифровизации затрагивает все сферы общественной жизни, в том числе и образование претерпевает кардинальные изменения. Это ведет к необходи-

мости пересмотра подходов при профессиональной подготовке, переподготовке, курсов повышения квалификации педагогов, которые должны овладеть спектром качественно новых компетенций для осуществления эффективной образовательной деятельности в условиях цифровизации образования.

По мнению Павла Лукши, одного из авторов исследования, основателя инициативы Global Education Futures и эксперта центра трансформации образования СКОЛКОВО, экосистемы – это не просто возможное будущее, это направление развития мировой системы образования сегодня. Без гибких, централизованных систем, которыми управляет множество менеджеров, мы не сможем эффективно выстраивать социальные процессы. Это – будущий вектор движения как в нашей стране, так и по всему миру [3].

По А.М. Кондакову, интегративная среда взаимодействия на основе обмена данными всех участников образовательных отношений между собой, с разнообразным адаптивным и вариативным образовательным контентом, инновационными продуктами, технологиями и другими элементами экосистемы обеспечивает личную безопасность, реализацию требований ФГОС, формирование навыков XXI века, ценностей российского гражданского общества, личностную, социальную и профессиональную самореализацию человека в условиях сетевого общества, многонационального государства [2].

Национальный проект «Образование» предполагает реализацию четырех основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка, переподготовка и повышение квалификации соответствующих профессиональных кадров, а также создание наиболее эффективных механизмов управления данной сферой [4].

Именно подготовка квалифицированных компетентных кадров для цифровой экономики является приоритетным направлением политики государства в сфере образования. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание к 2024 году современной и безопасной цифровой среды, которая бы гарантировала качество и доступность всех видов образования на любом уровне. Для успешной реализации проекта предполагается внедрение целевой модели цифровой образовательной среды, благодаря которой все образовательные организации Российской Федерации смогут создать профили «цифровых компетенций» для обучающихся, педагогов и административно-управленческого персонала [4].

В паспорте федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» представлена модель компетенций цифровой экономики. Эта модель – перечень ключевых компетенций, которые необходимы каждому гражданину для эффективной профессиональной и повседневной деятельности в условиях цифровой экономики. Здесь же идет речь и о формировании персонального профиля компетенций каждого россиянина, так называемого «паспорта» знаний, умений и навыков, компетенций, накопленного опыта и различных достижений, что позволит каждому гражданину осознавать свою конкурентоспособность на рынке труда, выявлять дефициты и выстраивать индивидуальную траекторию для приобретения и развития недостающих знаний, умений и навыков [5].

Государственная политика в сфере цифровизации экономики напрямую связана с трансформацией системы образования. Для умения ориентироваться в новых информационных и коммуникационных технологиях и цифровых инструментах педагогам необходимы дополнительные знания и навыки, а для создания цифровой образовательной среды в образовательном учреждении и успешного осуществления образовательной деятельности педагог должен обладать широким спектром новых профессиональных компетенций в данной сфере [1].

Профессиональный рост педагога связан с его профессиональной компетентностью, которая формируется в результате решения профессиональных задач, которые, в свою очередь, решаются в профессиональной деятельности. По мере овладения профессиональной деятельностью меняется ее контекст, задачи усложняются и возникает необходимость использовать новые ресурсы.

Европейская модель цифровых компетенций для педагогов Digital Competence of Educators (рис. 1) включает в себя 22 компетенции и выделяет следующие направления формирования цифровых компетенций:

1. Профессиональная вовлеченность – цифровая профессиональная образовательная среда для эффективного профессионального взаимодействия.

2. Цифровые ресурсы – формирование условий для совместного использования поиска и создания цифровых образовательных ресурсов.

3. Преподавание и обучение – цифровые инструменты в образовательном процессе.

4. Оценка – стратегии использования цифровых инструментов для эффективного оценивания.

5. Расширение прав и возможностей обучающихся – использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей обучающихся.

6. Содействие развитию цифровой компетенции обучающихся – сопровождение педагогом процесса развития цифровой компетентности обучающихся.

Направления 2–5 составляют стержень модели цифровой образовательной среды. Они подробно описывают, какими именно компетенциями должен овладеть современный педагог для того, чтобы осуществлять эффективную инновационную деятельность по использованию цифровых инструментов в образовательной среде.

Первое направление охватывает компетенции, направленные на взаимодействие всех субъектов образовательного процесса посредством цифровых технологий – профессиональное взаимодействие с коллегами, обучающимися и их родителями. Это направление также включает способность учителя к рефлексии, анализу собственной педагогической деятельности с применением цифровых технологий и непрерывное профессиональное развитие в сфере использования цифровых ресурсов и инструментов.

Второе направление включает способность педагога производить отбор цифровых ресурсов, адаптировать их под нужды своих обучающихся, создавать свои цифровые ресурсы и обеспечивать к ним безопасный доступ коллегам, обучающимся и их родителям.

Третье направление включает в себя компетенции, связанные с процессом обучения. Они охватывают компетенции учителя как фасилитатора образовательного процесса, обеспечивающего взаимодействие обучающихся в групповых формах работы, а также способствуя развитию автономности обучающихся.

Четвертое направление связано с процессом оценивания, включающим в себя формирующее и суммирующее (итоговое) оценивание. Педагогу необходимо умение критически оценивать и анализировать данные активности обучающихся и обеспечивать эффективную своевременную обратную связь с использованием цифровых технологий.

Пятое направление связано со способностью педагога обеспечить доступ к ресурсам и осуществлять дифференцированный подход и принцип индивидуализации и персонализации образовательного процесса с применением цифровых технологий, его умением вовлечь обучающихся в образовательный процесс, создавая, таким образом, новые возможности для самореализации обучающихся.

Шестое направление характеризуется компетенциями, связанными с информационной и медиа-грамотностью педагога, его

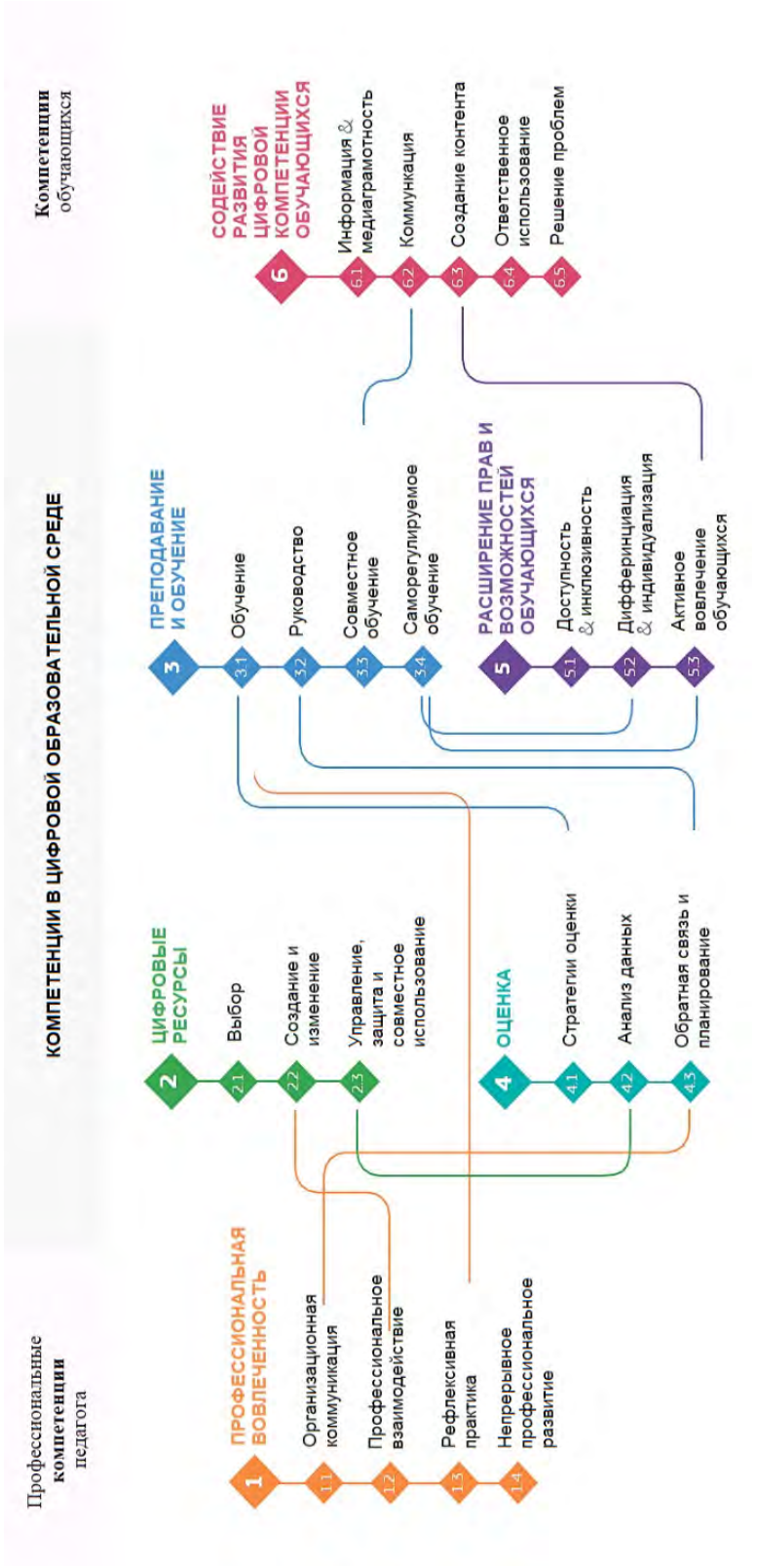


Рис. 1. Европейская модель цифровых компетенций для педагогов Digital Competence of Educators (DigCompEdu) [7]

способностью эффективно взаимодействовать в профессиональном сообществе, отбирать информацию и ресурсы в цифровой среде, а также благополучно решать возникающие у обучающихся проблемы, связанные с использованием цифровых технологий.

Овладение вышеперечисленными компетенциями создает педагогу условия для профессионального развития и педагогического самосовершенствования в цифровой экосистеме образовательного учреждения. Согласно мнению Т. В. Потемкиной, развитие цифровых компетенций педагога позволяют ему воспользоваться дидактическими возможностями цифровых образовательных ресурсов, так как для развития «цифровой дидактики» характерны цифровые, дидактические проекты, предполагающие совместное обучение и создание новых знаний.

В своем исследовании В.И. Колыхматов отмечает, что педагог в настоящее время, кроме всего прочего, должен обладать сформированными навыками использования интерактивных средств обработки информации. Перед педагогом сегодня стоит нелегкая задача развития новых компетенций, необходимых для достижения нового качества образования для успешной реализации федеральных проектов, направленных на цифровизацию экономики, цифровизацию образования и создание цифровой экосистемы образовательных организаций [1].

Тренд на экосистемный подход распространяется на все сферы общества. Обучение на протяжении всей жизни lifelong learning (LLL) – это новое направление для образования. Данная концепция появилась в связи с необходимостью совершенствования своих профессиональных компетенций при переходе от аналоговой к цифровой экономике [3].

Актуальные преобразования в школьных образовательных системах (Форсайт образования – 2035) являются одним из сдвигов в модели современного образования и предусматривают переход к обучению на протяжении всей жизни (LLL). Таким образом, под этим направлением можно понимать институционально оформленную поддержку процессов обучения и развития в течение всей жизни человека. Образовательные организации представляют собой лишь часть данной системы, которая должна включать в себя разнообразные формы воспитания, обучения и развития в различных пространствах обучения.

Персональные и индивидуальные маршруты, онлайн-платформы, взаимообучение и другие образовательные новации сегодня требуют превращения всех участников образовательных отношений в активных субъектов образования. «Самообразовывающийся» ученик способен ставить цели, определять свой темп и другие параметры процесса обучения, использовать и создавать необходимые образовательные ресурсы, погружаясь в различные образовательные опыты. Такие обучающиеся создают запрос на формат образования с использованием цифровых ресурсов, включая онлайн-курсы, приложения, практическое обучение и т.д.

Современные вызовы требуют от всех субъектов образовательных отношений развивать способность к проактивному управлению изменениями. Поэтому изменение образовательных целей и процессов в сторону культивации способности к самообразованию необходимо для перехода к полноценному образованию, центрированному на ученике.

В ближайшее десятилетие образовательные инновации будут нацелены на развитие форматов, которые обеспечивают переход к новому состоянию: педагогика и андрагогика позволят существенно увеличить уровень самостоятельности и самоуправляемости. Образовательным организациям, желающим стать частью «новой» образовательной среды, заинтересован-

ным во включение в этот процесс, необходимо усилить формирование соответствующих компетенций, таких как формирование мотивации к познанию и развитию, постановку личных целей, выбор образовательных технологий и практик, создание опережающего контента.

Актуальные векторы инноваций в образовании, направленные на формирование и развитие «самообразовывающихся» учеников:

- развитие и/или создание методик, которые позволят обучающимся «оказаться на передовой» своего образования: определять цели, управлять образовательным процессом, привлекать образовательные ресурсы по мере необходимости (например, проектно-ориентированное обучение или обучение, направленное на развитие предпринимательских способностей);
- прожить множество ролей и социальных ситуаций в безопасной и привлекательной образовательной среде (например, через игровое обучение);
- развивать творческий подход и самостоятельность в мышлении и действии;
- обучение инструментам и техникам, которые улучшат их способность к самообразованию;
- пересмотр роли педагога, который должен стать проводником и «ролевой моделью» для любознательных высокомотивированных обучающихся.

По оптимистичным прогнозам, Ф. Кэнди предполагает, что почти каждый взрослый человек (от 80 до 100%) в той или иной форме постоянно занимается саморазвитием и самообразованием. Другие эксперты, наоборот, считают, что полностью развитые способности к самоообучению редки и свойственны лишь небольшой части населения (5% и менее). Поэтому основной предпосылкой для начала «революции в образовании» является увеличение процента самоуправляемых обучающихся до уровня «критической массы» (согласно недавним исследованиям, около 10%). Изменение структуры управления в образовательных организациях, которая поможет обучающимся участвовать в определении содержания образования, методик, организации образовательной среды – это «образование для сложного общества». В профессиональном развитии педагога (обычно на рабочем месте в рамках внутрифирменной системы повышения квалификации) необходимо развивать и поддерживать различные аспекты личности педагога, а не только те, которые связаны с профессиональной деятельностью и доминирующей социальной ролью, описываемыми в традиционной концепции «непрерывного образования». Обучение в течение всей жизни и профессиональное развитие педагога означает не только подготовку к преодолению дефицитов в определенные периоды, но и переходы между этими периодами. Рассматриваемые изменения не произойдут, если сами педагоги не смогут получить право действовать более самостоятельно и не станут примером для «самообучающихся» учеников. На это и ориентирован моделируемый и внедряемый школьный информационно-образовательный сервис (ИОС) «Орион-лайн» для сложного профессионального педагогического сообщества инженерно-технологической школы № 777 Санкт-Петербурга.

Согласно модели национальной системы профессионального роста педагогических работников, для развития способности к саморазвитию и самообразованию, развитию основных профессиональных компетенций в цифровой экосистеме образовательной организации, мы предлагаем следующую модель ИОС для профессионального роста педагога ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга (рис. 2). Этот сервис предполагает обеспечить реализацию профессиональной деятельности педагога и его профессиональный рост в цифровой образовательной среде. Созданная модель ИОС является примером «Он-лайн портала профессионального тьюториала» школь-

ного информационно-образовательного сервиса «Орион-лайн», который с помощью современных процедур поиска, сбора, анализа, обработки, создания, хранения и представления информации обеспечивает:

• *информационно-методическую поддержку образовательной деятельности* – оперативное реагирование на запрос потребителя (в первую очередь педагога), предоставляя возможность преодоления возникающих затруднений и дефицитов в профессиональной деятельности, обмен знаниями и опытом между субъектами образовательного процесса, использующими данный сервис для внутришкольного (внутрифирменного) повышения квалификации, проектирования индивидуального маршрута профессионального роста педагога;

• *планирование образовательной деятельности и ее ресурсное обеспечение* – возможность планирования и реализация образовательной деятельности с использованием современных программных продуктов, которые после предварительного ознакомления педагог считает необходимыми и важными для работы.

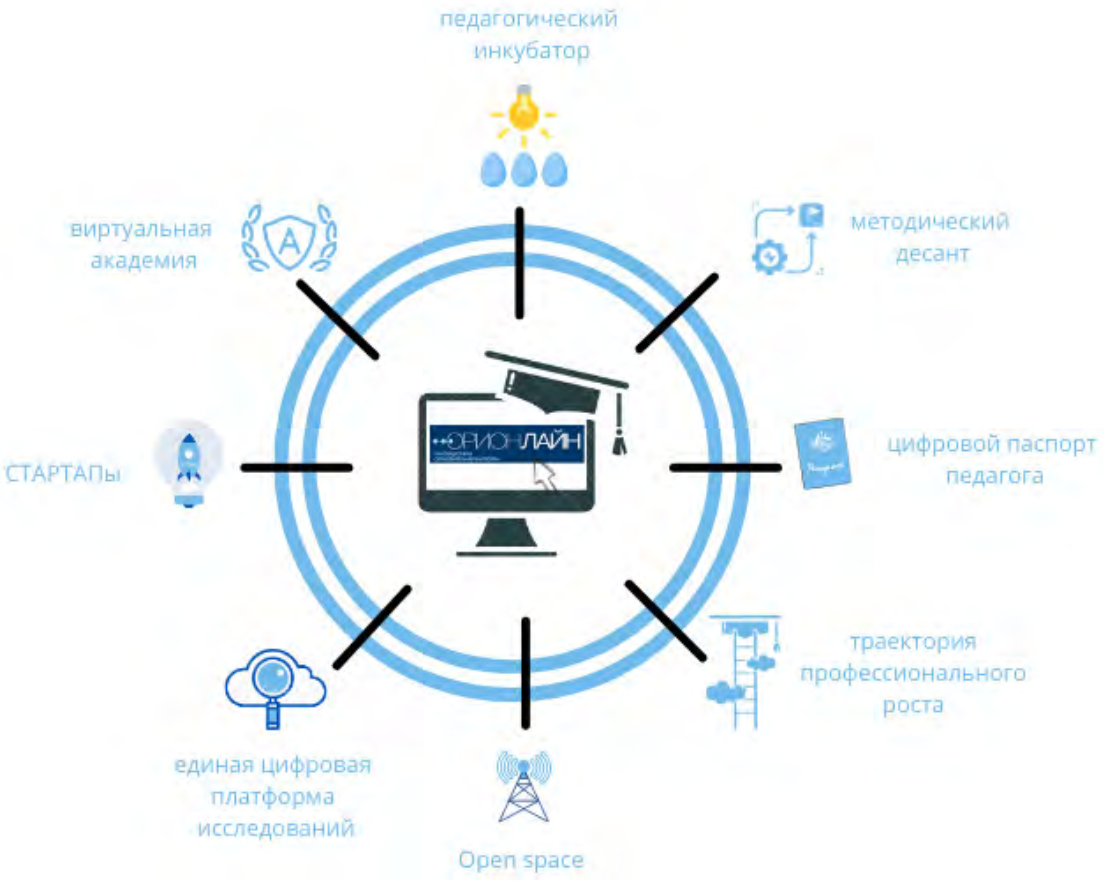


Рис. 2. Он-лайн портал профессионального тьюториала школьного информационно-образовательного сервиса

Заключение

Таким образом, при формировании образовательных запросов от педагога, на основании оценки и выявления профессиональных дефицитов, можно говорить об успешном профессиональном росте педагога, который становится индивидуальным и совместным путешествием по пути профессионального и личностного развития в цифровой образовательной среде.

Список литературы

1. *Владыко А. В.* Компетенции педагога для эффективной работы в цифровой образовательной среде // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы VI Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27–28 апреля 2020 г.) : в 2-х т. Екатеринбург: изд-во Уральского университета. – 2020. – Т. 1. – С. 263–266. URL: http://hdl.handle.net/10995/86159.
2. Всероссийская научно-практическая конференция «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения». URL: http://hdl.handle.net/10995/86159 https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifr_didactika/sec2/kondakov_am.pdf.
3. Московская школа управления СКОЛКОВО. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. Павел Лукша, Джессика Спенсер-Кейс Джошуа Кубиста. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/.
4. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16). URL: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf.
5. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (приложение № 3 к протоколу президиума Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий 266 ведения предпринимательской деятельности от 27.12.2018 № 6). URL: http://files.data-economy.ru/Docs/Pass_EduHR.pdf.
6. Сайт IBS. Концепция «Единая цифровая образовательная экосистема». Как построить цифровую образовательную среду: лонгрид от экспертов IBS. URL: https://ibs.ru/media/media/kontseptsiya-edinaya-tsifrovaya-obrazovatelnaya-ekosistema/
7. *Redeker K., Poonie J.* European framework for the digital competence of teachers: DigCompEdu [Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov]. – Brussels: Joint Research Center, European Union. – 2017. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu/framework.

ПРОСТРАНСТВО, МАРШРУТЫ И МЕХАНИЗМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

М. Б. Лебедева, Е. Р. Ядровская

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровая трансформация всех сфер нашей жизни формулирует задачу постоянного профессионального роста учителя, роль и задачи которого в образовательном процессе меняются, но, безусловно, не отменяются. Цифровая трансформация образования – это достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе широкого использования цифровых технологий [4]. Под профессиональным ростом учителя мы понимаем процесс его развития, интеграции и осуществления в педагогическом труде профессионально важных личностных свойств и способностей, профессиональных знаний и умений; функциональное высококачественное преобразование человеком собственного внутреннего мира, что в результате приводит к сознательно новому способу жизни [5]. Процесс развития происходит в разных системах формального, неформального и информального образования, которое все больше перемещается в цифровое пространство.

Ключевыми системами профессионального развития учителя являются непосредственно сама педагогическая деятельность и система повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Несмотря на безграничные возможности для самообразования, которые открывают нам сегодня новые технологии, система повышения квалификации педагогов не перестает быть важным ресурсом для роста педагога, при этом существенно нуждается в обновлении: от содержания и структурирования программ до возможности самостоятельного выбора педагогом той или иной программы повышения квалификации (ПК) или профессиональной переподготовки (ПП) и организации, ее реализующей (персональные сертификаты).

Обращаясь к проблеме повышения квалификации учителей в условиях цифровой трансформации образования, выделим противоречия, которые, с нашей точки зрения, препятствуют профессиональному росту педагога:

- между важностью формирования у учащихся цифровой грамотности и ком-

петентности и недостаточностью цифровых компетенций у самого педагога;

• между доступностью знаний в настоящее время (возможность учиться самостоятельно, дистанционно с использованием существующих цифровых ресурсов) и позицией учителей, которые по-прежнему считают себя незаменимым источником знаний и ориентируются в учебном процессе на передачу знаний, а не на знакомство учащихся со способами их приобретения и систематизации в информационном обществе;

• между требованием времени ориентировать весь образовательный процесс на развитие у ребенка учебной мотивации и умения учиться и недостаточной сформированностью у самого педагога этих качеств;

• между острой необходимостью постоянного развития учителя, чтобы стать с веком наравне, и реальным дефицитом времени у учителя в условиях постоянного контроля его деятельности и результатов обучения учащихся со стороны органов управления образованием;

• между необходимостью учитывать при построении программ обучения специфику учебных предметов, которые преподает учитель, и распространенной практикой обучения в системе повышения квалификации, ориентированной на рассмотрение общепедагогических проблем;

• между желанием учителя самостоятельно выбирать программу и организацию, в которой он будет повышать квалификацию, и существующей практикой «прикрепления» учителей (школ, районов, города).

Остановимся в статье лишь на одном содержательном компоненте, важном для системы повышения квалификации: модульном принципе разработки и реализации программ. В условиях цифровой трансформации образования модули должны быть гибкими и строиться с учетом трудностей и проблем в педагогической деятельности (профессиональных дефицитов), новых акцентов в работе учителя, специфики учебных предметов, которые преподает учитель.

Конструировать такие программы позволяет модульный подход. Существуют различные определения модуля: как части содержания, как части деятельности, как части комплекса формируемых компетенций и др. При этом модуль как структурная единица программы повышения квалификации всегда является частью системы обучения.

Основные идеи модульного подхода сформулированы давно и связаны с именами П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова, Т.И. Шамовой и других исследователей. На современном этапе развития образования актуальность его использования существенно возрастает в связи с тем, что на всех ступенях образования существенно важной становится персонализация.

Перечислим базовые идеи модульного подхода применительно к системе повышения квалификации:

• В основе формирования спектра модулей для системы повышения квалификации лежат компетенции, которые должны быть сформированы у современных педагогов. Каждой компетенции соответствует модуль, который является содержательно законченным фрагментом информации и завершается какой-либо контрольной процедурой, полностью соответствующей целям изучения модуля.

• При модульном подходе программа состоит из своеобразных кирпичиков (это модули и учебные элементы, входящие в их состав), поэтому легко модернизируется и настраивается под потребности конкретной образовательной организации и конкретного педагога.

Учебные элементы (УЭ) ориентированы на формирование знаний, умений, навыков, личностных качеств и способностей, модули в целом на формирование значимых компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Модуль ПК 1	Компетенция 1	УЭ 11	УЭ 12	УЭ 13	УЭ 14	
		Знание 11	Умение 11	Знание 12	Умение 12	
Модуль ПК 2	Компетенция 2	УЭ 21	УЭ 22			
		Знание 21	Умение 21			
Модуль ПК n	Компетенция 3	УЭ n1	УЭ n2	УЭ n3	УЭ n4	УЭ n5

• Среди модулей есть модули общепедагогические (общие для всех предметных областей) и методические (построенные с учетом специфики предметной области, в которой работает учитель).

• Под модульную программу создается соответствующая цифровая образовательная среда (модули представляются в сети: на сайте или блоге, в системе дистанционного обучения, например в Moodle, в виде цифрового учебно-методического комплекса).

Достоинства модульного подхода для системы повышения квалификации учителей:

Учитель имеет возможность выбрать для изучения те модули и учебные элементы, которые нужны ему с учетом его профессиональных дефицитов, и составить для себя индивидуальный образовательный маршрут.

В реальном процессе обучения выявляются сначала профессиональные дефициты, а потом выстраивается программа обучения, направленная на преодоление этих дефицитов.

Модули и учебные элементы практико ориентированы, изученные приемы педагогической деятельности могут быть сразу использованы в реальной работе учителя.

Так, например, при формировании системы модулей программ повышения квалификации, которые реализуются нами в образовательном Центре «Альфа-Диалог», учитывается, что важнейшими компетенциями, на основе которых они формируются, являются цифровые и новые методические компетенции.

Обозначим цифровые компетенции современного учителя. При формировании перечня цифровых компетенций мы основываемся на исследованиях региональной общественной организации «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ) и аналитического центра «Национальное агентство финансовых исследований» (НАФИ) [6; 7]. Исследования РОЦИТ важны для понимания проблем с цифровой грамотностью, причин разрыва цифровой грамотности детей и взрослых.

Базируясь на исследованиях НАФИ, мы выделяем следующие составляющие цифровой грамотности: информационную, компьютерную, медиа, коммуникативную, технологическую грамотность и соответствующие им компетенции (табл. 2).

Таблица 2

Компетенции цифровой грамотности

Компетенции	Содержание
Информационная	Разные источники информации, определять ее достоверность и релевантность
Компьютерная	Стационарные компьютеры и мобильные устройства с их разнообразным программным обеспечением и приложениями
Медиа	Разные виды информации (текстовую, графическую, звуковую, видео и др.)
Коммуникационная	Разные виды средств коммуникации, реализуемые на стационарных компьютерах и мобильных устройствах
Технологическая	Технологические инновации, основанные на развитии цифровых технологий

Обратим внимание на то, что для сегодняшнего дня должно быть характерно гораздо более широкое толкование цифровых компетенций по сравнению с тем, как это делалось несколько лет назад.

Рассмотрим эти компетенции с позиций профессиональной педагогической деятельности на примере информационной и компьютерной компетенций (табл. 3).

Таблица 3

Информационные и компьютерные компетенции

Компетенции	Знания (З), умения (У), навыки (Н), установки (Уст)	Модули ПК педагогов и учебные элементы
Информационные	***З*** ресурсы для предоставления учебной информации; правила поиска педагогической информации в сети; ***У*** оценивать достоверность информации; ***Н*** использования разнообразной информации в образовательном процессе; ***Уст*** при изучении любых учебных предметов важно использовать информационный потенциал цифровых ресурсов	**Модуль. Информационный потенциал цифровых ресурсов для педагога** УЭ 1. Обзор существующих цифровых ресурсов УЭ 2. Способы оценки достоверности учебной информации УЭ 3. Правила поиска и описания учебной информации УЭ 4. Виды учебной информации для образовательного процесса
Компьютерные	***З*** педагогические возможности стационарных компьютеров и мобильных устройств ***У*** выбирать программы и приложения для совершенствования образовательного процесса ***Н*** встраивание компьютерных программ и мобильных приложений в образовательный процесс ***Уст*** использование компьютерных программ и мобильных приложений позволяет совершенствовать образовательный процесс	**Модуль. Компьютерные программы и мобильные приложения для совершенствования образовательного процесса** УЭ 1. Компьютерные программы и приложения для создания тестов УЭ 2. Компьютерные программы и приложения для создания интерактивных упражнений УЭ 3. Компьютерные программы и приложения для создания виртуальной и дополненной реальности

Новые методические компетенции (они связаны с цифровыми, основываются на них, но являются специфическими, характерными для профессиональной педагогической деятельности) современного учителя означают способность и готовность: использовать в обучении современные средства систематизации и структурирования информации (инфографика, ментальные карты, схемы и др.), которые способствуют ее визуализации и лучшему восприятию; организовывать совместную работу детей при освоении содержания учебных предметов, используя возможности облачных технологий; реализовывать формирующее оценивание (критерии оценивания заданий, самооценивание, взаимное оценивание, накопительную систему); сделать учащегося соавтором урока (занятия), опираться на разработки учащихся при построении учебного процесса; использовать электронные формы учета (например, учет выполнения заданий).

Следовательно, универсальными (применимыми к разным программам) могут быть модули повышения квалификации, ориентированные на формирование новых методических компетенций:

Современные средства систематизации и структурирования информации.

Организация совместной работы учащихся в сети.

Реализация формирующего оценивания в образовательном процессе.

Организация сотрудничества учителя и учащегося на уроке.

Использование электронных форм учета учебных достижений учащихся.

Модульный подход при организации повышения квалификации педагогов позволит достичь хорошего результата, если на первом этапе обучения осуществляется входная диагностика, выявляются профессиональные дефициты, начинается заполнение Карты цифровых и новых методических компетенций, по аналогии с формированием карты медийных компетенций журналиста [1; 2].

В период самого обучения усилия могут быть направлены на дальнейшее заполнение Карты цифровых и новых методических компетенций учителя.

Эта карта может быть на начальном этапе представлена в следующем виде (табл. 4).

Таблица 4

Компетенции	**Сформированы на хорошем уровне**	**Требуется развитие компетенций**	**Компетенции отсутствуют, необходимо формирование**	**Способы формирования**
Информационные				
Компьютерные				

В перспективе для представления карты можно использовать разные графические техники (например, ментальные карты). Каждый учитель постоянно работает с такой картой, отмечая разным цветом компетенции, которые у него есть, и те, которые необходимо развивать или формировать с нуля. В руках учителя, таким образом, находится гибкий инструмент, который обеспечивает его постоянное профессиональное развитие.

В процессе повышения квалификации педагог продолжает заполнение этой карты, тем самым фиксируя, какие изменения у него произошли, и намечает пути своего развития после окончания обучения. Модульный подход позволяет выбрать те модули, которые дополнительно нужно изучить.

Отметим, что в настоящее время под влиянием цифровых технологий развивается и в чем-то меняется наше представление не только о методической компетентности учителя, но и обо всех остальных компонентах профессиональной компетентности учителя, определяющих стратегии его учительского роста. Так, например, в разряд общеметодических компетенций встраиваются компетенции педагога в сфере организации проектно-исследовательской деятельности.

Модульный подход к повышению квалификации может также применяться при дифференциации уровней овладения тем или иным материалом (умением, компетенцией).

Так, например, при проектировании программы «Методики и технологии организации проектной и исследовательской деятельности школьников» целесообразно выстроить трехступенчатую систему освоения курса.

Таблица 5

Общедидактический (Вводный модуль)	**Общеметодический (базовый)**	**Предметно-методический (углубленный)**
Проект и исследование как образовательные технологии. Содержание, цели и задачи проектной и исследовательской деятельности в школе	Организация исследовательской и проектно-исследовательской деятельности в школе на разных ступенях образования	Практикум по организации проектной исследовательской деятельности: а) на основе предмета проекта / исследования; б) с учетом уровня образования (начальное, основное, среднее)

Также модульный принцип организации материала помогает выстроить программу с учетом особенностей адресата: руководителя проектной / исследовательской работы; завуча по научно-методической работе; научного руководителя образовательной организации и другие. Нами накоплен опыт встраивания в программу повышения квалификации так называемых универсальных модулей, адресатом которых могут быть и учащиеся. Так, например, в данной программе есть модуль «Я – исследователь». Цель освоения модуля – развитие мотивации к исследовательской и проектной работе. Ведь только мотивированный на развитие педагог-исследователь сможет воспитать в ученике потребность в открытии нового и умение учиться. Цель и специфику такого модуля можно обозначить как «Ролевой модуль»: в данном случае ученик и учитель – исследователи.

Заключение

Анализ научных работ и непосредственный собственной опыт педагогической деятельности убеждает нас в том, что подходы и принципы модульного обучения сегодня переживают «третью волну» популярности: от первых отечественных разработок в 80-е годы XX века на основе зарубежных образовательных моделей, затем – в период активного перехода высшего образования на Болонскую систему обучения, а сегодня – под очевидным влиянием цифровой трансформации всей образовательной системы и усложняющейся жизни человека. Использование в системе повышения квалификации учителей модульного подхода и потенциала цифровых образовательных технологий создает условия для дробного освоения большого контента без «потери» общего контекста содержания и помогает выстраивать учителю индивидуальный образовательный маршрут.

Таким образом, под влиянием цифровизации образования происходит модернизация модульного подхода: модули располагаются в подвижной цифровой среде, меняется скорость обновления содержания, создаются комфортные условия (место, время, темп, объем, роль) для учебной деятельности обучающегося.

И рядом в этом новом образовательном универсуме вместе с пушкинским лейтмотивом *«стать с веком наравне»* все настойчивее звучат строчки И. А. Бродского: *«Невозможно отстать. Обгонять – только это возможно»*. И в этой поэтической строчке, возможно, заключается сегодня и формула профессионального учительского роста.

Список литературы

1. Как пользоваться Картой медийных компетенций. URL: https://youtu.be/6A1nFjTnpTU.
2. Карта медийных компетенций. Навигатор по вашей профессиональной жизни прямо у вас на стене. URL: https://sila.media/mediamap/.

3. *Соловьева Н. Н., Петрова К. В.* Сущность модульного подхода // Эпоха науки. – 2018. – № 16. Декабрь. – С. 302–307.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.
5. *Сергеева Н.И.* Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=18933.
6. Цифровая грамотность для экономики будущего Исследовательский спецпроект НАФИ, 2018. URL: https://nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost/.
7. Цифровая грамотность. «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ). URL: http://цифровая грамотность.рф.

М.Г. Ермолаева, Т.В. Модестова

САЙТ «САМОКАТ» КАК РЕСУРС СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Сегодня мы постоянно слышим реплики о невозможности продолжения привычной образовательной деятельности в современных условиях и соответственно призывы к быстрому переходу учебно-воспитательного процесса в формат смешанного обучения, к формированию цифровой образовательной среды в любом учебном заведении. Энтузиасты внедрения цифровых технологий в образование уже много раз переживали пики ожиданий и разочарований. Сегодня они полны оптимизма! Очевидно, что такая среда невозможна без погружения учителей в цифровую культуру. Есть необходимость обеспечения главного стартового условия для этого – формирование цифровой грамотности учителя.

Мы исходим из понимания, что цифровая трансформация – это не просто очередная реформа образования. Это многолетняя программа работ, которая затронет все уровни образования: учащихся, педагогов, работников управления, а также все заинтересованные стороны, включая представителей общественности.

Отечественный и мировой опыт свидетельствует, что доступность цифровых технологий для участников образовательного процесса – необходимое, но недостаточное условие для повышения результативности учебной работы. Распространение этих технологий поможет улучшить работу отдельных творческих учителей, но вряд ли обеспечит повышение результативности традиционно организованного образовательного процесса. Понятно, что школа, учителя не должны оставаться один на один с новыми условиями. Необходимы помощь и поддержка. Для успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс требуется пересмотреть роль учителей, внести изменения в их подготовку и условия профессионального развития.

Как отклик на ситуацию быстрого вхождения в период цифровой трансформации образования в ИМЦ Петроградского района был создан особый инструмент – САМОКАТ – самоучитель цифровой грамотности педагога с коротким слоганом «Сам качу в Цифру!».

В Интернете много самоучителей. Зачем нужен еще один. Какова цель? Цель САМОКАТА – в простой форме показать педагогу, как можно больше возможностей для освоения Цифры. И научить использовать эти возможности. Мы сделали этот сайт с надеждой – предложить простой самоучитель цифровой грамотности с разными лайфхаками.

Сайт «САМОКАТ» (https://samokat.pimc.spb.ru/) представляет собой интегрированный ресурс, позволяющий управлять саморазвитием цифровой грамотности педагога – пользователя сайта и помогающий каждому в решении следующих задач:

1. Осуществить самодиагностику своей цифровой грамотности с помощью опросника, который представляет собой адаптацию анкеты, разработанной на основе результатов исследовательского спецпроекта «Цифровая грамотность педагогов», реализованного Аналитическим центром НАФИ (раздел «***Техосмотр***»).

2. Изучить материалы нормативного-правового и методического содержания, связанные с использованием цифровых ресурсов в образовании (вебинары и мастер-классы в разделе «***Умное колесо***»).

3. Познакомиться с опытом коллег Санкт-Петербурга и других регионов по применению цифровых ресурсов в образовании на учебных предметах (раздел «***Умное колесо***»).

4. Изучить материалы психолого-педагогического содержания о специфике реализации цифровых ресурсов в образовательном процессе (раздел «***Техносервис***»).

5. Разместить свои наработки (поделиться собственным опытом применения цифровых ресурсов на уроках), осуществить продуктивное коммуникативное взаимодействие на форуме (раздел «***Онлайн-кафе***»).

6. Выступить экспертом материалов коллег, присланных для размещения на сайте (раздел «***Онлайн-кафе***»).

7. Представить свою позицию, высказать свое мнение, точку зрения о цифровых ресурсах в образовании на форуме (раздел «***Онлайн-кафе***»).

8. Соотнести свой профиль цифровой компетентности с уровнями профессионального развития педагога по НСУР (раздел «***Личный кабинет***»).

9. Применить мотивационные инструменты для своего самообразования (раздел «***Аксессуары***»).

Новизна сайта «САМОКАТ» состоит в обеспечении возможности управлять активностью и саморазвитием педагога, оставляющего «цифровой след» при посещении разделов сайта. Когда педагог работает с материалами разделов сайта, оценивает их, размещает свои тексты, вся информация преобразуется в «личный профиль цифровой грамотности» педагога, соотнесённый с позициями цифровой компетентности, по Ю.В. Ворониной – мотивационно-личностной, научно-теоретической и деятельностно-практической [1].

Сайт «САМОКАТ» прост в применении, может быть использован каждым педагогом. Не требует специальных знаний или установленных программ. Осваивая разные разделы этого ресурса, педагоги имеют возможность познакомиться с полезной информацией в области цифровых технологий, пройти диагностику, самостоятельно определить уровень своей цифровой грамотности, оценить свою готовность к применению цифровых инструментов, создать свои тексты, выступить в качестве эксперта материалов своих коллег.

Сайт был разработан на основе запросов педагогов, выявленных в процессе работы Тичбурга – Города профессионального роста [2], который регулярно – два раза в год, осенью и весной – открывает свои двери для педагогов Санкт-Петербурга, приглашая их в образовательное путешествие по самым актуальным темам современной педагогической реальности.

28 мая 2020 года Город снова встречал своих гостей, но в этот раз он впервые собрал их в дистанционном формате, в режи-

ме онлайн, в рамках научно-практической межрайонной конференции «Профессиональное развитие педагогов в условиях цифровой трансформации образования», организаторами которой стали ИМЦ Петроградского и Красносельского районов и СПб АППО.

Основным предметом открытых площадок этого Тичбурга-онлайн стала рефлексия учителями своих впечатлений и опыта, полученных во время дистанционного обучения. В ходе майской встречи мы постарались создать условия для самооценки и самоанализа каждым гостем Тичбурга собственного опыта дистанта, расширения инструментов обратной связи участников на учебных занятиях, на совещаниях или родительских собраниях. Как заметил литературный критик, публицист, социолог Сергей Переслегин, «*мы себя в рефлексии не оцениваем, а собираем*». ЗУМовское пространство Тичбурга дало возможность не только получить разнообразную информацию, но и увидеть широкий спектр эмоциональных реакций участников площадок о внезапном дистанте. Переход на онлайн-образование в школах мало кого привел в восторг. По самоотчетам учителей, первоначальная паника сменилась рассуждениями, как обустроить дистант и что взять в светлое «постковидное» будущее. Один из метафорических образов дистанта, который мы встретили в интервью Сергея Рукшина (учитель математики Президентского физико-математического лицея № 239) газете «Санкт-Петербургские ведомости», – это образ *эвакогоспиталя*, в котором не лечат, а *спасают*, после чего надо отправлять в специализированные клиники и выхаживать. По мнению Сергея Рукшина, есть два «хорошо» в дистанте: первое – то, что отдельные учителя и мотивированные родители и школьники проявили героизм и пережили этот период достойно. Второе «хорошо» – мы узнали, насколько всё плохо.

Возвращаясь к сайту «САМОКАТ», хотим подчеркнуть, что он был замыслен нами как одно из пространств для саморазвития педагога в так называемый межсессионный период для Тичбурга, поскольку сам Город профессионального роста приглашает к путешествию только два раза в год. За основу взят дистанционный формат самоучителя, который в простой форме показывает педагогу как можно больше возможностей для освоения цифры.

Сайт «САМОКАТ» – это комплексное, многовекторное пространство сопровождения самообразования педагогов по освоению работы в Цифре и тонкостей организация обучения в дистанте, а также обмена опытом и решениями, которые могут оказаться полезными в условиях цифровой трансформации нашего образования.

Уже первые месяцы работы сайта показали его хороший потенциал для развития заинтересованности педагогов в освоении и использовании Цифры; обеспечения условий по диагностике и овладению педагогами новыми цифровыми инструментами; для поиска решений индивидуальных проблем и распространения эффективных цифровых инструментов.

Стоит отметить, что, хотя САМОКАТ и позволяет реализовать принципы динамического, дистанционного, информального и непрерывного самообразования сотрудников вне образовательного учреждения, но в обращении к посетителям этого сайта мы особо подчеркнули те случаи, в которых наш самоучитель не может оказать помощь. В частности, он вряд ли устроит тех, кто хочет освоить цифровую грамотность за неделю; кто готов освоить только один какой-то цифровой инструмент; кто не готов учить себя сам, поскольку, если человек не хочет учиться самостоятельно, самоучитель ему вряд ли поможет. То есть самое важное для желающих «прокатиться на САМОКАТе» – это начать с главного: сориентироваться в предлагаемом пространстве, осознать свои возможности и желания в плане освоения цифровой грамотности и начать активно действовать в разных разделах сайта.

Заключение

Новые цифровые инструменты сегодня сами еще находятся в стадии становления и развития. Это означает, что определить их состав на перспективу нельзя. Поэтому так важно, чтобы у самих педагогов сформировалась способность самостоятельно оценивать и осваивать новые инструменты по мере их появления. И именно это должно стать одной из главных задач современного образования, тем более, что наличие у каждого участника образовательного процесса личного цифрового устройства (ноутбука, планшета или смартфона) позволяет им активно работать в цифровой образовательной среде через Интернет.

Список литературы

1. *Воронина Ю. В.* Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2019. – № 4 (32). – С. 232–245. URL: http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17_32_2019.pdf.
2. *Безуглова И.Г., Ермолаева М.Г., Модестова Т.В.* Город профессионального роста педагогов (Тичбург) – инновационная консалтинговая технология управления горизонтальной карьерой педагогов // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2018. – № 2 (40). – С. 12–16.

О.Н. Шилова, Т.А. Юркова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМАНДА – ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мир, в котором мы живем, постоянно меняется. Он многополярен и разнороден. Главной чертой современной эпохи философы считают переходность, которая ставит все сферы жизнедеятельности общества в сложную нестандартную ситуацию. Постоянно появляются новые идеи, тенденции, технологии. Не является исключением и командообразование. Для достижения определенных целей недостаточно владеть определенными знаниями и умениями. Каким бы талантливым не был человек, в одиночку решить все проблемы нереально, поэтому актуальным становится создание команд, которые способны вместе эффективно решать огромное количество сложных и многоплановых задач.

Командообразование как специальный вид деятельности зародился в середине XX века. Идея была взята из спорта и стала изначально применяться в бизнесе. На сегодняшний день командообразование признано одним из перспективных и эффективных инструментов, который помогает отдельным личностям и целым организациям добиваться желаемых результатов.

Выделяют несколько направлений деятельности в области командообразования, которые оказались наиболее востребованы [2]:

- вопросы комплектования команд, включая вопросы подбора членов команды с учетом общекомандного контекста;
- командная сыгровка – формирование командного духа, чувства локтя, улучшение взаимопонимания;
- оценка целевых групп с точки зрения того, в какой мере они являются командами.

Это основные задачи, которые решаются на уровне группы. Но существуют еще задачи, выходящие за рамки группы, которые проявляются как на индивидуальном уровне (подбор и/или подготовка лидера), так и на уровне организации (создание организационной среды, отвечающей принципам командной работы).

Для слаженной работы команды важно понимание особенностей лидерства, к которым относится распределенное и стратегическое лидерство. При распределенном лидерстве на разных этапах достижения общекомандных целей лидерскую позицию занимают те члены команды, которые наиболее компетентны в решении конкретной задачи этапа. Решения в этом случае принимается командой в целом. Распределенное лидерство предполагает, что каждый член команды в определенный момент может занять лидерскую позицию, а затем вернуться в роль члена команды. Стратегическое лидерство основано на существовании постоянного лидера, который координирует деятельность команды и направляет её в общем движении к цели. Стратегическим лидером может быть как член команды, так и внешний по отношению к ней субъект. Внешняя позиция стратегического лидера характерна для работы команд, являющихся частью какой-либо организационной структуры.

В литературе описаны разные алгоритмы командообразования, но в целом этот процесс можно представить трехэтапным, базирующимся на комплексном подходе:

• *Этап комплектования*. Здесь целенаправленно осуществляется работа по созданию команды, с учетом индивидуальных способностей, личностных особенностей и компетенций потенциальных членов команды, значимых для успешной работы команды.

• *Этап сыгровки.* Предполагается проведение специальных действий с командой, которые позволят конкретизировать и согласовать общее видение целей, провести позиционирование членов команды, выработать план работы, договориться о правилах и отработать необходимые для командной работы коммуникативные навыки.

• *Этап диагностики.* Предполагается оценка реальных продуктов работы команды (четкие цели, схемы позиционирования, план работы, ответственные и др.), эмоциональные компоненты (удовлетворенность членов команды от совместной работы, чувство правильно выбранного направления и др.), командные изменения (новые роли, процессы, степень связанности команды и др.), индивидуальные изменение (прогресс приобретения умений, навыков, установок или мотивации и др.).

В рамках комплексного подхода процесс работы команды рассматривается как циклический, состоящий из комплекса действий и рефлексии, которые направлены на реализацию целей деятельности команды и разрешения проблем.

Командообразование сегодня признается областью общественной практики, которая базируется на трех основаниях: здравом смысле, научных достижениях и анализе самой практики. «Под здравым смыслом понимается не совокупность представлений «человека с улицы», а способ видения реальности, присущий образованным людям, делающим сегодняшнюю жизнь» [2, с. 11].

В современном мире изменения являются неотъемлемой частью жизни государств, организаций, людей. К признаками готовности организации к изменениям относят наличие предпосылок для изменений, осознание сотрудниками организации необходимости перемен, наличие возможностей, ресурсов и цели. Эти признаки аккумулируются в уже достаточно часто сейчас используемом понятии «организационная готовность к изменениям», под которой для образовательной организации понимается её свойство, характеризующее способность организации к созданию условий, способствующих наиболее эффективной реализа-

ции изменений. Это свойство воплощается прежде всего в действиях управленческой команды и последующей трансформации организационной культуры.

Одним из механизмов формирования организационной готовности современной школы к изменениям в условиях новых «вызовов» в системе образования является вовлечение учителей в процесс решения разноплановых проблем через участие в педагогических командах.

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

«Организационные структуры становятся более динамичными, теряют стабильные свойства, к которым все привыкли за последнее столетие. Люди должны быть готовы к тому, что вслед за достижением результата структура будет расформирована. Формат педагогических команд адаптирует учителей к изменчивости современной жизни» [3]. Работа в педагогической команде дает учителям возможность самостоятельного принятия решений и несения ответственности за свою деятельность.

Профессиональный стандарт педагога, принятый в октябре 2013 года, содержит системное описание трудовых функций и трудовых действий учителя. Кроме открытых единых требований к уровню квалификации, стандарт определяет профессиональные компетенции педагога, необходимые для осуществления его деятельности. Актуальным оказывается вопрос профессионального роста и развития не столько отдельных педагогов, сколько педагогического коллектива в рамках стратегии развития организации в целом.

Эффективность коллективных или групповых форм обучения взрослых для развития индивидуальности подтверждается многочисленными исследованиями корпоративного обучения [4; 5]. По мнению специалистов, наиболее значительные изменения в психике человека происходят именно в условиях групповой работы. Следовательно, для наиболее эффективного формирования и развития профессионально-личностных качеств и компетенций важно использовать формы организации деятельности, которые направлены на командообразование коллектива в целом [5].

Умение работать в команде – одно из требований времени. Тем более, что учителя должны формировать навыки командной работы у учащихся. А для этого необходимо самим владеть теорией и практикой создания команд как значимой области человеческой практики [1]. Этот аспект становится одним из значимых для профессионального роста педагога.

Во Второй Санкт-Петербургской Гимназии актуальные направления деятельности: развитие школы, ее инновационное продвижение, продуктивная методическая работа, эффективная воспитательная система – реализованы через работу педагогических команд.

Например, для реализации продуктивной методической работы методическая служба Гимназии инициирует создание, с одной стороны, педагогических команд, ориентированных на специфику конкретной предметной кафедры, а для разработки вопросов, носящих универсальный характер для всех предметных областей создаются межкафедральные команды. Так, вопросы развития речевой культуры гимназистов, организации проектной деятельности, создания современной системы оценивания, работы с детьми с повышенной мотивацией требуют своего решения силами межкафедральных команд.

При создании Программы развития Гимназии одной из задач являлось расширение поля вариативного выбора гимназиста в социокультурной активности, в образовательно-ориентированной актив-

ности, в профильном обучении. Для реализации этой задачи были созданы педагогические команды, отвечающие за разработку отдельных составляющих вариативного поля выбора.

Формирование межкафедральных педагогических команд осуществлялось администрацией и методической службой поэтапно:

- определение лидера данного направления;
- формирование педагогической команды с учетом личности лидера;
- распределение ролей;
- при необходимости корректировка состава команды.

По завершении очередного этапа работы каждая педагогическая команда представляла результаты своей деятельности в соответствии с планом: формирование критериев оценивания ситуации по данному направлению, оценка первоначальной ситуации в соответствии с критериями, алгоритм действий команды для достижения поставленной цели (мероприятия, действия, события), оценка изменившейся ситуации согласно критериям.

Возникают вопросы, ответы на которые мы ищем в процессе управления педагогическими командами.

Сколько команд может одновременно работать в ОО? Всех ли учителей надо охватывать работой в педагогических командах? Как повысить мотивацию учителей, их желание работать в педагогической команде? Как измерить эффективность работы педагогической команды?

Эти и другие вопросы обсуждались в рамках работы дискуссионной площадки «Управление педагогическими командами: социальные технологии и модели принятия решений» на XI Петербургском международном образовательном форуме во Второй Санкт-Петербургской Гимназии.

В работе площадки приняли участие директора, заместители директоров, методисты, педагоги образовательных организаций и представители высшей школы Санкт-Петербурга. Тема панельной дискуссии, модератором которой являлся доктор педагогических наук, профессор Института педагогики СПбГУ и НИУ ВШЭ Леонид Сергеевич Илюшин, – погружение в проблематику управления педагогическими командами школы. Спикеры, среди которых были доктор социологических наук, профессор кафедры государственного, муниципального и социального управления РГПУ им. А.И. Герцена Валерий Григорьевич Зарубин, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии РГПУ им. А.И. Герцена Ольга Константиновна Крокинская, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрогогики СПб АППО Ольга Николаевна Шилова и Людмила Маратовна Мардер, директор Второй Санкт-Петербургской Гимназии, высказывались по ключевым вопросам.

На вопрос «Что такое «педагогическая команда?», спикеры дали такие характеристики: наличие конкретной цели; высокая конкурентоспособность; борьба за ресурсы; мобильность, отличающаяся от учительской мобильности; группа оптимального состава, который при необходимости может меняться. На уровне ассоциативного ряда педагогическую команду охарактеризовали так: ансамбль, драйв, ответственность, креативность. При этом педагогическая команда отличается особой миссией и педагогической целью. Она может быть и разновозрастной, то есть включать в состав и учеников.

Еще одна характеристика – это круг людей разных по характеру, возрасту, обладающих разной харизмой. Команда формируется тогда, когда есть необходимость изменения и есть видение этих изменений. Педагогическая команда не равна управленческой команде.

В обобщенном виде педагогическая команда может быть охарактеризована как группа единомышленников, которая готова действовать в условиях неопределенно-

сти, бороться за ресурсы. В идеале все одарены «счастливым взаимодействием».

Мнения по вопросу «Как можно вырастить эффективную команду?» были следующими:

- важно разворачивать потенциал команды и при этом должна быть понятная цель, направленная на решение конкретных педагогических проблем; можно сравнить со спортивной командой в плане правильного распределения ролей;
- значимы не столько таланты, сколько люди, способные к действию. Эффективными считаются команды, достигшие конкретных «видимых» результатов. Педагогическая команда должна уметь работать в явной и латентной среде;
- важно определить четкую цель (как показывает практика часто формулируется лишь общее направление); четкие, но подвижные правила работы; нацеленность на открытость (участие в сообществах); любой член команды должен быть уверен, что его выслушают, что ему доверяют, что его мнение ценно; в команде должна существовать возможность задавать вопросы, всякие, даже самые неудобные.

Лидер команды и руководитель образовательной организации должны быть готовы к трудностям роста команды.

При ответе на вопрос «Сколько педагогических команд может быть в средней городской школе?» спикеры пришли к мнению, что команда собирается под проблему (проект), одновременно в образовательном учреждении может решаться не более 2-3 значимых для организации проблем, поэтому и количество команд – не больше двух – трех.

По вопросам «Должен ли руководитель ОУ быть лидером в команде? Или руководитель команды – неформальный лидер?» единства мнений не было. Импульс, проявляющий проблему, может прийти не обязательно от директора, а от родителей учащихся, от детей. Однако, если у неформального лидера нет официальной поддержки, команда развалится. И, наконец, еще одно мнение – неформальный лидер равен революции.

Поиск ответа на вопрос «Как можно оценить эффективность деятельности педагогических команд?» осуществлялся участниками дискуссионной площадки в малых группах в рамках организованного практикума. Были предложены критерии, показатели и индикаторы эффективности командной работы на уровнях «Я в команде», «Мы – команда», «Команда для образовательной организации (ОО)».

Приведем пример, как участники практикума увидели критерии, показатели, индикаторы на уровне «Мы – команда». Критерий – определяет намерения: климат в команде (эффективность взаимодействия). Показатель – определяет маркеры успешности: четкое распределение ролей между членами команды. Индикаторы позволяют «увидеть» и зафиксировать достигнутый успех. Таким индикатором может быть: дорожная карта продвижения с четким указанием ответственных.

На уровне «Команда для ОО»: критерий – «захват ресурсов»; показатель – положительная динамика рейтинга ОО в региональном мониторинге; индикатор – получение грантов.

Заключение

Таким образом, можно заключить, что в настоящее время в образовательных организациях высок интерес к практике работы эффективных педагогических команд. Руководители школ видят в командообразовании перспективный инструмент развития как образовательной организации в целом, так и каждого педагога в частности.

Список литературы

1. *Аветова Т.Ю.* Школьные команды – инновации, творчество, качество: методическое пособие по материалам международных проектов. – СПб.: изд-во «Скифия-принт», 2010.
2. *Гурьянова И.В., Кобзева Н.А., Лапчинская И.В.* Технология командообразования и саморазвития: учебно-методическое пособие. – Магнитогорск: ФГБОУ ВО МГТУ им. В.И. Носова, 2016.
3. *Моргунов Е.Б.* Формирование группового поведения в организации. URL: http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/198124.html
4. *Неудачина Н. В., Уланова А. М., Хухорева А. В.* Многомерная модель оценки эффективности корпоративного обучения. URL: http://arborcg.org/downloads/publication/
5. *Селиванова О.Г., Санникова Н.И.* Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 09. – С. 17.

Н.А. Вершинина

ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ДППО К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО САДА

Ни для кого не секрет, что современные дети уже с 3–4 лет активно пользуются мобильными телефонами, планшетными компьютерами, ноутбуками. Они очень быстро ориентируются в программном обеспечении, находят необходимые папки и файлы. Это актуализирует задачу широкого использования информационных технологий в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации.

Электронные (цифровые) средства обучения детей дошкольного возраста уже активно используются в нашей стране. Среди них: электронные доски, цифровые фотоаппараты и камеры, наборы электронных развивающих компьютерных игр, ноутбуки, компьютеры в группах, электронные игрушки, интерактивные песочницы, интерактивный стол и пол и многое другое. То есть в современном детском саду активно создается цифровая образовательная среда, а наши воспитанники детских садов являются «цифровыми аборигенами», поскольку с рождения их окружают эти гаджеты [2]. Вместе с тем данные, представленные в Сводных отчетах о результатах исследования качества дошкольного образования в 2016, 2017, 2018 годах [3], убеждают, что ожидаемого улучшения качества образования не происходит, хотя в последние годы детские сады активно оснащаются мультимедийными и интерактивными средствами обучения, разнообразной компьютерной техникой. А педагоги оказываются в этой ситуации в роли «цифровых иммигрантов» [2].

Проведенный нами аналоговый анализ информационных технологий, применяе-

мых в дошкольном образовании, показал, что основные инструменты, пользователями которых являются не дети, а именно взрослые (педагоги и родители), помогают в решении многих задач, для решения которых и созданы эти инструменты (ДОО). Они используются в дошкольных образовательных организаций для:

- управления и администрирования детским садом;
- повышения безопасности в детских садах и центрах развития;
- снижения уровня тревожности родителей за безопасность своих детей.

Представим перечень контактных форм информационных технологий для педагогов дошкольного образования, приведя для примера краткое описание некоторых из них:

Ezviz – система видеонаблюдения за педагогами со стороны родителей, что может быть хорошим мотиватором профессионального роста педагогов и средством снижения уровня тревожности родителей.

Система СКУД – для безопасности детей, электронная регистрация прихода-ухода ребенка из детского сада по карте-пропуску и видеокамере.

LEADER-TASK – сервис управления делами коллектива, распределение всего коллектива педагогов на временные творческие группы, составление планов и графиков работы в них, презентация результатов их работы.

Совершенно очевидно, что активное внедрение цифровых образовательных ресурсов требует от каждого педагога особой подготовки. Это ориентирует систему дополнительного профессионального педагогического образования на решение новых задач.

Основные задачи, которые стоят в связи с этим перед системой ДППО, – это повышение квалификации педагогов и повышение их цифровой грамотности, в частности внедрение и использование современных цифровых инструментов для развития гармонично развитой личности в условиях многокомплектных групп, создание условий для вовлечения родителей в образовательный процесс своего ребенка и для собственного профессионального роста.

Востребованными в современных условиях оказываются такие разные навыки, как умение программировать, умение пополнять свой человеческий и социальный капитал, умения всю жизнь учиться новому. Фактически воспитатель должен пройти все ступени сложного пути: Начинающий пользователь – Уверенный пользователь – Продвинутый пользователь – Администратор ресурса – Разработчик контента – Эксперт контента.

Может ли воспитатель овладеть необходимыми компетенциями самостоятельно? Для ответа на этот вопрос мы провели интернет-поиск образовательных ресурсов, которые педагоги могут использовать для своего профессионального роста. Вот его результаты: воспитателям ДОО Интернет предлагает 2 080 000 ресурсов. Казалось бы, огромное количество! Но в сравнении с количеством, предлагаемым учителям школы, а это – 17 100 000 ресурсов, перевес явно не в сторону дошкольных работников. Приведенные данные убеждают, что для педагогов ДОО на просторах Интернета нет такого разнообразия ресурсов, как для учителей школы. Краткое знакомство с содержанием наиболее популярных ресурсов (их список приведен в табл. 1) показал, что большинство из них включает методические разработки, консультации для воспитателей и для родителей, дидактические игры, описание опыта педагогов, педагогических коллективов и управленцев дошкольных образовательных учреждений.

Зачастую на этих методических ресурсах для воспитателя дошкольного образовательного учреждения представлен опыт, не всегда теоретически осмысленный самими авторами, а потому им трудно воспользоваться в практике своей работы для повышения квалификации.

Таблица 1

Электронные образовательные ресурсы для педагогов дошкольного образования

Ресурс	Адрес ресурса в Интернете
Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов	http://school-collection.edu.ru/
Журнал «Детский сад: теория и практика»	http://www.editionpress.ru/magazine_ds.html
Журнал «Справочник старшего воспитателя»	http://vospitatel.resobr.ru/
Журнал «Детский сад будущего»	http://www.gallery-projects.com
Журнал «Воспитатель ДОУ»	http://doshkolnik.ru
Журнал «Современный детский сад»	http://www.det-sad.com/sovremenni_det_sad
Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения»	http://www.menobr.ru/products/7/
Журнал «Обруч»	http://www.obruch.ru/
Журнал «Детский сад от А до Я»	http://detsad-journal.narod.ru/
Газета «Дошкольное образование»	http://best-ru.net/cache/9988/
Журнал «Современное дошкольное образование: теория и практика»	http://sdo-journal.ru/
Сайт «Фестиваль педагогических идей. Открытый урок»	http://festival.1september.ru/
Детский сад.	http://detsad-kitty.ru/
Воспитание детей дошкольного возраста в детском саду и семье	http://www.doshvozrast.ru/
Всё для детского сада	http://www.moi-detsad.ru
ВОСПИТАТЕЛЬ | в помощь воспитателю детского сада.	http://detsadd.narod.ru/
Сайт «Воспитатель»	http://vospitatel.com.ua/
Детский сад. Ру	http://www.detskiysad.ru
Педагогический интернет-портал для педагогов «О детстве»	http://www.o-detstve.ru/
Международный образовательный портал «maam.ru»	http://www.maam.ru/

Таким образом, нам удалось зафиксировать в дошкольном образовании проблемную ситуацию, которая проявляется в обострении ряда противоречий:

- между требованиями ключевых нормативных документов к информатизации дошкольного образования, с одной стороны, и неготовностью педагогов ДОО реализовывать эти требования в полном объеме – с другой;
- между активным созданием в ДОО цифровой образовательной среды для детей и недостаточным количеством интернет-ресурсов для педагогов, которые смогли бы облегчить работу и обеспечить их профессиональный рост;
- между задачей вовлечения родителей в образовательный процесс своего ребенка, которая сформулирована во ФГОС ДО, и сложностью организации взаимодействия ДОО и родителей;
- между интересами и потребностями педагогов как участников образовательного процесса применять современные информационные технологии в работе с детьми и отсутствием системы методического сопровождения в профессиональном росте педагогов ДОО в условиях цифровой образовательной среды с использованием потенциала Интернета.

Эти противоречия затрудняют создание в ДОО единого информационного образовательного пространства и обусловливают актуальность повышения квалификаций педагогов дошкольного образования в системе ДППО. Таким образом, сложивша-

яся ситуация обостряет противоречия, связанные с тем, что в условиях неограниченного доступа к большим и разнообразным данным, высокой скорости обмена информацией особое значение приобретает методическое сопровождение и помощь педагогам в выборе, оценке достоверности, интерпретации и анализе интернет-ресурсов и имеющейся на них информации. А помощь такая, бесспорно, нужна.

Это доказывают результаты, которые получили в 2019 году А.Е. Аюченко и М.П. Тырина, изучавшие дидактическую готовность педагогов к развитию цифровой образовательной среды в дошкольной организации [1]. Так, при наблюдении и анкетировании педагогов авторы пришли к выводу, что педагоги детских садов очень самокритично оценивают свою готовность к развитию цифровой образовательной среды в дошкольном учреждении. Они высоко оценили свою:

- ответственность в педагогической деятельности – 60%,
- заинтересованность в творческой деятельности – 42,5%,
- стремление к самосовершенствованию – 42,5%,
- личностную значимость творческой деятельности – 35%
- способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов – 32,5%,
- работоспособность в творческой деятельности – 32,5%.

Вместе с тем в исследовании были зафиксированы и такие тревожные факты: педагоги не заинтересованы в создании авторских концепций и программ (87,5%), не готовы рисковать, используя инновации (67,5%), не стремятся проводить педагогические исследования (62,5%) и организовывать эксперименты (60%). А ведь активное включение педагогов в инновационную деятельность многие ученые считают непременным условием профессионального роста и развития кадров.

Дошкольные образовательные учреждения оказались в некоторой оторванности от современного мира информационных технологий. Это доказывает актуальность поиска путей развития ИКТ-компетентности педагога дошкольного образования в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Программы, предлагаемые ДППО для дошкольников должны стремиться к развитию готовности и способности самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектирования пути повышения собственной квалификации в этой сфере.

Как можно добиваться этой цели и обеспечивать в системе ДППО профессиональный рост педагогов ДОО в условиях цифровой образовательной среды? Эта проблема имеет стратегическое и тактическое решение. Мы полагаем, что стратегия может исходить из признания того, что профессиональный рост педагогов ДОО может осуществляться средствами цифровых сервисов, если:

- будет обеспечена положительная психолого-педагогическая мотивация субъектов образования (воспитателей и администрации) к внедрению информационных и коммуникационных технологий в работу с детьми, готовность активного участия в проектировании и дальнейшей актуализации индивидуальных образовательных траекторий;
- используемые в программах переподготовки и повышения квалификации цифровые сервисы будут иметь контент, позволяющий комплексно решать основные задачи в профессиональной деятельности воспитателя детского сада;
- в ходе обучения на курсах будет создана цифровая образовательная среда, в которую вовлечены все участники образовательного процесса (администрация ДОО, педагоги, воспитанники, их родители), и в

которой созданы условия для учета их запросов к образованию дошкольников;

• будет применятся модель обучения слушателей, ориентированная на его индивидуализацию, для которой будут характерны: открытость, гибкость, адаптируемость структуры и содержания, интегративность, нелинейность, структурированная избыточность.

Основная цель видится в разработке и апробации модели обеспечения профессионального роста педагогов в условиях цифровой образовательной среды с использованием потенциала общедоступных цифровых платформ и подобных ресурсов.

Тактическим достижением этой цели является решение достаточно сложных задач:

• Разработать и апробировать программу повышения квалификации «Профессиональный рост педагогов в условиях цифровой образовательной среды дошкольной образовательной организации».

• Разработать новый цифровой образовательный контент профессиональной подготовки педагогов на базе какой-либо цифровой платформы и экспериментально апробировать контент как единое цифровое пространство коммуникации и профессионального роста педагогов в процессе обучения на курсах.

• Разработать модель цифровой образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как единой среды коммуникации и профессионального роста педагогов и познакомить с ней слушателей курсов.

Заключение

Система работы по решению этих задач будет способствовать не только развитию профессионального потенциала педагогических кадров, но и обеспечит достижение нового качества дошкольного образования.

При таком активном использовании цифровой образовательной среды в системе ДППО можно расширить возможности применения организационных форм и методов формального, неформального и информального образования посредством цифровых сервисов и ресурсов, а также способствовать получению наибольшего эффекта от использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе системы ДППО.

Список литературы

1. *Аюченко А.Е., Тырина М.П.* Дидактическая готовность педагогов к развитию цифровой образовательной среды в дошкольной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29472
2. *Мартин Пристли.* Цифровые аборигены и цифровые иммигранты. URL: https://www.estudy.ru/important-to-know/articles/view/312-tsifrovye-aborigeny-i-tsifrovye-immigranty.htm
3. Сводный отчет о результатах исследования качества дошкольного образования в 2016, 2017, 2018 годах. URL: https://rcoko.khb.ru/files/uploads/oko/do/Issledovaniye_kachestva_doshkolnogo_obrazovaniya_2016_2017_2018.pdf

Г.Р. Ахтиева, А.П. Кочетова

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Вопрос о повышении профессионального уровня, возможностях гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в системе образования, а значит, и современные требования к профессиональным компетенциям, предполагают необходимость непрерывного повышения квалификации педагогов – как формального, так и неформального.

Отметим, что часто в процессе повышения квалификации (формальное образование) педагоги не имеют возможности реально удовлетворить свои профессиональные потребности из-за отсутствия программ необходимой тематики, осуществляемой на бюджетной основе, не предусмотренной в большинстве программ возможности выбора материала, тем, проблематики. И в помощь нам приходит внутрифирменное обучение как механизм неформального образования.

Разработанная в Государственном бюджетном образовательном учреждении школе № 627 Невского района (далее – школа) программа внутрифирменного обучения педагогических работников направлена на приобретение и совершенствование знаний, практического опыта в соответствии с конкретным уровнем квалификации и компетенциями педагогов, их потребностями и выявленными профессионально-личностными дефицитами в процессе деятельности в межкурсовой период.

Внутрифирменное обучение ориентировано на цели, задачи и интересы школы, разрешение затруднений конкретных педагогических работников, содействие саморазвитию и самообразованию педагогических работников. Оно рассматривается нами как инструмент профессионального развития педагога, направленный на повышение уровня его компетентности, педагогического мастерства и мотивации на дальнейшую эффективную профессиональную и учебную деятельность. Сущность такого обучения состоит в трансляции умений, знаний и навыков внутри организации. Кроме того, эти умения, знания и навыки не только наработаны опытом, но и привнесены извне и освоены организацией.

Цель внутрифирменного обучения – создание условий для удовлетворения потребностей каждого педагога школы в непрерывном профессиональном развитии.

Задачи:

- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи педагогам для решения проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;
- систематическое обновление и расширение знаний и умений педагогических работников в соответствии с обновлением содержания образования;
- повышение профессиональной компетентности педагогических работников;
- повышение профессионального рейтинга педагогических работников в ОУ;
- подготовка педагогических работников к выполнению новых образовательных задач, работа на опережение;
- стимулирование педагогических работников к самосовершенствованию и профессиональному росту;
- повышение мотивации педагогов к обучению;
- ускорение процесса вхождения молодого специалиста или нового сотрудника в должность.

Организация внутрифирменного обучения педагогов в школе состоит из следующих этапов:

- анализ потребностей – анкетирование, собеседование, анализ деятельности;

• планирование обучения – составление карты индивидуальных потребностей, включение в план работы;

• обеспечение мотивации педагогических работников в процессе обучения – проведение семинаров, мастер-классов, участие в профессиональных конкурсах;

• контроль процесса и определение эффективности обучения – анкетирование, собеседование, анализ деятельности.

Работа по внутрифирменному обучению в школе организована, не ограничиваясь лишь предметной ориентацией, направленной на формирование конкретных профессиональных знаний или умений без учета личностно ориентированных целей педагогов, связанных с саморазвитием, самопознанием. В построении содержания программы внутрифирменного обучения предпочтение отдается не фронтальным, лекционным формам организации, а групповым и индивидуальным практико-ориентированным формам, способствующим активному участию педагогов в образовательном процессе. Это – семинары, практикумы, дискуссионные площадки, мастер-классы. В процесс внутрифирменного обучения в школе так или иначе включены все педагогические работники.

Деятельность по внутрифирменному обучению строится нами на следующих *принципах*:

• *самостоятельности* – ориентация на конкретные образовательные потребности и цели педагогов, уровень их подготовки и другие особенности, индивидуализация обучения и вариативность (гибкость) образовательной программы;

• *рефлексивности* – это наличие в образовательной программе возможностей для постоянного осмысления педагогами основных параметров процесса обучения, своих действий, актуализация полученного опыта, его обсуждение;

• *развития образовательных потребностей* – обучение строится, не только выявляя и восполняя «дефициты», но и способствуя развитию новых потребностей;

• *актуализации результатов обучения* – предоставление возможности безотлагательного применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств, опыта деятельности и отношений.

Структура внутрифирменного обучения в школе состоит из нескольких уровней:

1. Внутрифирменное обучение новых сотрудников (до 1 года).

2. Внутрифирменное обучение для молодых специалистов (от 1 года до 3 лет).

3. Внутрифирменное обучение с целью повышения уровня компетентности (от 3 месяцев до 1 года).

4. Оперативное внутрифирменное обучение (краткосрочное).

Обучение организуется в запланированные сроки и по содержанию в соответствии с расписанием.

Комфортное самоощущение педагога в процессе внутрифирменного обучения, удовлетворенность его собственной образовательной деятельностью, учет особенностей педагогов как взрослых субъектов образования и саморазвития определяется также работой по методическому сопровождению профессионального развития. Оно предоставляет возможность активизировать собственные ресурсы учителя, самостоятельно увидеть перспективы своего профессионального роста, преодолеть профессиональные затруднения, построить индивидуальный маршрут профессионального развития, включая все формы непрерывного образования.

Методическое сопровождение профессионального развития учителя включает в себя следующие *этапы совместной деятельности методиста и педагога*:

• диагностический – диагностика профессиональных затруднений и образовательных запросов;

• проектировочный – самоопределение, целеполагание, проектирование содержания обучения, способов и сроков;

• исполнительный – создание, реализация и коррекция индивидуальной программы и маршрута обучения;

• рефлексивный – рефлексия собственных образовательных и профессиональных достижений.

Кроме того, методическое сопровождение можно рассматривать как условие развития у учителя умения справляться с личностными и профессиональными проблемами. Как условие овладения учителем новыми эффективными формами поведения и новыми компетенциями для успешной профессиональной самореализации и социального взаимодействия.

Отметим, что в работе с педагогами важно не только определить «слабое звено», но и помочь найти пути решения, оказать конкретную помощь, сформировать мотивацию педагога к непрерывному профессиональному образованию, саморазвитию, саморефлексии. Тем самым обеспечив его личностное и профессиональное развитие, преодоление профессиональных затруднений, открытие новых горизонтов профессиональной деятельности.

Заключение

Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации осуществляется через систему внутрифирменного обучения и включенной в нее систему методической работы, результатом которого является мотивирование педагога на осознание необходимости постоянного профессионального саморазвития.

Список литературы

1. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008.
2. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб.: СПб АППО, 2008.
3. *Поташник М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Педагогическое сообщество России, Центр педагогического образования, 2011.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ

Т.В. Щербова

ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК ШКОЛ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

С каждым годом процесс развития российского образования, затрагивающий все его уровни, формы и структуры, только набирает обороты. Система дополнительного профессионального педагогического образования занимает в этом процессе особое место, именно организации постдипломного образования призваны обновлять кадры для изменяющейся системы общего образования (профильная и предпрофильная подготовка, изменение структуры и содержания общего образования, цифровизация образования).

В ст. 76 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что дополнительное профессиональное образование «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [1].

Миссия и роль системы дополнительного профессионального педагогического образования в России в XXI веке связаны с проблемой соответствия системы образования требованиям времени в социально-экономическом, духовном и культурном развитии общества. Соответствовать современным требованиям постдипломного образования – значит идти навстречу педагогам, создавать условия для их профессионального развития.

Система дополнительного профессионального педагогического образования становится неотъемлемой частью непрерывного образования для учителей (педагогов), выступая в качестве его движущей силы и способствуя интеграции в него других форм профессионального образования.

Дополнительное образование, являясь важной составляющей непрерывного образования, позволяет эффективно реализовывать приоритетные направления государственной политики в области образования, среди которых:

- приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества;
- разработка механизмов управления, адекватных задачам развития системы образования;

• создание механизмов, обеспечивающих инвестиционную привлекательность образования.

При принятии идеологии непрерывного профессионального образования дополнительное образование, по сути, становится основным. Структура образовательного пути человека на протяжении всей жизни изменяется. Формальное образование остается лишь толчком к самостоятельному извлечению знаний в неформальных и информальных образовательных системах, обучение в которых даже по совокупности затраченного в течение жизни времени, как правило, является гораздо более длительным, чем в формальных, а получаемая информация – более объемной и значимой для реализации базовых ценностей и жизненных ценностей и целей человека.

Дополнительное профессиональное педагогическое образование понимается нами как возможность обеспечить вариативность образовательного маршрута в ходе профессионального развития, расширение спектра профессиональных проблем и задач, которые сможет решать педагог. Это особенно значимо, так как динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность педагога не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Кроме того, исходя из понимания профессионального развития педагога как процесса непрерывного развития, можно говорить о том, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование.

Основной характеристикой обучения взрослых специалистов становится ведущая роль обучающегося в процессе своего обучения, что предопределяет основную тенденцию развития всей сферы дополнительного образования – тенденцию к освобождению обучающегося от жестких рамок системы постдипломного образования, обретению им все более значимой роли в процессе своего обучения.

С учетом принципа личностно ориентированного обучения дополнительное образование педагогических работников способно удовлетворять потребности личности – в самосовершенствовании, а общества – в формировании социально активного и адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и деятельности педагога.

Дополнительное профессиональное педагогическое образование способствует решению приоритетных задач:

• расширение сферы профессиональной педагогической деятельности за счет получения новой специальности (дополнительная квалификация, профессиональная переподготовка);

• адаптация к новым условиям профессиональной деятельности в сфере образования (профессиональная переподготовка, повышение квалификации);

• обеспечение современной профессионально значимой информацией (повышение квалификации, семинары);

• удовлетворение личных запросов и интересов педагога (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, семинары);

Однако в последнее время все больше набирает силу и значение такое направление непрерывного образования, как инновационные практики. При этом под ними понимается «совокупность нетрадиционных подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальной задачи образовательного процесса, направленная на развитие образовательной системы и пригодная для трансляции, то есть использования в новых условиях. Конкретная инновационная образовательная практика строится на основании оригинальной авторской идеи или совокупности идей, которая на начальном этапе развития практики разработана в различных практиках в

разной мере. Ее конкретизация, обогащение, дидактическое обеспечение осуществляется в процессе дальнейшей реализации практики» [2].

При этом инновационные практики являются составляющей образовательной действительности, обязательно включают новую идею или совокупность идей, развиваемых автором или коллективом авторов, которые готовы выйти за границы нормативно определенного поля образовательной деятельности. Примеры таких инновационных практик мы видим в экспериментальной работе школ, посвященной профессиональному развитию педагогов (табл. 1). На сайт Академии постдипломного педагогического образования https://spbappo.ru/innovation/ в разделе «Учитель будущего» представлены лучшие инновационные продукты с целью их диссеминации в образовательное пространство города.

Таблица 1

Региональные инновационные площадки (экспериментальные площадки) Санкт-Петербурга по темам профессионального развития педагогов

Образовательное учреждение	Период работы	Тема экспериментальной площадки	Основные продукты инновационной деятельности
ИМЦ Василеостровского р-на, Педагогический колледж № 8	2014–2017 2015–2017	Создание вариативной модели интеграции молодых педагогов в профессию	1. Модель интеграции молодых педагогов в профессию. 2. Программа интеграции молодых педагогов в профессию. 3. Проекты нормативных и/или локальных актов для организации интеграции молодых педагогов в профессию. 4. Методические материалы по реализации программы. 5. Учебная программа повышения квалификации специалистов по включению в профессию. 6. Диагностические материалы по оценке результатов реализации программы
ИМЦ Кировского р-на, ИМЦ Красносельского р-на, 505 Красносельского р-на	2015–2017	Моделирование программ сетевого повышения квалификации педагогов образовательных учреждений	1. Модель сетевого взаимодействия при организации повышения квалификации педагогов ОУ. 2. Проекты нормативных и/или локальных актов для реализации представленной модели. 3. Методические рекомендации по реализации модели
№24 Василеостровского р-на, №116 Приморского р-на, №619 Калинского р-на, ИМЦ Адмиралтейского р-на	2016–2018	Формирование в образовательном учреждении условий для эффективной реализации профессионального стандарта «Педагог»	1. Алгоритм внедрения профессионального стандарта в ОУ. 2. Методические рекомендации по обеспечению участия организаций-партнеров ОУ в реализации модели внедрения профессионального стандарта в ОУ. 3. Программы обучения педагогических работников в ОУ и новые формы планирования повышения квалификации педагогических и руководящих работников. 4. Комплект модельных (типовых) локальных нормативных актов ОУ, обеспечивающих внедрение и реализацию требований профессионального стандарта. 5. Показатели и критерии оценки эффективной реализации профессионального стандарта в ОУ

Окончание табл. 1

Образовательное учреждение	Период работы	Тема экспериментальной площадки	Основные продукты инновационной деятельности
№116 Приморского р-на, ИМЦ Петроградского р-на, №376 Московского района	2019–2021 2018–2021	Формирование в образовательном учреждении условий для профессионального развития педагогов, соотнесенных с идеями национальной системы учительского роста	1. Технология управления профессиональным развитием педагогов образовательного учреждения в соответствии с НСУР. 2. Критерии и контрольные показатели для определения уровня профессионального развития педагога на основе НСУР. 3. Пакет локальных актов образовательного учреждения для организации работы с педагогами в соответствии с идеями НСУР
№49 Петродворцового р-на, №64 Приморского р-на, №30 ДОУ Петроградского р-на, №139 Калинского р-на, №777 Калинского р-на	2020–2023 2021–2023	Обеспечение профессионального роста педагогов в условиях цифровой образовательной среды	1. Модель цифровой образовательной среды образовательного учреждения как единой среды коммуникации и профессионального роста педагогов. 2. Методические рекомендации для руководителей по обеспечению профессионального роста педагогов в рамках цифровой образовательной среды образовательного учреждения. 3. Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений по изменению внутренней системы повышения квалификации для обеспечения профессионального роста педагогов на основе практик формального, неформального и информального образования

Еще одна инновационная практика по профессиональному развитию педагогов представлена во внутрикорпоративной работе школ [3]. Так, в ГБОУ СОШ № 323 Невского района Санкт-Петербурга с 2019 года в рамках сетевого взаимодействия реализуется синергия проектов «Мост в будущее: мастерство, компетентность, творчество» с целью создания условия для реализации непрерывного социогуманитарного образования на всех уровнях – от заинтересованных старшеклассников и студентов до молодых специалистов и опытных педагогов. Например, проект «Мастерские педагогической практики» направлен на работу с молодыми специалистами (не реже 2 раз в месяц) в формате образовательных активностей: тренинги, мастер-классы, деловые игры, педагогические мастерские, взаимное посещение уроков, коучинг. Или педагогическая мастерская «Китайская комната», разработанная под руководством специалистов СПб АППО. Интерес здесь представляет не только нестандартная проблематика – общение, понимание, искусственный и естественный интеллект, но и проявившаяся на практике специфика «проживания» содержания мастерской детьми и взрослыми. Для эффективного развития педагогов в рамках реализации национального проекта «Образование» – «Учитель будущего» проводятся различные обучающие семинары как внутри школы с привлечением специалистов из разных организаций, так и стажировки в организациях дополнительного профессионального образования. Важной составляющей эффективной организации стажировок является наставничество – неформальный процесс обмена профессиональными знаниями и опытом.

Один из ключевых этапов непрерывного образования – это становление молодого специалиста, наличие условий для творческого и профессионального самовыражения как молодых, так и опытных педагогов. Для реализации этой цели служит «Клуб молодых специалистов», встречи в котором позволяют оптимизировать процесс профессионального развития, способствуют критическому анализу старого и нового с ориентацией на поиск наилучшего решения.

Иной пример инновационной практики возможно увидеть в работе ГБОУ СОШ № 139 Калининского района Санкт-Петербурга, основная идея которого основывается на построении цифровой образовательной среды для развития цифровых компетенций педагога. Для этого в школе:

- проводится мониторинг профессиональных потребностей и возможностей педагогов образовательного учреждения, определяется их социально-психологический тип (молодые специалисты, профессионалы, хранители традиций, пунктуалы, творцы);
- разрабатывается система построения траектории индивидуально профессионального роста педагога для формирования цифровых навыков в областях информационной грамотности, коммуникативной компетентности, креативной компетентности, цифровой безопасности, медиаграмотности;
- создается онлайн-платформа для повышения профессионального роста;
- полученные знания и навыки применяются в электронном, мобильном, облачном и смешанном обучении в школе.

Для эффективного методического сопровождения предполагается проведение мониторинга мотивации саморазвития педагога и построение траектории индивидуально профессионального роста педагога для формирования цифровых навыков на основе личностно ориентированного подхода. Цель разрабатываемой инновационной практики является проектирование цифровой образовательной среды в школе, обеспечивающей профессиональный рост педагогов для формирования и развития их цифровых компетенций на основе практик формального, неформального и информального образования.

Заключение

Итак, основными принципами профессионального роста педагога являются системность, непрерывность, интеграция. Развитие педагога опирается на принцип интеграции формального, неформального и информального образования, который способствует формированию нового педагогического мышления, направленного на саморазвитие, самореализацию педагогов в профессиональной сфере.

Успех в реализации задач развития современного образования может быть обеспечен только при тесном взаимодействии системы курсового обучения и инновационных практик в непосредственной образовательной среде. Дополнительное профессиональное педагогическое образование является тем ключевым звеном, которое позволяет максимально эффективно осуществить данное взаимодействие и разностороннюю поддержку педагогических кадров.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 27.12.2012 г. № 273.
2. *Осмоловская И.М.* Инновационные образовательные практики в образовательном пространстве школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – №3(50). – С. 120–131.
3. Алгоритм профессиональной успешности педагога / под ред. Л.А. Флоренковой, Т.В. Щербовой: учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательский дом «Петрополис», 2013.

Э.А. Березяк, Е.Ю. Игнатьева, Н.А. Черепанова

ТЕХНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРАКТИК ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИЮ

Вступление в профессиональную деятельность – процесс непростой для молодых специалистов в любой сфере деятельности. Не являются исключением и молодые учителя. Естественными являются противоречия, которые возникают в этот период между ожиданиями молодых педагогов и реальной практикой, когда даже высокий уровень теоретической подготовленности не гарантирует успешность вхождения педагога в профессию в связи с разнообразием функций, выполняемых педагогом в практической деятельности, и многообразием требований к нему. Особенность профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов затруднена тем обстоятельством, что профессия учителя не входит сегодня в перечень самых престижных профессий. В обществе явно ощущается неудовлетворенность учительства собственным социально-профессиональным статусом, о чем свидетельствует их настроение социальной апатии, выливающееся в безынициативность, безучастность и даже безразличие к своему делу, готовность быстро сменить профессию из-за недостаточных условий, конфликтных ситуаций и при потере смысла [2]. Очевидно, что процесс интеграции в профессию молодого педагога требует андрагогического сопровождения, способствующего если и не полному снятию, то хотя бы снижению остроты затруднений и проблем до уровня, удерживающего молодого педагога в профессии.

Конечно, проблема адаптации и интеграции молодых педагогов в профессию не нова – с ней сталкивался раньше и сталкивается в той или иной степени любой молодой педагог. Но следует учитывать, что в каждый исторический период решение этой проблемы имеет свою специфику, обусловленную социокультурными особенностями. Сегодня поиск ее решений реализуется в системе дополнительного профессионального педагогического образования разного уровня: от специализированных образовательных организаций, реализующих государственную политику поддержки образовательных инноваций в области качества подготовки и сопровождения педагогических кадров (например, СПб АППО), методических центров (например, проект Тичбург, реализуемый Информационно-методическим центром Петроградского района Санкт-Петербурга) до внутришкольных систем повышения квалификации. В этой статье представлен опыт реализации в общеобразовательной школе технологии интеграции молодых педагогов, основанной на рефлексивных практиках.

Полагаем, что основой механизма андрагогического сопровождения интеграции в профессию молодого педагога является рефлексия. Рефлексия, сопровождая педагога всю его профессиональную жизнь, является мощным катализатором его профессионального и личностного роста. Рефлексия же спасает учителя от профессиональных деформаций – отрицательного влияния его профессии, которому в большей степени подвержены профессии системы «человек – человек». Представители профессий этой системы обладают «трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью» над другими людьми, от решений и воли которых «зависит достоинство, существование, свобода и даже здоровье и жизнь других людей» [4]. К таким профессиям относится и профессия педагога. Очень важным в этом контексте является вывод, который сделали авторы упомянутой публикации по отношению к

медицинским профессиям, но который в полной мере может быть отнесен и к профессии учителя: профессиональная дезадаптация постепенно развивается из профессиональной адаптации. Таким образом, рефлексия как механизм профессионального развития и пропедевтики профессиональной деформации должен быть включен еще на стадиях адаптации и интеграции молодых педагогов в профессию; он не может быть отложен до момента завершения этих процессов.

Рефлексию в педагогической деятельности А.А. Бизяева определяет как «процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективные решения [1, с. 65]. Таким образом, именно рефлексия обеспечивает успешное разрешение профессиональных затруднений и проблем.

Рефлексия требует развития особого рефлексивного мышления и специального создания ситуаций рефлексивных практик, где это сознание актуализируется. Рефлексивное мышление постепенно формирует «ведущие идеи» учителя [6], задающие некоторую профессионально-личностную программу, и в конечном итоге выполняют регулятивную функцию в профессиональной педагогической деятельности. Ядро ведущих идей – убеждения и ценности, а предметный план их проявляется в виде принципов, на основании которых педагог выстраивает свою деятельность: отбирает методы и технологии обучения, предметное содержание, коммуникативные стратегии и т.д. Рефлексия способствует, с одной стороны, кристаллизации ведущих идей, включая специфические процессы (исследование, критика, воссоздание причин затруднений, нормирование, коррекция способа действия, определение набора умений для этой нормы и т.д.). С другой стороны, рефлексивное мышление и осмысление не позволяют ведущим идеям учителя закостенеть, помогают сохранить их гибкость, чувствительность к проблемам профессиональной реальности, выявлять в конкретном явлении его общую педагогическую суть, постепенно способствуя формированию субъектного авторского стиля профессиональной деятельности, авторских, самобытных стратегий преподавания и принятия наиболее эффективных педагогических решений.

Рефлексия создает основу самоорганизации за счет анализа прошлого опыта, выявления причин затруднений и порождения иных способов действия, более надежных и эффективных. Механизм рефлексии зависит прежде всего от внутренних факторов личности. Рефлексивная функция проявляется в совокупности познающей (что есть? Какой Я? Что Я делаю?) , критической (как должно быть? Каким должен быть Я? Как это сделать?) и конструирующей (как это сделать? Как Я это сделаю?) функций, выражаясь не только в мыслительных актах, но и выводящих на действия, преобразующие деятельность, поскольку «носят не только интеллектуальный, но и мобилизующий характер [7, с. 48]. Причем, по Г. Райлу, «знание, как» логически предшествует «знанию, что»: человек познает правила в процессе практики [цит. по 3, с. 124].

Механизм самоопределения обеспечивает включение субъекта за счет субъективного сравнивания двух версий: «Я» действительного и «Я» должно-возможного в реализацию новой нормы. При реализации рефлексивной функции в деятельности триггером для запуска рефлексии выступает затруднение, «разрыв» в деятельности, и результатом использования рефлексии становится преодоление затруднения, устранение разрыва. Через рефлексию, лишь применяя рефлексивную способность, человек может выйти из плоскостного круга повторяющихся действий, войти в траекторию спирали развития, выйти за внешнюю причинность и внутреннюю

их обусловленность, подняться на уровне мотивов и побуждений, встать на путь саморазвития.

Существуют различные *классификации видов рефлексии*:

- по основанию «учитель – культура» возможна рефлексия учителя на себя и на культуру [8];
- по основанию «этапы решения педагогической задачи и рефлексивные позиции учителя в них» выделяется конструирующая, ориентированная на содержание урока – позиция учителя как эксперта по подаче информации; коммуникативная (рефлексия взаимодействия с учениками и их между собой, позиция эксперта по коммуникации), обзорная (рефлексия собственного опыта и опыта других – позиция «исследователь – аналитик») [6];
- по основанию временной ориентации есть смысл говорить о рефлексии до совершения деятельности, одновременно с ней или после (упреждающая; синхронная; ретроспективная); рефлексии-в-действии и рефлексии-после-действия; «рефлексии-в-действии» и «рефлексии-над-действием» [9];
- по основанию отношения «ученик – учитель» рефлексия может быть направлена учителем на себя и на ученика [1].

Исследователи, кроме того, обозначают некоторую последовательность рефлексивных актов в решении возникающих затруднений молодым педагогом в профессиональной деятельности, соответственно обозначивших последовательность объектов их рефлексии:

- прежде всего освоение ролевого поведения в ходе решения проблем «выживания» в этой новой роли: осознание и оценка собственной адекватности выбранной профессии, способности управлять классом, дисциплиной в классе, взаимодействия с родителями, коллегами и т.п.;
- затем объектом рефлексии становится собственно процесс обучения – содержание предмета, результативность и эффективность применяемых методов и технологий, отход от усвоенных шаблонов и постепенное формирование индивидуального стиля педагогической деятельности, результаты преподавания и т.п.;
- наконец объектом рефлексии молодого учителя становятся проблемы, связанные с учеником – его успехи и неудачи, отношение его к предмету и собственно к учителю, взаимодействие между ними, взаимодействие ученика с другими учащимися, ученик как индивидуальность, субъект деятельности [6].

Таким образом, рефлексия как форма познания, относящаяся к самосознанию, проходит несколько стадий, сопровождающихся сменой рефлексивных приоритетов – от собственного субъективного осознания «себя» как самого очевидного объекта, попавшего в стрессовую ситуацию, к осознанию того, на что направлена и составляет сущность профессиональной деятельности – ее цели в отношении ученика, его становления в педагогическом процессе как процессе взаимодействия учитель – ученик.

К характерным особенностям рефлексии учителем свой деятельности относятся следующие:

- практическое решение как предмет и результат анализа учителя – оно может быть получено в опыте других учителей или в его собственном опыте;
- исследовательская позиция по отношению к этому решению, изучение возможностей его переноса из одних условий в другие;
- использование перекрестного контекста прежнего опыта при изучении практического решения: собственные решения рассматриваются через призму опыта решений других учителей, а решения, предлагаемые другими, – через призму собственного опыта; диалоговый характер обмена опытом, в ходе которого дается критическая оценка решения, определяются его достоинства, недостатки, перспективы;
- поиск оснований, которые определяют построение данных решений – раскрытие

ведущих идей, повлиявших на выработку решений, анализ их конструктивных схем, критериев и показателей успешности их реализации [6].

Приведенные выше особенности рефлексии учителем своей деятельности обусловили динамику стратегий взаимодействия между опытными и молодыми педагогами при построении технологии рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию: сначала превалируют стратегии опытные – молодым при незначительном участии молодых, затем постепенно происходит инверсия – усиливается роль молодых, их нарастающий опыт и ключевой становится стратегия молодые – молодым. Рефлексивный механизм обеспечивает такую инверсию, так как понять, осмыслить и перенести ценное из опыта коллег в свою деятельность учитель может, лишь соотнося это со своим индивидуальным опытом. В противном случае, если даже самый успешный и проверенный опыт просто механически, без рефлексивного осмысления включается молодым учителем в свою профессиональную деятельность, это не приносит успеха, влечет за собой, как правило, разочарование.

В результате анализа арсенала описанных в теории и используемых в практике инструментов, методов и форм, обеспечивающих условия организации профессиональной рефлексии, мотивирующих молодых педагогов занять рефлексивную позицию, ключевым компонентом технологии интеграции молодых педагогов в профессию выбрана серия семинаров – рефлексивных практикумов, вокруг которых объединяется в целостную систему андрагогического сопровождения совокупность разнообразных средств: наставничество в разных вариантах (прямое, методическое); консультирование, экспертиза, диагностика, самооценка.

Технология рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию понимается как систематическая, целенаправленная деятельность, включающая последовательность шагов, приводящих к достижению цели. Последовательность семинаров предполагает постепенный переход от рефлексии деятельности другого к рефлексии собственной профессиональной деятельности и ее затруднения. Как отмечает О.С. Анисимов, «человек начинает «видеть», а затем «строить» миры в рамках различных устремленностей» [7, с. 41].

Общая цель серии семинаров-практикумов: запустить механизм рефлексии у молодых педагогов как основной механизм профессионального саморазвития педагога, способствующий на этапе интеграции в профессию осознанию молодым педагогом собственных затруднений и поиску путей их преодоления.

Общий подход к организации семинаров: создается проблемная ситуация, которая связана с одним из актуальных затруднений молодых педагогов и которая в результате осмысления молодыми педагогами воспринимается ими как педагогическая задача. Включаясь, молодые педагоги приобретают опыт решения педагогических задач, осваивают разнообразные приемы, адекватные ситуации, рассматривают разные варианты решения, то есть происходит взаимообмен знаниями и деятельностями. Тематика семинаров возникла на основе анализа типичных затруднений, с которыми сталкиваются молодые педагоги в начале профессионального пути [5].

Работа организуется в группах, что способствует не только разнообразию точек зрения на ситуацию и вариантов ее разрешения, но и знакомству молодых педагогов друг с другом в процессе деятельности, развитию навыков коллективного взаимодействия, творческого подхода и инициативы.

Семинары обязательно завершаются получением от педагогов обратной связи, обязательным элементом которой является рефлексия относительно процесса и резуль-

тата решения педагогической задачи, путей самосовершенствования каждого участника в развитии соответствующих умений.

Авторы не настаивают именно на таком тематическом составе семинаров, что представлен на рис. 1, но принципиальными являются следующие идеи:

- системность в сопровождении процесса интеграции – использование различных инструментов – семинары, консультации, экспертиза, самоанализ;
- проблемность как красная линия при выстраивании сопровождения – предупреждения или реакции на имеющиеся затруднения (работа с действительными затруднениями, имеющими место в практике);
- движение от рефлексии опыта других – к рефлексии собственного опыта;
- практикум подразумевает активность каждого участника, проживание его каждым.

В качестве методического средства сопровождения молодого педагога на пути его интеграции в профессию был разработан рабочий блокнот «Индивидуальный маршрут развития учителя». Концепция рабочего блокнота возникла на проектных семинарах, заседаниях рабочих групп молодых учителей. Структура блокнота отражает логику рефлексивного акта при интеграции молодого педагога в профессию: 1) осмысление профессиональных проблем; 2) конкретизация профессиональных проблем; 3) проектирование профессионального роста. Каждый этап сопровождается «трекером» – специальным календарным сервисом, который помогает молодому специалисту «не потеряться» в потоке событий. Ведение такого чек-листа даст возможность проследить свои успехи и увидеть, над чем необходимо еще поработать. Трекер носит рефлексивный характер, его использование позволяет учителю конкретизировать свои цели и задачи. В блокноте имеются планинг-страницы, в которых фиксируются свои открытые уроки с обязательной обратной связью, то есть присутствующие на уроке делают в блокноте пометки об успехах и неудачах урока. Это позволяет учителю видеть собственную динамику отработанных задач и просматривать будущие перспективы.

В блокноте молодые учителя для себя самостоятельно составляют график посещения уроков опытных педагогов в целях поиска лучших педагогических практик, применимых к своему уроку. Рабочий блокнот, созданный самими молодыми учителями, имеет для них профессиональную ценность, мотивирует на поиск методических находок и построение своего индивидуального маршрута профессионального роста.

Безусловно, блокнот имеет методическую копилку, которая поможет определить тип и вид урока, выделить его основные этапы, грамотно подобрать методические приемы под конкретные виды учебной деятельности на уроке, составить технологическую карту, подготовить глубокий анализ своих уроков. Методическая копилка дополняется самим педагогом в процессе накопления профессионального опыта. Поскольку цифровые технологии все больше входят в профессиональную педагогическую деятельность, требуя от педагогов высокого уровня цифровой компетентности, в настоящее время осуществляется разработка рабочего блокнота в виде мобильного приложения для телефона.

Работа с блокнотом позволяет молодому педагогу отстраниться от привычного и даже рутинного хода профессиональной деятельности, чтобы подумать о смыслах того, что и как он делает, где и как научится делать это лучше. И это простое решение помогает, как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, быстрее адаптироваться молодым педагогам в реальных условиях, найти свой путь к педагогическому совершенству, а главное, не потерять свой собственный профессиональный смысл, без которого не может быть профессионала.

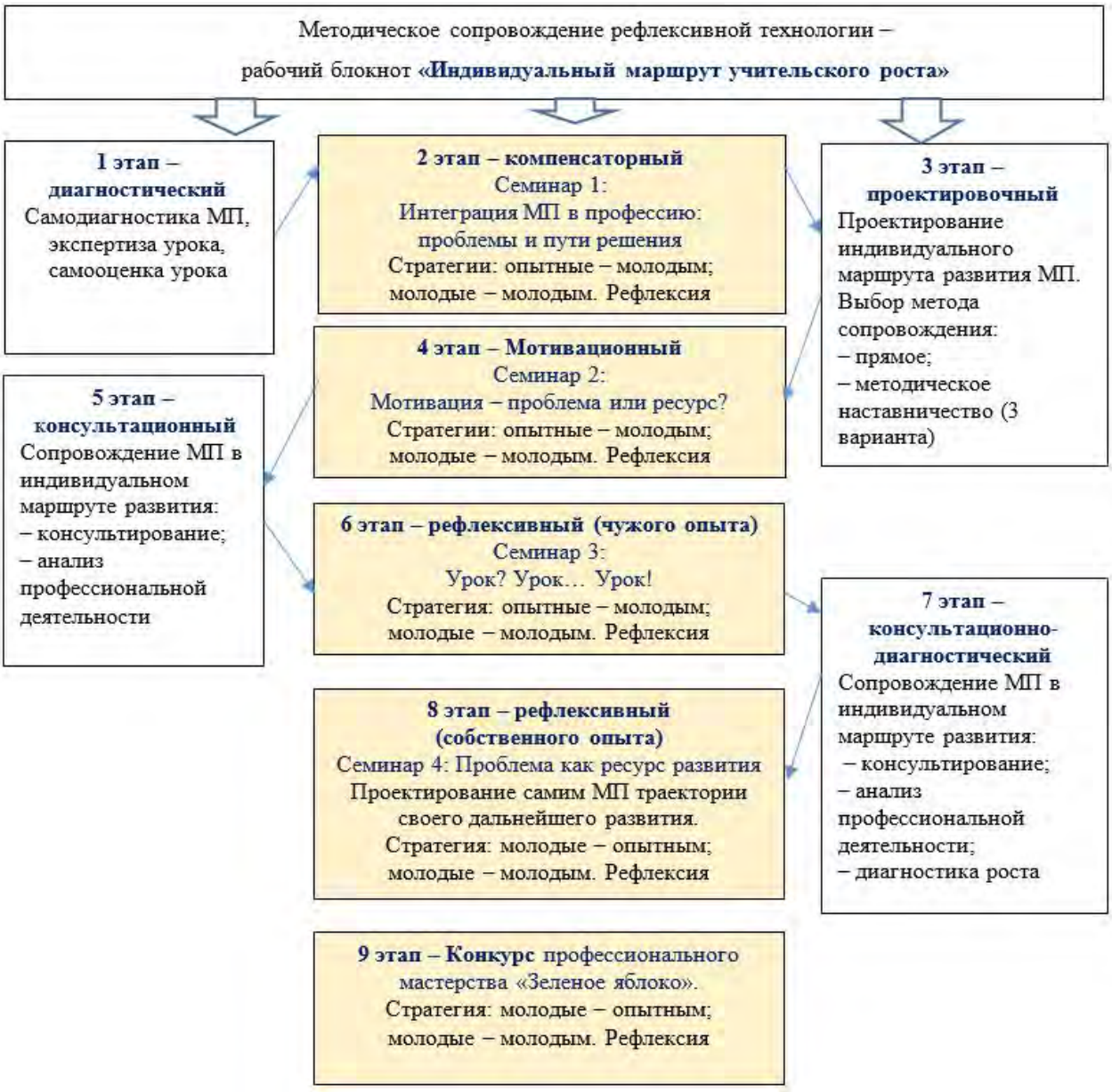


Рис. 1. Алгоритм методического сопровождения индивидуального маршрута роста молодого учителя

Описанная технология рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию разработана и реализуется в рамках лаборатории образовательных инноваций ГБОУ СОШ № 51 Петроградского района Санкт-Петербурга. Третий год реализации проекта позволяет сделать вывод о результативности технологии, что продемонстрировал четвертый семинар, на котором молодые педагоги, участники проекта поделились своим опытом осмысления и решения разнообразных профессиональных проблем (http://school.planeta51.ru/upload/editor/files/Seminar_21.11.19%281%29.pdf).

Заключение

Профессия учителя предполагает постоянное развитие, начинающееся буквально с первых дней в профессии. Естественный для молодого специалиста процесс интеграции в профессию будет успешнее, если неразрывно связан с рефлексивными практи-

ками переживания и разрешения возникающих затруднений. Сопровождение молодого педагога в этот период осуществляется в разнообразных формах на разных уровнях системы дополнительного профессионального педагогического образования, поскольку этот критически важный этап профессиональной жизни педагога не может быть обойден вниманием. В статье предложена одна из возможных технологий интеграции молодых педагогов в профессию, основанная на рефлексивных практиках. Рефлексия не только является механизмом профессионально-личностного развития педагогов, неотъемлемым компонентом их профессиональной деятельности, она также способствует успешной интеграции в профессию. Именно поэтому целесообразно в самом начале профессионального пути включать молодых педагогов в рефлексивный процесс, используя для этого ресурсы внутришкольной системы повышения квалификации, реализуя различные стратегии: опытные – молодым, молодые – молодым. В этой статье представлено теоретическое обоснование и опыт реализации технологии рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию, который может быть полезен и другим образовательным организациям.

Список литературы

1. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: монография. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
2. *Быков Р.А., Быкова Е.Ю., Власова Ю.А.* Социальная апатия учителей как форма адаптации к современным социокультурным условиям: монография. – Томск: изд-во «Красное знамя», 2020.
3. *Кожевникова М.Н.* К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели // Вестник НГПУ. – 2017. – № 6. – С. 134–151.
4. *Конечный Р., Боухал* Психология в медицине. – Прага: Авиценум, 1983. URL: https://vprosvet.ru/biblioteka/professionalnaya-adaptaciya/
5. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева.– СПб.: СПб АППО, 2020.
6. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: Педагогика, 1990.
7. Сознание. Рефлексия. Созерцание: материалы методологического симпозиума (2–9 августа 2014 года) / О.С. Анисимов, Г.В. Акопов, Л.С. Акопян. – Самара: изд-во ВЕК#21, 2014.
8. *Туровский М.Б.* Философские основания культурологии. – М.: Наука, 1997.
9. *Schon D.* Teaching artistry through reflection-in-action // New Thinking in Organizational Behav-iour / Ed. Tsoukas H. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. P. 235–249.

Г.Р. Ахтиева, О.Е. Жукова, Т.В. Модестова

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Индивидуализация обучения представляет собой одно из приоритетных направлений развития современного образования как ориентация на образование на протяжении всей жизни, выдвигая новые требования к профессиональной компетентности педагога, в частности развития такого ее уровня, который позволит ему осваивать все новое, что появляется в педагогической науке и практике, быть активным участником происходящих преобразований, профессионально развиваться в условиях непрерывного образования.

Федеральный проект «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» предусматривает разработку методики построения индивидуального образовательного маршрута в рамках сопровождения, реализации и поддержки системы непрерывного образования

Современный педагог должен выполнять функции не только преподавателя, воспитателя, наставника, но и субъекта своего профессионального развития и личностно-профессионального самоопределения, принципы которого С.Г. Вершловский в монографии «Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена» выделил как:

- самостоятельность;
- опора на жизненный и профессиональный опыт;
- способность к рефлексии;
- развитие профессиональных потребностей [2].

Более того, весь современный образовательный процесс ориентирован на формирование активной жизненной и профессиональной позиции каждого педагога. Достичь высокого уровня профессиональной компетенции учителю помогает индивидуальный образовательный маршрут, с его помощью удобно отслеживать результаты проделанной работы, фиксировать новые достижения, планировать будущее.

В 2020–2021 учебном году Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального педагогического образования центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический центр» Петроградского района Санкт-Петербурга (далее – ИМЦ) разработал и апробировал дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Развитие профессиональных компетенций педагога в условиях реализации ФГОС» (далее – ДППК) в формате индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ), который должен был преобразовать процесс повышения квалификации из формализованного в процесс интерактивный, творческий.

Выделяя основные задачи деятельности по проектированию и реализации ДППК в формате ИОМ мы обозначили условия (организационные, педагогические, методические), которые позволяют осуществить педагогический анализ и координацию деятельности преподавателей, коррекцию педагогических процессов.

Начав работу с педагогами, нами было выявлено, что слушатели программ дополнительного профессионального образования испытывают сложность, а порой и нежелание проанализировать свои профессиональные потребности и затруднения, и зачастую посещают курсы «для галочки», просто потому, что пошел срок или по распоряжению администрации. Безусловно, многие педагоги повышают свой профессиональный уровень, сознательно выбирая интересующие программы, но здесь мы сталкиваемся с противоречием – ИМЦ не всегда может удовлет-

ворить их профессиональные потребности и предложить бóльшее количество программ, не нарушая административный регламент.

Кроме того, педагоги, посещая курсы повышения квалификации, на занятиях превращаются в «учеников», готовых к восприятию информации, да и преподавателям привычнее и удобнее быть транслятором этой информации. Возможно это идет от существующих противоречий, с которыми сталкиваются и преподаватели, и слушатели:

- между абстрактным учебным материалом и реальной практической деятельностью педагога;
- между пассивной позицией слушателя и активной, инициативной позицией взрослого как субъекта обучения;
- между обращением содержания учебно-образовательной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией слушателя на содержание в будущей профессиональной деятельности.

Для разрешения этих противоречий и внесения в образовательный процесс инновационных идей, мы разработали программу, структура которой представлена двумя разделами.

Первый раздел – инвариантный, его содержание направлено на освещение вопроса об изменении роли и функции современного образования и тенденциям развития образования в РФ.

Второй раздел – вариативный, представлен 25 темами, из которых каждый слушатель выбрал шесть, позволяющих удовлетворить его профессиональные потребности.

Работа по реализации программы велась в несколько этапов.

Первый этап. Деятельность кураторов группы по диагностике уровня владения профессиональными компетенциями – общепедагогическими, психолого-педагогическими, методическими, коммуникативными. Для проведения диагностики нами была разработана анкета. Хотим отметить, что мы ушли от выбора респондентами традиционных ответов на вопросы, таких как «да», «нет», «не знаю». А использовали – «знаю», «применяю», «готов освоить», «хочу актуализировать знания», «могу поделиться опытом», эти ответы дали возможность более объективно оценить профессиональные потребности педагогов, уйти от формализма.

Второй этап. Деятельность кураторов по выявлению проблемных зон у слушателей по результатам анкетирования – несформированных умений, недостатка знаний и опыта практической деятельности.

Деятельность слушателей по выбору из предложенных в ДППК тем для составления индивидуального образовательного маршрута, определение методов, приемов, форм работы преподавателя и слушателя, направлений самообразования.

Деятельность кураторов по сопоставлению выявленных в результате опроса профессиональных дефицитов и тем, выбранных каждым слушателем. При необходимости проводились дополнительные индивидуальные консультации с рекомендациями по возможности замены тем. Оформление для каждого слушателя индивидуального расписания.

Третий этап. Деятельность кураторов и преподавателей по реализации индивидуального образовательного маршрута, информационное сопровождение посредством Google-сайта.

Кроме занятий с преподавателем, слушатели самостоятельно работали с информационными источниками, участвовали в научно-методических семинарах, конференциях, творческих объединениях учителей, проводили открытые мероприятия, мастер-классы.

Итогом работы стал творческий отчет слушателя, который был представлен в форме портфолио, методических разработок, организации и проведения методического семинара, мастер-класса и т.п. (форму слушатели выбирали самостоятельно).

Четвертый этап. Совместная деятельность слушателей и кураторов по рефлексив-

ному анализу, который был проведен в формате «Круглого стола» и позволил определить достижения педагога по направлениям построенного маршрута, разработать рекомендации по дальнейшему профессиональному развитию, а также выявить степень удовлетворенности слушателей обучением в формате ИОМ. (Более 80% слушателей положительно оценили нашу деятельность и выразили готовность к дальнейшему обучению в формате ИОМ; 11% слушателей отметили неготовность к такой форме обучения; 9% – воздержались от комментариев.)

Затем каждый слушатель получил рекомендации по дальнейшему профессиональному развитию и возможным формам представления полученных результатов в своей образовательной организации и в формате мастер-классов при реализации ДПППК в ИМЦ.

Заключение

Команда разработчиков представленной формы реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации приобрела новый опыт и готова к дальнейшей работе в этом направлении, учитывая все замечания и пожелания слушателей и самоанализ деятельности. Хотим также отметить, что занимаясь по ДПППК по индивидуальному образовательному маршруту каждый обучающийся педагог имеет возможность перехода в статус активного субъекта образовательного процесса, который осознает свои возможности, понимает, чего хочет, следовательно, готов к изучению и освоению материала на необходимом ему уровне, а также безотлагательного его применения в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный проект «Новые возможности для каждого». Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)).
2. *Вершловский С. Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб.: СПб АППО, 2008.

Я.А. Уханова

КОУЧ-НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УНИКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

В приоритетном проекте «Доступное дополнительное образование для детей» сформирована система карьерного роста педагогов дополнительного образования детей. Именно педагогам дополнительного образования доверено создавать «Успех каждого ребенка» – участвовать в реализации федерального проекта в рамках национального проекта «Образование». Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», словно отвечая на вопрос, каким же должен быть такой специалист, создает портрет замечательного профессионала, умеющего делать многое: проводить, организовывать, обучать, мотивировать, информировать, взаимодействовать, понимать, осуществлять, готовить, обеспечивать, диагностировать, анализировать, устанавливать, выполнять. Традиционная методическая деятельность включает в себя работу по повышению качества профессионализма педаго-

га с помощью увеличения объема знаний о новых приемах, методиках и технологиях. Национальная система учительского роста предполагает обновление содержания образования через развитие уровня профессионального мастерства педагога, ориентируясь на формирование его ключевых компетенций. В связи с этим появляется необходимость обновления методической работы в рамках модернизации образовательного процесса, которая проявляется в возрастающей роли педагога. Обновление содержания методической работы, согласно «дорожной карте» национальной системы учительского роста, ставит такие цели, как формирование умений, знаний, способов деятельности по развитию педагогической компетентности. Современный педагог должен не только хорошо знать преподаваемый предмет, но и нормативно-правовые требования к проектированию образовательного процесса, без которых грамотное управление образовательным процессом в настоящее время не представляется возможным [1].

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, федеральные проекты «Учитель будущего» и «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» определяют необходимость цифровой трансформации дополнительного образования [2], которая включает развитие цифровой среды и цифровой культуры педагогов. Важной задачей становится развитие профессионально-личностного потенциала педагога дополнительного образования, который использует возможности цифровой образовательной среды.

К числу основных проблем, связанных с этим процессом, относятся:

- создание в организации дополнительного образования условий для непрерывного профессионального развития педагогов в цифровой образовательной среде, поддержка мотивации этого развития с учетом потребностей разных целевых групп педагогов;
- разработка актуальной версии внутрикорпоративного повышения квалификации педагогических работников в условиях внедрения Национальной системы учительского роста и Национальной системы профессионального роста педагогического работника в системе дополнительного образования;
- стимулирование творческой деятельности педагогов дополнительного образования в сфере развития их цифровой культуры и эффективного использования информационных технологий.

Для решения всех этих проблем в центре детского (юношеского) технического творчества «Охта» реализуется модель «Цифровой коуч-наставник», позволяющая создать систему персонализированного профессионального развития и обучения педагогов в цифровой образовательной среде. Модель построена на основе андрагогического подхода, цифровой трансформации образовательного процесса, персонализации обучения, взаимодействия педагога с наставником, системы событий и процессов в цифровой образовательной среде, развития мотивации и творчества.

На первом этапе осуществляется определение мотивации, возможностей и потребностей/дефицитов педагогов. В центре цикла этих процессов расположена личность сотрудника и его мотивационные процессы. Сочетание процессов мотивации с различными стадиями принятия решений и определяет трансформацию мнения работника под воздействием внутренних и внешних факторов. В нашем случае внешними факторами являются изменения, связанные с трансформацией системы образования, в том числе и цифровизация.

Одним из инструментов реализации модели является программа коуч-наставничества, как инструмент выстраивания системы непрерывного образования и максимального повышения результативности в персональной и профессиональной деятельности педагогов. Профессиональный

коучинг или развивающее консультирование заключается в непрерывном сотрудничестве между коучем и педагогом, которое помогает добиваться реальных результатов в профессиональной сфере [3]. Основная идея программы заключается в том, что она ориентирована не только на поддержку молодых педагогов, как обычная программа наставничества, но и носит гуманистический характер «заботы о себе» и «поиска себя» в профессиональной самореализации и других категорий специалистов (длительно неработающих по специальности; специалистов, не имеющих педагогического образования; педагогов, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, педагогов, сложно ориентирующихся, испытывающих определенные проблемы в цифровом пространстве дополнительного образования и т.д.). Программа коуч-наставничества призвана удовлетворять индивидуальные, персонифицированные запросы педагогов, мотивированных на получение продуктивного результата деятельности, в том числе в цифровой образовательной среде, что особенно актуально в сложившихся условиях работы образовательных организаций дополнительного образования в дистанционном и смешанном форматах.

Современный коучинг является одним из способов взаимодействия, в процессе которого наставник (коуч) помогает другому человеку (педагогу) раскрыть его потенциал и повысить уровень развития профессиональной компетентности. Коучинг позволяет интегрировать передовые направления психологии, бизнес-консультирования, менеджмента, маркетинга. Это необходимо для успешной подготовки педагогов дополнительного образования и требует выполнения ряда определенных условий:

- реализации новых концептуальных подходов к профессиональной компетентности педагогов, в том числе на основе развития и реализации hard skills, soft skills, self skills («жестких навыков», «мягких навыков», «навыков построения себя и заботы о себе»);
- смещения акцентов на самообучение, самоактуализацию, проектирование индивидуальных траекторий профессионально-личностного роста;
- привлечения опытных педагогов в качестве коуч-наставников, транслирующих инновационный опыт своей педагогической деятельности.

Посредством процесса коучинга педагоги дополнительного образования не только углубляют свои знания, повышают свой КПД, но и раскрывают свой потенциал, повышают качество профессиональной деятельности. При профессиональной поддержке коуча наставляемый учится самостоятельно находить и получать необходимые знания, формулировать собственные цели и критерии ее достижения, вырабатывать стратегию профессионального развития, сопоставляя ее с целями учреждения. Основная цель Программы коуч-наставничества – развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования (освоение и реализация hard skills, soft skills, self skills в профессионально-личностном развитии) на основе изучения, освоения и применения инновационного опыта в процессе коуч-наставничества в пространстве цифрового образования.

На первом этапе (первый год обучения) осуществляется подготовка коуч-наставников, на втором этапе (второй год обучения) коуч-наставники работают с педагогами дополнительного образования и оказывают профессионально-личностную помощь, осуществляют поддержку педагогов в пространстве цифрового образования.

Коуч-наставник – это педагог-профессионал, который помогает наставляемому педагогу понять свои цели, выстроить индивидуальную образовательную траекторию, определить приоритеты [4]. Потенциальные коучи определяются среди опытных педагогов и методистов, которые проходят годичное обучение по внутри-

корпоративной программе, составляющей курс семинаров и тренингов.

Задачи коуч-наставника заключаются в следующем:

- помощь в достижении наилучшего образовательного результата;
- отслеживание хода обучения;
- обеспечение обратной связи от педагогов по выполненным заданиям;
- групповые консультации (тьюториалы);
- консультирование и поддержка индивидуального образовательного движения педагога;
- поддержка заинтересованности педагога в обучении.

Значимость программы определяется необходимостью системной подготовки педагогов к осмыслению собственного и стороннего педагогического опыта, включения многообразия педагогического опыта в систему дополнительного образования.

Программа построена на основе модульного принципа и может реализовываться в полном и сокращенном вариантах в зависимости от запросов и категорий слушателей. Содержание программы включает инвариантный (обязательный для всех слушателей) и вариативные модули. Учебные темы содержания вариантных модулей могут осваиваться в полном или сокращенном виде. Программа разработана с учетом трех возможных вариантов образовательного маршрута. В основе программы лежит взаимодействие педагога и коуч-наставника. Педагогический тандем, в соответствии с уровнем развития цифровой культуры, потребностями и возможностями, определяет индивидуальную образовательную траекторию педагога дополнительного образования. При этом наставник также занимается своим профессиональным развитием.

Основная процедура коучинга состоит в диалоге, формулировании эффективных вопросов и тщательном разборе ответов. Во время этого диалога происходит полное раскрытие потенциала педагога, повышается его мотивация, он самостоятельно приходит к решению и реализует намеченное, включая оценку профессиональных возможностей, оценку компетенций, консультирование по карьерному планированию и выбору пути развития.

Процесс коучинга проходит в несколько этапов:

1. Определение целей. Установление правил взаимодействия.
2. Анализ текущей ситуации.
3. Уточнение целей, постановка задач, определение путей достижения.
4. Составление плана действий.
5. Контроль и поддержка в процессе реализации плана.

В процессе обучения педагоги:

- получают знания о содержании и структуре образовательных информационных ресурсов дополнительного образования, методах обучения и средствах ИКТ;
- приобретают умения работать с информацией;
- учатся внедрять программные средства в образовательный процесс;
- моделировать, визуализировать схемы выполнения и этапы работы с обучающимися;
- автоматизировать процессы организации образовательной деятельности и контроля результатов обучения;
- осуществлять сетевое взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Обучение может проходить в очном и заочном режимах на основе электронного обучения и технологий дистанционного обучения, реализуемых с применением средств телекоммуникации в формате онлайн и смешанного взаимодействия, в синхронном и асинхронном режимах. Выстроенная система удаленного взаимодействия для контроля и поддержки между коучем и педагогом в процессе реализации плана осуществляется через облачный сервис Битрикс-24. Это многофункциональная CRM-система, которая упрощает работу не

только с педагогами, но и помогает вести внутрикорпоративные процессы, в том числе повышение квалификации. Представляет собой информационно-коммуникационный ресурс для общения с сотрудниками, обмена информацией, работы с проектами и задачами.

Кроме этого, в процессе работы широко используется технология баддинга – взаимодействие с коллегами, у которых похожи профессиональные запросы и сходный уровень ИКТ-компетентности. Баддинг (budding, buddy system) – это метод обучения, основанный на предоставлении друг другу информации и установлении объективной и честной обратной связи [5]. Процесс подразумевает поддержку в достижении целей, а также в приобретении новых навыков. Параллельно разрабатывается и реализуется система событий: онлайн-педсоветы, педсоветы-семинары (в том числе на основе геймификации), конкурсы и фестивали открытых занятий, публикации, проектная деятельность педагогов, создание таких продуктов профессиональной деятельности, как учебные, конкурсные материалы, авторские образовательные ресурсы, сайты.

За время внедрения модели «Цифровой коуч-наставник» произошли качественные и количественные изменения в образовательной среде центра. К качественному развитию относится усложнение цифровой среды, использование новых элементов, программного обеспечения, инструментов, ресурсов. Переход от «прохождения материала» к накоплению образовательных результатов или формированию компетенций, изменение функциональных обязанностей педагогов, изменение пространства и способов проведения учебной деятельности, как следствие, обновление регламентов работы образовательной организации. Сегодня можно констатировать, что практически все педагоги центра перешли в зону повышенной мотивации и осознания необходимости своего профессионального развития, в том числе в цифровой образовательной среде.

Заключение

Освоение коучинговых педагогических практик в дополнительном образовании способно создать новые стимулы для профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования и сформировать более осознанное отношение к принятию системных изменений в дополнительном образовании в педагогическом сообществе на районном и городском уровнях. Значимость работы определяется необходимостью системной подготовки педагогов к осмыслению собственного и стороннего педагогического опыта, включения многообразия педагогического опыта в систему дополнительного образования.

Это большая и сложная работа. Но она позволяет создавать самый ценный и важный ресурс системы дополнительного образования: профессионализм ее педагогов и возможности для их дальнейшего развития и горизонтального роста. Без этого сегодня невозможно решать государственные задачи, создавать успех каждого ребенка, выявлять и поддерживать детские таланты.

Список литературы

1. Национальная система учительского роста. URL: https://www.menobr.ru/article/65440-qqq-18-m5-natsionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta
2. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/
3. Коучинг как метод. URL: https://hr-portal.ru/varticle/kouching-kak-metod
4. *Ковалева Т.* Современной системе наставничества недостаточно определений soft и hard skills. URL: https://utalents.ru/news/2020/05/18/tatyana-kovaleva-sovremennoy-sisteme-nastavnichestva-nedostatochno-opredeleniy-soft-i-hard-skills
5. Баддинг. URL: https://hrbazaar.ru/glossary/badding-angl-budding-buddy-system-buddy-priyatel/

АННОТАЦИИ

Шевелев А. Н. **Профессиональное развитие учительства в контексте модернизации современного школьного образования**

В статье проанализированы основополагающие документы, определяющие пути и возможности профессионального развития современных педагогов: национальный проект «Образование», государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг., профессиональный стандарт «Педагог» и др. Результаты анализа доказательно иллюстрируются результатами различных научных исследований, в том числе исследований на тему «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра» и «Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы вхождения в профессию», проведенных кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, национальный проект «Образование», качество образования, петербургский учитель.

Shevelev A. N. **Professional development of teaching in the context of modernization of modern school education**

The article analyzes the fundamental documents that determine the ways and opportunities for the professional development of modern teachers: the national project «Education», the state program of the Russian Federation «Development of Education» for 2018–2025, the professional standard «Teacher», etc. The results of the analysis are evidently illustrated by the results of various scientific research, including studies on the topic «St. Petersburg teacher: yesterday, today, tomorrow» and «Young St. Petersburg teacher: prospects and problems of entering the profession», conducted by the Department of Pedagogy and Andragogy of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education.

Key words: professional development of teachers, national project «Education», quality of education, St. Petersburg teacher.

Игнатьева Е. Ю., Кузина Н. Н. **Возможности образовательного пространства Санкт-Петербурга в реализации потребности педагога в профессиональном развитии**

В статье представлен обзор возможностей и ресурсов образовательного пространства Санкт-Петербурга, которыми могут воспользоваться педагоги в целях собственного профессионального развития. Кратко описан позитивный опыт СПб АППО и информационно-методических центров города в методическом сопровождении педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, образовательное пространство, методическое сопровождение.

Ignatieva E. Yu., Kuzina N. N. **Opportunities of the educational space of St. Petersburg in the implementation of the teacher's need for professional development**

The article presents an overview of the opportunities and resources of the educational space of St. Petersburg, which can be used by teachers for their own professional development. The

positive experience of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education and the information and methodological centers of the city in the methodological support of teachers is briefly described.

Key words: professional development, educational space, methodological support.

Ермолаева М. Г. **Личностно-профессиональное развитие учителя: андрагогический взгляд**

В статье рассматриваются основные моменты сопровождения личностно-профессионального роста учителя с позиций андрагогики, когда становится важным повышение осмысленности и осознанности обучения педагогов в системе постдипломного образования, актуализация их авторской позиции и продуктивной самореализации.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, педагогическая рефлексия, отношение, авторская позиция, опыт.

Ermolaeva M. G. **Personal and professional development of a teacher: an andragogical view**

The article discusses the main points of supporting the personal and professional growth of a teacher from the standpoint of andragogy, when it becomes important to increase the meaningfulness and awareness of teaching teachers in the system of postgraduate education, to actualize their author's position and productive self-realization.

Key words: personal and professional development, pedagogical reflection, attitude, author's position, experience.

Смольников В. Ю., Головатая И. Н. **К вопросу об общекультурном и профессиональном развитии педагога**

Статья посвящена проблеме общекультурного и профессионального развития современного педагога. Сделана попытка рассмотреть заявленную проблему через призму знаковых систем культуры, в частности через семиотику. В качестве результата исследования приводится мнение учителей разных возрастных категорий.

Ключевые слова: общекультурная компетенция, профессиональное развитие педагога, знаковые системы, семиотика, пандемия.

Smolnikov V. Yu., Golovataya I. N. **On the issue of general cultural and professional development of a teacher**

The article is devoted to the problem of general cultural and professional development of a modern teacher. An attempt is made to consider the stated problem through the prism of sign systems of culture, in particular through semiotics. As a result of the study, the opinion of teachers of different age categories is given.

Key words: general cultural competence; professional development of the teacher; sign systems; semiotics; pandemic.

Даутова О. Б. **Оценивание профессиональных компетенций педагогов как педагогическая проблема**

В статье определены стратегии оценивания компетенций педагогов, рассматривается сущность видов компетенций современного педагога, описаны объекты оценивания компетенций современного педагога на основе критериев и показателей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, предметные компетенции, коммуникативные компетенции, методические компетенции, психолого-педагогические компетенции, задачи оценивания компетенций, стратегии оценивания компетенций.

Dautova O. B. **Assessment of professional competencies of teachers as a pedagogical problem**

The article defines strategies for assessing the competencies of teachers, examines the essence of the types of competencies of a modern teacher, describes the objects of assessing the competencies of a modern teacher based on criteria and indicators.

Key words: professional competencies; subject competencies; communicative competencies; methodological competencies; psychological and pedagogical competencies; tasks of assessing competencies; strategies for assessing competencies.

Коротоножкин Е. А., Шумкова А. В. **Профессиональное развитие педагога в цифровой экосистеме образовательной организации**

Статья посвящена вопросам профессионального развития педагога при переходе от «аналоговой» экономики к «цифровой». Рассмотрена европейская модель цифровых компетенций. Описана концепция обучения на протяжении всей жизни lifelong learning и приведен пример «он-лайн портала профессионального тьюториала» школьного информационно-образовательного сервиса в цифровой экосистеме образовательного учреждения.

Ключевые слова: цифровая экономика, экосистема образовательной организации, цифровые компетенции, обучение на протяжении всей жизни lifelong learning (LLL), информационно-образовательный сервис (ИОС), он-лайн портал профессионального тьюториала.

Korotonozhkin E. A., Shumkova A. V. **Professional development of a teacher in the digital ecosystem of an educational organization**

The article is devoted to the issues of professional development of a teacher in the transition from an» analog «economy to a»digital» one. The European model of digital competencies is considered. The concept of lifelong learning is described and an example of an «On-line portal of a professional tutor» of a school information and educational service in the digital ecosystem of an educational institution is given.

Key words: digital economy, educational organization ecosystem, digital competencies, lifelong learning (LLL), information and educational service (IES), online portal of professional tutorial.

Лебедева М. Б., Ядровская Е. Р. **Модульный подход к проектированию программ повышения квалификации педагоговв условиях цифровой трансформации образования**

В статье рассматривается специфика модульного подхода к конструированию программ повышения квалификации педагогов в условиях цифровой трансформации образования, обосновывается возможность создания индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на основании выявления их профессиональных дефицитов.

Ключевые слова: профессиональный рост учителя, модульный подход, система повышения квалификации.

Lebedeva M. B., Yadrovskaya E. R. **Modular approach to the design of teacher training programs in the conditions of digital transformation of education**

The article considers the specifics of the modular approach to the design of teacher training programs for teachers in the context of digital transformation of education, substantiates the possibility of creating individual educational routes for teachers based on the identification of their professional deficits.

Key words: professional growth of a teacher, modular approach, professional development system.

***Ермолаева М. Г., Модестова Т. В*. Сайт «Самокат» как ресурс сопровождения развития цифровой грамотности учителей**

В статье представлен электронный ресурс по сопровождению самообразования педагогов в освоении ими работы в цифре и тонкостей обучения в дистанте, а также обмена опытом и решениями, которые могут оказаться полезны в условиях цифровой трансформации нашего образования

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая трансформация, цифровые технологии, саморазвитие.

***Ermolaeva M. G., Modestova T. V.* The website «Samokat» as a resource for supporting the development of digital literacy of teachers**

The article presents an electronic resource to support teachers' self-education in their mastering of digital work and the subtleties of distance learning, as well as the exchange of experience and solutions that may be useful in the context of the digital transformation of our education

Key words: digital literacy, digital transformation, digital technologies, self-development.

***Шилова О. Н., Юркова Т. А*. Педагогическая команда – эффективный инструмент профессионального развития педагога и образовательной организации**

В статье раскрывается значение командообразования как вида деятельности в современных социокультурных условиях. На основе комплексного подхода описаны этапы командообразования, уделено внимание особенностям лидерства в работе команд. Представлено понимание педагогической команды как эффективного инструмента профессионального развития педагога и образовательной организации. Приведены примеры работы педагогических команд во Второй Санкт-Петербургской Гимназии и опыт проведения дискуссии на тему «Управление педагогическими командами: социальные технологии и модели принятия решений».

Ключевые слова: командообразование, педагогическая команда, профессиональное развитие педагога.

***Shilova O. N., Yurkova T. A.* A pedagogical team as an effective tool for the professional development of a teacher and an educational organization**

The article reveals the importance of team building as a type of activity in modern socio-cultural conditions. On the basis of an integrated approach, the stages of team building are described, attention is paid to the peculiarities of leadership in the work of teams. The understanding of the pedagogical team as an effective tool for the professional development of a teacher and an educational organization is presented. Examples of the work of the pedagogical teams in the Second St. Petersburg Gymnasium and the experience of conducting a discussion on the topic «Management of pedagogical teams: social technologies and decision-making models» are given.

Key words: team building, pedagogical team, professional development of a teacher.

***Вершинина Н. А.* Подготовка в системе ДППО к работе в условиях цифровой образовательной среды педагогов детского сада**

В статье актуализируется проблема необходимости профессионального роста педагогов детских садов в связи с цифровизацией образовательной среды в дошкольных образовательных организациях. Автор описывает проблемную ситуацию, сложившуюся в дошкольном образовании в связи с обострением противоречий, связанных с активным созданием в ДОО цифровой образовательной среды и неготовностью педагогов к ее активному использова-

нию, а также недостаточным количеством интернет-ресурсов, обеспечивающих их профессиональный рост. В статье предлагаются подходы к решению этой проблемы в системе ДППО.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, профессиональный рост, дополнительное профессиональное педагогическое образование.

Vershinina N. A. **Preparation of kindergarten teachers in the additional professional pedagogical education system for work in the digital educational environment**

The article actualizes the problem of the need for professional growth of kindergarten teachers in connection with the digitalization of the educational environment in preschool educational organizations. The author describes the problematic situation that has developed in preschool education due to the aggravation of contradictions associated with the active creation of a digital educational environment in the preschool educational institution and the unwillingness of teachers to actively use it, as well as the insufficient number of Internet resources that ensure their professional growth. The article proposes approaches to solving this problem in the in the vocational education and training system.

Key words: digital educational environment, professional growth, additional professional pedagogical education.

Ахтиева Г. Р., Кочетова А. П. **Внутрифирменное обучение как элемент непрерывного образования педагогов**

В статье представлен опыт организации системы внутрифирменного обучения в ГБОУ школе № 627 Невского района Санкт-Петербурга, рассмотрены вопросы методического сопровождения непрерывного образования педагогов.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, профессиональное развитие, методическое сопровождение, непрерывное образование.

Akhtieva G. R., Kochetova A. P. **Intra-company training as an element of continuing education of teachers**

The article presents the experience of organizing a system of intra-company training in the School No. 627 of Nevsky district of St. Petersburg, discusses the issues of methodological support for continuing education of teachers.

Key words: intro-company training, professional development, methodological support, continuing education.

Щербова Т. В. **Интеграция дополнительного профессионального педагогического образования и инновационных практик школ для профессионального развития педагогов**

В статье рассматривается понятие дополнительного профессионального педагогического образования на современном этапе развития образования, даются примеры инновационных практик школ для профессионального развития педагога.

Ключевые слова: инновационные практики, непрерывное образование, дополнительное профессиональное педагогическое образование.

Shcherbova T. V. **Integration of additional professional pedagogical education and innovative practices of schools for the professional development of teachers**

The article considers the concept of additional professional pedagogical education at the present stage of education development, gives examples of innovative practices of schools for the professional development of a teacher.

Key words: innovative practices, lifelong education, additional professional pedagogical education.

***Березяк Э. А., Игнатьева Е. Ю., Черепанова Н. А*. Технология рефлексивных практик интеграции молодых педагогов в профессию**

В статье обоснована технология интеграции молодых педагогов в профессию, ключевым компонентом которой выступают рефлексивные семинары-практикумы. Обосновываются возможности внутришкольной системы повышения квалификации для запуска различных видов рефлексии, обеспечивающих осмысление и поиск решений профессиональных затруднений молодого педагога.

Ключевые слова: интеграция в профессию, молодой педагог, рефлексивная практика.

***Berezyak E. A., Ignatieva E. Yu., Cherepanova N. A.* Technology of reflexive practices of integration of young teachers into the profession**

The article substantiates the technology of integrating young teachers into the profession, the key component of which is reflective workshops. The article substantiates the possibilities of the intra-school system of professional development for launching various types of reflection, providing understanding and finding solutions to the professional difficulties of a young teacher.

Key words: integration into the profession, young teacher, reflexive practice.

***Ахтиева Г. Р., Жукова О. Е., Модестова Т. В*. Опыт реализации программы дополнительного профессионального образования в формате индивидуального образовательного маршрута**

В статье представлен опыт реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в формате индивидуального маршрута, особенности организации и перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: профессиональное развитие, компетенции, повышение квалификации, индивидуальный образовательный маршрут.

***Akhtieva G. R., Zhukova O. E., Modestova T. V.* Experience of implementing the program of additional professional education in the format of an individual educational route**

The article presents the experience of implementing an additional professional training program in the format of an individual route, the specifics of the organization and prospects for further work.

Key words: professional development, competencies, professional development, individual educational route.

***Уханова Я. А*. Коуч-наставничество как уникальный инструмент непрерывного образования педагога**

В центре детского (юношеского) технического творчества «Охта» для развития профессионально-личностного потенциала педагога дополнительного образования реализуется модель «Цифровой коуч-наставник», позволяющая создать систему персонализированного профессионального развития и обучения педагогов в цифровой образовательной среде. Модель построена на основе андрагогического подхода, цифровой трансформации образовательного процесса, персонализации обучения, взаимодействия педагога с наставником, системы событий и процессов в цифровой образовательной среде, развития мотивации и творчества.

Ключевые слова: коучинг, наставничество, цифровизация образования, непрерывное профессиональное развитие педагога, внутрикорпоративное повышение квалификации.

Ukhanova Ya. A. **Coach-mentoring as a unique tool for continuing education of a teacher**

The center for children's (youth) technical creativity «Okhta» implements the «Digital coach-mentor» model for the development of the professional and personal potential of a teacher of additional education, which allows creating a system of personalized professional development and training of teachers in a digital educational environment. The model is based on the andragogical approach, the digital transformation of the educational process, the personalization of learning, the interaction of a teacher with the mentor, the system of events and processes in the digital educational environment, the development of motivation and creativity.

Key words: coaching, mentoring, digitalization of education, continuous professional development of a teacher, intro-company professional development.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахтиева Гульнара Радиковна, методист, ГБОУ школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга, преподаватель ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Петроградского района Санкт-Петербурга

Березяк Элина Арвовна, директор ГБОУ СОШ № 51 Петроградского района Санкт-Петербурга

Вершинина Надежда Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Головатая Инна Николаевна, заместитель директора по УВР ГБОУ школы № 489 Московского района Санкт-Петербурга

Даутова Ольга Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Ермолаева Марина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, руководитель РИП ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга

Жукова Ольга Евгеньевна, заместитель директора, методист ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Петроградского района Санкт-Петербурга

Игнатьева Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО, профессор кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Коротоножкин Евгений Алексеевич, заместитель директора по ИД ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Кочетова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, директор ГБОУ школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга

Кузина Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Лебедева Маргарита Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, методист-преподаватель Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий» (ГБУ ДПО СПб ЦОКО и ИТ)

Модестова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, директор ГБУ ДППО ЦПКС «Информационно-методический центр» Петроградского района Санкт-Петербурга

Смольников Владимир Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Уханова Яна Александровна, руководитель опытно-экспериментальной работой, методист ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта», Санкт-Петербург

Черепанова Надежда Александровна, заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 51 Петроградского района Санкт-Петербурга

Шевелев Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО

Шилова Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Шумкова Анастасия Владимировна, методист по ИД ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга

Щербова Татьяна Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО

Юркова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе, учитель информатики Второй Санкт-Петербургской Гимназии

Ядровская Елена Робертовна, доктор педагогических наук, директор АНО ЦДПО «АЛЬФА-ДИАЛОГ», профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена

Научный журнал

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Выпуск 2 (52)

Редактор *С.П. Левкович*

Перевод аннотаций *И.В. Ларионовой*

Компьютерная верстка *М.Н. Бусоргиной*

Подписано в печать 00.00.2021. Формат бумаги 60х84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем 13 п. л. Тираж 300 экз. Заказ № 00/18_21/

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13