

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИМЕНИ К.Д. УШИНСКОГО

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА

**ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ
И ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА**

Санкт-Петербург
2024

ББК 74.584(2)738.8

П 63

Публикуется по решению Редакционно-издательского совета СПб АППО

Под редакцией:

Н.А. Вершининой, д-ра пед. наук,
профессора кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО;

М.Г. Ермолаевой, канд. пед. наук,
профессора кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО

Рецензенты:

О.Н. Крылова, д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры естественно-научного,
математического образования и информатики СПб АППО;

С.М. Ёлкин, канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого

П 63 **Постдипломное педагогическое образование: андрагогические вызовы и практики наставничества:** материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (31 октября 2023 г.) / под ред. Н.А. Вершининой, М.Г. Ермолаевой. – СПб.: СПб АППО, 2024. – 112 с. – (Постдипломное образование педагога) – ISBN 978-5-7434-0903-0

В сборник вошли материалы выступлений и докладов, статьи ученых, аспирантов, магистрантов и педагогов-практиков, подготовленные по итогам XIV Всероссийской научно-практической конференции «Постдипломное педагогическое образование: андрагогические вызовы и практики наставничества», посвященной 85-летию СПб АППО, которая прошла 31 октября 2023 г.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам высших учебных заведений, педагогам и андрагогам, которых интересуют проблемы наставничества и работа с обучающимися взрослыми.

ISBN 978-5-7434-0903-0

© СПб АППО, 2024

© Авторы, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:	
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ	7
<i>Даутова О.Б.</i> Андрагогические вызовы обучения педагогов в постдипломном педагогическом образовании.....	7
<i>Вершинина Н.А., Кислов А.В.</i> Андрагогика в поиске образовательной мотивации взрослых в современной социокультурной ситуации.....	11
<i>Ванина Э.В.</i> Андрагогические принципы в работе с родителями обучающихся	18
<i>Лапаев В.П.</i> Саморазвитие как педагогический феномен	22
<i>Мелетичев В.В., Шингаев С.М.</i> Профессионально-личностное развитие педагогов в системе дополнительного профессионального образования.....	26
<i>Пискунова Е.В.</i> Результаты исследования научно-методического сопровождения педагогов: актуальная ситуация и перспективы	30
II. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:	
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ.....	35
<i>Волобуева Т.Б.</i> Ситуативное моделирование в постдипломном педагогическом образовании	35
<i>Игнатьева Е.Ю., Березяк Э.А., Конюшая Т.Г.</i> Игрофикация в развитии профессиональной компетентности педагога.....	39
<i>Левагина О.Б.</i> Феномен фестиваля педагогических практик «Петербургский урок» в системе повышения квалификации педагогов.....	43
<i>Сипачева Е.В.</i> Роль педагогики сотрудничества в обеспечении готовности педагогов к использованию облачных технологий.....	46
<i>Ермолаева М.Г., Кузина Н.Н.</i> В поиске ответов на вопрос «Кто я в профессии?»	50
<i>Шилова О.Н., Щербова Т.В.</i> О роли стажировочных площадок в профессиональном росте педагога	55
<i>Кудрявцева О.С., Жебровская О.О.</i> Развитие культуры информационной безопасности педагога в условиях стажировочной площадки	59
<i>Фурсова Н.А., Бавина П.А., Агапова Е.Н.</i> Организация профессиональных проб в условиях реализации модуля внеурочной деятельности «Педагогический класс «Пеликан»	65

III. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:	
ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА	72
<i>Глазырина О.В.</i> Наставничество как механизм повышения качества функционирования русского языка в поликультурной среде дошкольного образования Ростовской области.....	72
<i>Дорогов Е.К.</i> Образовательное событие в контексте работы с молодыми специалистами по форме наставничества «учитель – учитель»	74
<i>Горюнова М.А., Колесник Н.П.</i> Из опыта реализации наставнических практик в Ленинградской области	78
<i>Ильясова О.А.</i> Наставничество в системе внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательных организаций	82
<i>Богданова Н.В., Лагутина Ю.В., Иванова А.А.</i> Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент наставничества в системе неформального образования детского сада	86
<i>Костина Т.Н., Семенцов А.Д., Щенникова О.Н.</i> Прикладные аспекты теории поколений при реализации наставничества в системе дополнительного образования	90
<i>Лебедева А.И., Махова О.В.</i> Вариативная модель дистанционного наставничества: некоторые коммуникативные аспекты.....	93
<i>Недавняя Е.И., Вакуленко Л.С., Посняченко Л.В.</i> Опыт реализации формата наставничества «педагог – группа педагогов» на примере дополнительного образования	96
<i>Скорнякова Н.Н.</i> Наставничество как форма привлечения молодых мастеров к народным ремеслам России	100
СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ	106

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемые коллеги! 31 октября 2023 г. в СПб АППО им. К.Д. Ушинского – одном из ведущих научных, методических и учебных центров непрерывного образования педагогов, состоялась XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Постдипломное педагогическое образование: андрагогические вызовы и практики наставничества», посвященная 85-летию СПб АППО.

В работе конференции приняли участие руководители и преподаватели учреждений постдипломного педагогического образования, высшего и среднего профессионального образования, аспиранты, соискатели, руководители и педагоги образовательных организаций, словом, все те, кого волнуют проблемы постдипломного образования педагогов и педагогического наставничества.

В ходе конференции обсуждались такие темы:

- андрагогические аспекты сопровождения педагогов в постдипломном педагогическом образовании;
- образовательный потенциал стажировочных площадок в профессиональном росте педагога;
- постдипломное педагогическое образование в подготовке наставников и сопровождение педагогического наставничества;
- современные подходы и актуальные практики наставничества.

Сегодня мы на практике создаем «понимающую» андрагогику. Это важно, поскольку понимание и принятие – два неразделимых процесса. Приглашая участников к обсуждению проблем саморазвития педагогов и реализации андрагогических принципов в организации постдипломного педагогического образования, организаторы побуждали их к осмыслению процессов модернизации в современном образовании, достижений и неудач в создании и развитии самых разнообразных практик.

Научно-практическая конференция – это всегда возможность согласовать позиции по самым актуальным вопросам постдипломного профессионального образования. При этом вызывает интерес позиция каждого участника полилога, как важный элемент достижения межличностного понимания, без которого невозможно решение сложных профессиональных проблем.

По мнению многих ученых и практиков, сама природа педагогической деятельности диалогична, и выход на диалог как ориентир на Другого – это важная цель, ценность и смыслообразующий мотив в процессе обретения личностного смысла профессиональной практики.

Ускорение темпов изменения внешней конкурентной среды и возрастание неопределенности ее параметров обуславливают объективную необходимость осмыслить общий характер и глубинные причины этих изменений, чтобы иметь возможность их спрогнозировать и смоделировать варианты для выбора целей развития профессионализма учителя, определив приоритеты при их достижении.

Все это приводит к возрастанию роли стратегического подхода к управлению профессионализмом учителя (обучающегося) в современном дополнительном профессиональном образовании. Успешное проведение более десятка андрагогических конференций показывает их эффективность для обмена опытом и формирования единого профессионального сообщества работников постдипломного образования.

Материалы сборника показывают возможные пути продуктивного отклика на актуальные вызовы (раздел I), варианты эффективных андрагогических практик (раздел II) и разнообразные идеи наставнических практик (раздел III).

Наметив основной круг проблем, подчеркнув их актуальность, научную и практическую значимость, приступим к их обсуждению.

Организаторы конференции

I. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПОСТДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Даутова О.Б., доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, директор института управления образованием СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Аннотация. Определен вклад научной школы СПб АППО в развитие андрагогики как науки. Рассмотрены четыре современных вызова для постдипломного педагогического образования: содержание и формат образовательных программ для педагогов, цифровизация образования, форматы коммуникации для педагогов, новые форматы научно-методического сопровождения педагогов. Обозначены новые идеи в обучении педагогов.

Ключевые слова: *обучение взрослых, дополнительное профессиональное образование, андрагогика, развитие педагогов, опыт.*

Наша конференция посвящена 85-летию СПб АППО, поэтому важно определить вклад Петербургской научной школы в развитие андрагогики. Ведущие педагоги-андрагоги страны в разные периоды работали в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, создавали научные школы, идеи и суждения которых актуальны и сегодня.

Большой вклад сделали Семен Григорьевич Вершловский и Ирина Аполлоновна Колесникова, которые утвердили самостоятельный статус андрагогики как области научного знания [1, 5, 6, 8, 9]. Такие ученые как Ювеналий Николаевич Кулюткин, Галина Степановна Сухобская, Анатолий Викторович Даринский принимали активное участие в создании научной школы образования взрослых, которое рассматривали как полифункциональное явление, доказав его связь с жизненным опытом, решением жизненных проблем и зависимость от множества макро- и микрофакторов, начиная от политики и заканчивая личными проблемами в семье [16].

Важные андрагогические идеи принадлежат педагогу-исследователю С.Г. Вершловскому, рассматривавшему взрослость как социологический и педагогический феномен. Он утверждал, что взрослость – часть жизненного пути, и от того, как взрослый человек определяет себя лично и профессионально, как себя позиционирует и ведет себя в обществе, зависит качество его жизни.

С.Г. Вершловский и Г.С. Сухобская, рассматривая профессиональную социализацию взрослых на всех этапах профессионального развития человека, связали ее с кризисами в профессии и показали пути выхода из них через самообразование, саморазвитие и расширение самосознания [1, 6].

Большой вклад в развитие андрагогики внесла Тереза Георгиевна Браже, которая занималась темой культуры взрослого человека. Ей принадлежит удивительно красивая идея о том, что формирование культуры индивидуального выбора взрослого влияет на качество его жизни [4].

В андрагогической школе СПб АППО определены закономерности андрагогики (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.):

- взрослый снимает с себя ответственность за продуктивность обучения, если нарушена его свобода выбора;
- обогащение профессионального опыта взрослого происходит в той же степени, в какой обеспечивается «принцип внутренней диалогичности»;
- профессиональное образование эффективно в той мере, в какой создает комфортные условия и возможность «переключаться»;
- функционально-ролевая модель, то есть традиционная модель подготовки, не работает со «скрытыми» потребностями личности взрослого, и поэтому не реализует развивающую функцию;
- взаимодействие взрослого человека с информационными потоками в области его интересов – приближает к творчеству;
- обучения взрослых носит ризомный характер, то есть порождает несистемные и неожиданные эффекты [1, 6].

И уже наши современники в течение 20 лет рассматривают такой феномен, как *андрагогическая компетентность* преподавателя системы постдипломного педагогического образования, утверждая, что она позволяет раскрыть в человеке лучшее, что в нем заложено, в процессе обучения выйти на его субъектную позицию, раскрытие его личностного и профессионального потенциала и на авторство в профессии [1, 7, 10].

Предыдущий период развития андрагогики (1990–2000 гг.) позволил нам ответить на вопрос о том, куда и кого вести. Уже в 90-е гг. была определена миссия андрагога. В книге «Андрогогика постдипломного педагогического образования» утверждается, что андрагог – это человек, призванный вести взрослого, а значит – содействовать развитию непрерывного образования на всех уровнях государственного и общественного устройств [1]. То есть эта миссия имеет довольно широкий контекст.

И сфера деятельности андрагога достаточно широка: проектирование и строительство новой реальности. Если говорить о сопровождении педагога, то в работе «Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена» Семен Григорьевич утверждал, что у педагога только три пути: адаптации, саморазвития и стагнации (распада деятельности и деградации личности).

Адаптация позволяет приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности и овладеть ролевыми позициями.

Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, и в конечном итоге, полностью реализовать себя как профессионала.

Стагнация, по мнению С.Г. Вершловского, наступает, «когда учитель останавливается в развитии и живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа» [7]. В результате его профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и, как итог, утрачивается даже то, что когда-то позволяло ему быть на уровне требований.

Поэтому при обучении педагогов необходимо учитывать андрагогические функции: адаптивную, компенсаторную и развивающую. Все эти три функции важны, потому что по данным исследований наших кафедр, даже опытные педагоги в возрасте от 35 до 50 лет переживают кризис творческой самоуспокоенности, погружения в профессиональную рутину, потери смысла работы, что при негативном сценарии приводит к профессиональному выгоранию.

По данным опросов и наблюдений, проведенных кафедрой педагогики и андрагогики в 2013–2018 гг., лишь небольшая часть учителей – 10–15% способны критически отнестись к собственному опыту. А без этого фактически нет и не может быть саморазвития. Также, по данным исследования нашей кафедры, только треть педагогов нацелены на саморазвитие [2, 10].

Соответственно, встает вопрос, действительно ли педагог является субъектом и автором своего развития? И, естественно, для нас очень важен ответ на вопрос о том, что выступает таким источником саморазвития сегодня?

Для тестирования каждому педагогу можно задать четыре вопроса:

1. Какое событие последнего месяца стало для вас открытием нового резерва профессионального развития?
2. Какое впечатление повлияло на ваше мировоззрение?
3. Какое явление искусства вы включили в свой художественно-эстетический кругозор?
4. Какой вопрос ценностно-смыслового характера беспокоит ваши ум и сердце?

Среди современных подходов к обучению педагогов нам близка позиция Д. Мизирова, который говорил, что учителя должны помогать взрослым освободиться от разного рода зависимостей, предыдущего опыта и ложных суждений, изучать жизненные проблемы, доверять себе, проверять разные альтернативы поведения и предугадывать их последствия [1, 6]. Очевидно, чтобы выйти на этот уровень, нам необходимо перейти от традиционного обучения педагогов к другим практикам, а именно к инструментальному и диалогическому обучению, которое близко к жизненному опыту взрослых, и к освобождающему обучению, нацеленному на развитие самосознания и понимания своего места в жизни.

Исходя из такого понимания процесса обучения, мы говорим о том, что для взрослых наиболее предпочтительна андрагогическая модель, в которой упор делается на развитии самосознания обучающихся педагогов, на то, чтобы опыт каждого стал богатым источником обучения для других.

Результатом применения андрагогической модели выступают знания и компетенции, направленные на решение профессиональных проблем и задач. Это возможно при условии неформального общения, основанного на доверии, открытости, взаимном уважении и совместной работе. Тогда выстраивается симметричная профессиональная коммуникация.

Но любая конференция задает новые перспективы развития. И естественно перед нами встает вопрос: а что дальше? Что будет формировать образовательный ландшафт обучения педагогов в системе ДПО в ближнесрочной перспективе? Какие вызовы стоят перед нами?

Мы видим четыре таких вызова:

1. Кто и как проектирует образовательные программы для педагогов?

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на то, что программа обучения взрослых является трансформацией форматов, в которых переплетаются образовательные запросы обучающихся и требования общества.

Чтобы сделать шаг вперед, необходимо конструировать программы обучения взрослых на основе концепции педагогического действия. Соответственно, сегодняшние тренды на персонификацию и гибридизацию образовательного пространства, соединение различных образовательных пространств обучения педагогов и прикладную результативность обучения требуют от андрагогов нового формата обучения.

Возможно, это будет микрообучение, когда модуль или тема представляют собой законченный цикл решения педагогической проблемы или задачи, а результатом их изучения станет присвоение педагогом системы практических действий.

2. Кто и как идет в цифру?

Кафедра социально-педагогических измерений в 2023 г. провела исследование форматов обучения педагогов. Слушателей спросили о том, какой формат повышения квалификации в целом для них предпочтителен? И практически 60% педагогов выбрали смешанный формат. Значит, для них важно учиться и очно, и дистанционно. Полностью дистанционное обучение выбрали четверть педагогов – 26%, а традиционное – всего лишь 11%.

Какие тренды цифровизации существуют в дополнительном образовании? Конечно, речь идет о качестве онлайн-курсов и онлайн-обучения в целом. Вероятно, необходимо предлагать педагогам разные форматы образования, в том числе персонифицированные и включающие инструменты самообучения, когда педагог погружается в цифровой контент, обучаясь «здесь и сейчас» в реальном времени.

3. Кто и как выстраивает профессиональную коммуникацию для педагогов?

Сегодня и здесь можно назвать четыре тренда: взаимное обучение, коллективная ответственность, инициатива педагогов, применение новых инструментов и техник в коммуникации.

Одним из ресурсов коммуникации для педагогов сегодня выступает профессиональное сообщество, в центре внимания которого находится непрерывное «встроенное обучение», а не разовые занятия по профессиональному развитию.

4. Кто и как создает систему научно-методического сопровождения педагогов?

Ответ на этот вызов возможен при решении трех проблем:

- где брать эффективные педагогические и управленческие практики;
- кто и как может транслировать позитивный инновационный опыт;
- способен ли наставник обеспечить профессиональное становление

и развитие педагогов?

Новыми форматами научно-методического сопровождения педагогов могут выступать: система наставничества, коучинг, стажировочные площадки.

Таким образом, четыре современных вызова для постдипломного педагогического образования (содержание и формат образовательных программ для педагогов, цифровизация образования, форматы коммуникации для педагогов, новые форматы научно-методического сопровождения педагогов) обеспечивают необходимость его развития и применения андрагогических подходов в обучении педагогов.

Литература

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2007.
2. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2011.
3. Андрагогические основы профессионального роста петербургского педагога: монография / под ред. О.Б. Даутовой, М.Г. Ермолаевой. СПб.: СПб АППО, 2023.
4. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006.
5. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: монография. СПб.: СПб АППО, 2008.
6. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2014.
7. Непрерывное образование. 2017. Вып. 2 (20). С. 4–5.
8. Основы андрагогики: учебное пособие для студентов вузов / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Academia, 2003.
9. Педагогическое наследие профессора С.Г. Вершловского и его вклад в развитие андрагогики / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, Н.Н. Кузина и др. // Человек и образование. 2020. № 1 (62), С. 105–108.
10. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / Г.Р. Ахтиева, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева и др. / под ред. А.Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2018.

АНДРАГОГИКА В ПОИСКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Вершинина Н.А., доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики
и андрагогики, СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Кислов А.В., руководитель РА ТРИЗ, мастер ТРИЗ,
канд. техн. наук, Санкт-Петербург

Аннотация. Рассмотрены основные факторы, негативно влияющие на результативность обучения взрослых. Обоснована возрастающая роль воспитательных функций в образовательном процессе. Предложены базовые принципы реализации этих функций.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание взрослых, ведущие стимулы деятельности, образовательная мотивация взрослых.

Не жди хорошего образования
При недостатке воспитания!
Педагогический фольклор

Среди проблем постдипломного образования (как молодых специалистов, так и опытных работников, как добровольно стремящихся повысить квалификацию, так и вынужденных учиться по требованию руководителя) с удручающим

постоянством воспроизводится низкая результативность обучения. И чтобы выявить ее причины, вполне логично обратиться к принципам андрагогики, которая по определению «раскрывает специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности».

Обратимся к утверждениям Малкольма Ноулза об особенностях обучения взрослых, которые можно отнести к принципам андрагогики [7], критически рассмотрев их с позиций современности (табл. 1).

Таблица 1

Принципы андрагогики по Малкольму Ноулзу и комментарии к ним

№	Принципы	Практика
1	Обучение осуществляется при ведущей роли учащегося в учебном процессе	В современной ситуации решение о дополнительном обучении принимают сами взрослые или за них это делают другие, например, руководитель предприятия
2	Обучение базируется на опыте, т.е. учащийся опирается на уже имеющиеся базовые знания	Это верно, если имеются таковой опыт и базовые знания
3	Обучение ориентировано на решение проблем, что создает мотивацию	Взрослые способны формулировать свои затруднения, проблемы, иногда и цели
4	Как правило, обучение соответствует текущим профессиональным ролям	Взрослые пытаются оставаться в зоне комфорта, особенно при дистанционном обучении
5	Взрослые способны контролировать процесс обучения	По крайней мере они на это надеются
6	Взрослые способны оценивать результаты обучения	По крайней мере им так кажется

С грузом накопленных сомнений разумно обратиться к специалисту по андрагогике, профессору Семену Григорьевичу Вершловскому. Анализ реализации выделенных им принципов профессионального самоопределения и становления обнаруживает их несоблюдение в современных условиях в реальной практике образования взрослых [2].

Так, среди принципов самоопределения, которые напрямую связаны с образовательным процессом, не подлежит сомнению необходимость его индивидуализации. Однако часто ли можно найти учебные курсы, где обучение начинают с диагностики индивидуальных нейрофизиологических отличий, кардинальным образом влияющих на полноту восприятия информации при разных способах ее подачи преподавателем?

При этом преподаватель с гордостью утверждает, что «всем объясняет одинаково!», тем самым демонстрируя свою профессиональную некомпетентность. И многие ли преподаватели реализуют принцип кооперативности, обеспечивая лучшее усвоение материала за счет командной работы учащихся на основе горизонтальных и вертикальных связей?

Не лучше обстоит дело и с профессиональным становлением обучаемых. Даже у сформировавшегося специалиста, хорошо осознающего свое место и перспективы, возникают противоречия, не говоря уже о начинающих трудовую деятельность (табл. 2).

**Принципы профессионального становления
и противоречия, мешающие их реализации в современных условиях**

№	Принцип	Противоречия взрослого как субъекта образования в реальной ситуации
1	Контекстности	Есть конкретная цель – область знаний, где нужно поднять свой уровень, но мешают быт, работа, жизнь, текучка и пр.
2	Элективности и вариативности выбора	Есть элективность (самостоятельность, свобода) выбора, где хочется учиться, но ограничивают средства, место, время и пр. В итоге человек идет не к лучшему учителю, а к доступному
3	Инновационности	Есть задача расширения и обновления знаний, их адаптации к целям и условиям труда, но мешают устоявшиеся нормы, правила и обычаи, собственная инерция мышления и отстающий опыт партнеров
4	Актуализации результатов	Надо делать – иначе зачем учился? Но делать не надо, чтобы не нажать врагов

Если есть факторы, мешающие эффективности образования, то должны быть и факторы, на которые можно опереться в этом процессе. Это особенно важно для молодых специалистов, еще не научившихся находить опоры самостоятельно. Такими опорами должны стать сформированные и развитые умения обучающегося сосредоточить внимание, адекватно воспринять информацию, надежно запомнить ее, правильно обработать и затем конструктивно переработать. Все это требует высокой работоспособности, которую тоже необходимо развивать.

Совершенно очевидно, что эти умения должны быть сформированы в средней школе. Поэтому на курсах повышения квалификации специалистов ничему из перечисленного не учат и не развивают целенаправленно. Отсюда низкая усвояемость увиденного и услышанного в процессе обучения и крайне низкая усвояемость прочитанного [3].

И если прибавить (а точнее, отнять) малый жизненный опыт, отсутствующую квалификацию, плохое базовое образование (которое не критикует только ленивый) и зачастую атрофированную школой немотивированную жажду знаний, то остается надеяться только на исходную мотивацию к обучению.

К основным слагаемым исходной мотивации следует отнести ориентиры:

1) социальные

- сопричастность к Делу, которому служишь;
- коллективизм;
- чувство Долга;

2) личные

- профессиональный рост и развитие;
- деньги;
- карьеру.

Социальные ориентиры человека тесно связаны со стадиями жизненного цикла [6], которые сопровождаются типовыми кризисами развития. Если во время кризиса идентификации в возрасте 16–23 лет молодой человек не находит своего

призвания, то в той или иной мере им овладевает чувство неприкаянности: «Куда я иду и зачем живу?»¹.

С 28 до 32 лет наступает кризис коррекции, который наиболее тяжело переживают одинокие люди. В это время возрастает вероятность переоценки ценностей и смены профессии. Следующий кризис характерен для середины жизни»: с 37 до 42 лет. Его трудно преодолеть тем, кто сосредоточен не на близких людях и общечеловеческих задачах, а на самих себе.

Самопоглощенность ведет к застою, нетерпимости и закрытости для новых идей. Очевидно, что у тех, кто не вышел из кризисов успешно, неизбежны проблемы с мотивацией к обучению. Между тем легко заметить, что один кризис от другого отделяют всего 5 лет. И у человека может сложиться ощущение, что вся жизнь – непрерывный кризис? И таких людей сегодня, к сожалению, немало.

Отсюда следуют предварительные выводы:

- 1) преодоление кризисов требует значительных изменений ряда характеристик личности;
- 2) следовательно, задача формирования личности актуальна в любом возрасте;
- 3) это значит, что формирование личности – одна из важнейших задач андрагогики.

Некоторые подходы к поиску андрагогических основ профессионального роста современного петербургского педагога представлены в исследовании коллектива авторов кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского [1].

Приходится признать, что большинство специалистов идет учиться при отсутствии мотиваций, вызванных социально значимыми смыслами. А из личных ориентиров карьерные цели у многих связаны со стремлением повысить зарплату. Обучать при такой мотивации крайне сложно.

Полезно вспомнить, что в Российском педагогическом энциклопедическом словаре дано следующее определение андрагогики: «Одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и *воспитания* взрослых» [5].

Однако взрослые специалисты, включая педагогов и самих андрагогов, зачастую отвергают даже самую идею подобного подхода. Даже от вполне, казалось бы, зрелых людей можно услышать: «Чего ж я буду воспитывать взрослых людей?» или «Я не люблю, когда меня воспитывают!». В большинстве случаев такая позиция связана с недостаточной квалификацией.

Как же выстроить воспитательную работу андрагога?

Для этого сначала необходимо осознать связь образовательных мотиваций с эволюцией ведущих² стимулов деятельности человека [4],³ которые отличают осознанное поведение человека от неосознанного.

Осознанность – это этап развития сознательности по отношению к другим людям, а главное – это обращение к себе. Степень сознательности зависит

¹ Этот кризис может закончиться трагически: к великому прискорбию, наша страна занимает одно из первых мест в мире по числу самоубийств среди молодежи [8].

² Речь именно о ведущих стимулах, так как все стимулы свойственны людям в разной мере.

³ Процесс этой эволюции исследован с помощью инструментов и законов системно-функциональной диалектики, входящих в Теорию решения изобретательских задач [9].

от ценностей, принятых в том или ином социуме, которые человек признает и стремится следовать им.

Стимулами неосознанного поведения выступают жажда жизни и страх ее потерять, жажда власти – сначала над обстоятельствами и ближайшими опасностями, а затем над себе подобными. Власть может стать основой для накопительства, инициируя жажду богатства. Стремление к власти и богатству может превратиться в основную цель жизни.

Следующий стимул – честолюбие или жажда славы, как потребность человека получить признание своих «заслуг» и почести за них. Этот стимул занимает промежуточное положение между неосознанным и осознанным поведением человека, поскольку стимулирует не только его деятельность себе во благо, но и желание сделать что-то для других, хотя бы ради того, чтобы это желание заметили и оценили. Такие стимулы становятся основой для формирования в человеке таких качеств личности, как жадность, амбиции, карьеризм.

Задача андрагога в процессе образования – перевести человека на уровень осознанного поведения, где стимулы деятельности направлены не на личную выгоду, а на взаимовыручку и сострадание, что порождает чувства *сопричастности* к общей судьбе и *любви* к ближним. Причем любовь – это и *соучастие*, и стремление действительно помочь, чем-то улучшить и облегчить жизнь людей, *сотворив* для них что-то новое и полезное.

Так возникает потребность в *творчестве*. Творчество ради любви увлекает и постепенно становится самостоятельным стимулом деятельности, у которой постоянно появляется новая цель. И стремление к достойной *Цели* постепенно становится ведущим стимулом деятельности наиболее достойных людей.

При этом речь идет о динамике преобладающих в обществе ведущих стимулов деятельности человека, которые хорошо известны и в разных сочетаниях свойственны каждому в той или иной мере. Но ведущий стимул у каждого один – на то он и ведущий.

Главная и ответственной задачей педагога и андрагога – сделать все возможное для продвижения обучающихся к осмысленной жизни и высшему стимулу деятельности.

Примером создания (возрождения) общественно значимых мотиваций у студентов педагогических вузов – будущих педагогов и андрагогов, может служить совместное решение насущных учебно-методических и воспитательных проблем во временных творческих группах, где работники ДОО, школ и других образовательных организаций в качестве наставников объединяются со студентами и научными работниками вуза.

Если поставленная проблема не только актуальна, но остра и трудно-разрешима, а в идеале – сформулирована в виде противоречивых требований, то в процессе ее решения рождаются увлеченность и желание начинающих педагогов участвовать в реализации появившихся идей, повышая их мотивацию к обучению. Как писал Иоганн Вольфганг фон Гете: «Недостаточно только получить знания, надо найти им приложение».

Не менее важно возрождение общественно значимых мотиваций к личностному росту специалиста в трудовом процессе, независимо от рода его деятельности и места работы.

Вряд ли в образовательной организации кого-то вдохновит задача оказания образовательных услуг. Иное дело – истинное *Предназначение Учителя*, безотносительно возрастной группы и специализации учащихся: сформировать нравственно-творческую *Личность*.

Если учреждение, организация или промышленное предприятие:

1) имеет продуманную, выверенную и четко сформулированную миссию, которая не сводится к извлечению прибыли и зарабатыванию денег, то миссия мотивирует к личностному росту вследствие сопричастности к *Достойной цели*;

2) в соответствии с этой миссией выстроена инфраструктура нравственно-творческой (педагогической, инженерной, торговой, художественной, логистической, чиновничьей и прочей) деятельности, то инфраструктура способствует увлеченности этой деятельностью;

3) в рамках этой инфраструктуры функционируют творческие группы, постепенно превращающиеся в коллективы, то направляя своих членов на учебу, они порождают чувство долга, мотивируя их любовью к соратникам.

Формирование *социально значимой мотивации к обучению* и является основной воспитательной задачей андрагога, которую он должен стимулировать и поддерживать всеми методами своей работы.

Попробуем разобраться, что и кто мешает такому подходу в современной социокультурной ситуации. По оценкам Фонда развития интернет-инициатив (ФРИИ), при активной модернизации отраслей экономики в России в течение следующих десяти лет около 6 млн работников могут потерять свои рабочие места, а 25 млн придется освоить новые операции, поскольку требования и состав работы радикально изменятся.

Еще наши родители, получив профессиональное образование, могли всю жизнь работать по сценарию «одна жизнь – одно образование – одна профессия – одна работа», но теперь этого уже недостаточно. Американский футуролог Элвин Тоффлер предсказывал эту ситуацию: «Безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться». Поэтому в современных условиях значительно расширяется круг организаций и людей, готовых оказать помощь в процессе непрерывного образования взрослых.

Но эта ситуация порождает очень тревожную проблему, связанную с тем, что на обучении стало модным зарабатывать. Появился и расцвел инфобизнес – проекты одного человека или группы людей, которые делятся своими знаниями в различных форматах за денежное вознаграждение. Рассмотрим тренды российского общества, которые делают этот «бизнес» востребованным, несмотря на определенный вред:

1) удаленка, вызванная известными событиями, вынудила людей подолгу находиться в интернете и социальных сетях, жадно поглощая оттуда любую информацию;

2) снижение уровня образования привело к ослаблению у людей критического мышления, что повысило вероятность их участия в сомнительных проектах;

3) характерный для многих поиск легких путей для скорого получения отличного результата без затраты усилий и времени. И если раньше в таком стремлении было неприлично признаваться, то в последние десятилетия оно стало модным и достойным восхищения, особенно среди молодых людей.

Появилось множество так называемых тренеров, блогеров и коучей, которым в принципе все равно, чему учить, поскольку главное, что интересует их в учебном процессе, – это деньги, что подвергает опасности саму идею образования взрослых. Зачастую человек, сам едва получивший какие-то знания, берется учить других, чтобы компенсировать понесенные расходы и заработать.

Достаточно лишь быстренько поучиться чему-то онлайн, а потом так же «успешно» поучить других. И зачастую при онлайн-обучении обостряется проблема качества и соответствия образования. Как правило, в таком обучении нет входных барьеров для старта, но уже накоплен большой арсенал обучающих программ и готовых инструментов для продаж и продвижения проекта через соцсети. Но даже при наличии содержательной программы обучения и интересных заданий (позаимствованных или придуманных самим ведущим курс), занятия с подобными «самовыдвиженцами» могут быть увлекательными, но не эффективными, поскольку, как правило, бессистемны, не привязаны к воспитательным задачам и не опираются на нравственно-творческий опыт педагогики и андрагогики.

Указанная опасность многократно усиливается неразборчивостью самих желающих учиться чему-то новому.

Таким образом, анализ современного этапа развития общества позволяет полагать, что перед андрагогикой стоит насущная и крайне актуальная задача – обоснование путей развития социально ориентированной мотивации обучающихся, поскольку:

1. Только социально ориентированная мотивация является важнейшим условием эффективного и результативного обучения.
2. Сегодня многие уже утратили такую мотивацию, и ее восстановление важно для участников образовательного процесса любого возраста.
3. Создание такой мотивации означает формирование нравственно-творческой личности.
4. Воспитательные функции андрагогики сегодня не менее актуальны, чем полвека назад.

Литература

1. Андрагогические основы профессионального роста современного петербургского педагога: монография: / Е. Н. Верстукова, Н. А. Вершинина, Е. О. Галицких и др.; под общей ред. О. Б. Даутовой, М. Г. Ермолаевой. СПб.: СПб АППО, 2022.
2. *Вершиловский С. Г.* Андрагогика: учебно-методическое пособие. СПб.: АППО, 2014.
3. В какой стране больше всего суицидов 2023 среди подростков. URL: <https://orb-zmo.ru/nasledovanie/347-v-kakoy-strane-bolshe-vsego-suicidov-2023-sredi-podrostkov.html>.
4. *Кислов А. В.* ТРИЗ и алгоритмы мышления. М.: КТК «Галактика», 2024.
5. Обучение взрослых в профессиональном образовательном учреждении: пособие для преподавателей профессиональной школы / под ред. А. Ф. Авдеевой, Т. Ю. Аветовой. СПб.: Полиграф-С., 2003.
6. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
7. *Erikson E.* *Childhood and Society.* California, 1963.
8. *Malcolm S. Knowles.* *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* USA, 1973.

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ванина Э.В., канд. пед. наук, доцент
КНОСОО СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Аннотация. Рассмотрены использование ключевых принципов андрагогики в работе педагогов с родителями обучающихся и варианты их практической реализации в условиях цифровой среды.

Ключевые слова: *принципы андрагогики, цифровая среда, взаимодействие родителей и школы.*

Традиционно взаимодействие с родителями школьников является одной из важных, но далеко непростых задач педагога и школы в целом. Именно от родителей во многом зависит отношение обучающегося к школе и процессу обучения, а также качество достигаемых школьником результатов и состояние его здоровья.

Сегодня много говорится о том, что современный родитель – занятой человек, который не готов много времени уделять собственному ребенку. Это подтверждается и данными исследований. Например, по данным 2014 г. «одной из наиболее значимых проблем современной школы ... является «самоустранение семьи от воспитания детей». На это указывают практически три четверти учителей – 74,7%» [4, С. 102]. Также, по данным 1990-х гг. «тревогу специалистов по работе с семьей вызывает так называемое «угасание родительской инициативы».

С.А. Козлова с сожалением признает, что возможности семейного воспитания реализуются не в полной мере из-за следующих причин: родители не хотят воспитывать ребенка, не умеют этого делать и не понимают, зачем это нужно [3, С. 183].

Вместе с тем, в ст. 44.1 и 44.2 закона «Об образовании» зафиксирована норма о том, что именно родители имеют «преимущественное право на обучение и воспитание детей», а образовательные организации оказывают им помощь. Таким образом за родителями закрепляется право выбора образовательного маршрута и определение некоторых его особенностей.

Практика показывает, что степень включенности родителей в образовательный процесс ребенка меняется со временем: наиболее активную позицию родители занимают в период посещения ребенком детского сада и начальной школы, далее их активность уменьшается. Данные исследований, проведенных НИУ ВШЭ, показывают, что «подавляющее большинство родителей вовлечены в базовые типы участия в образовании своих детей – воспитание и коммуникацию (в среднем по выборке – 93,3 и 97,9% соответственно)» [2, С. 74].

И это взаимодействие зачастую происходит в традиционных формах, не всегда соответствующих современным условиям.

Несмотря на обозначенные проблемы, в последние годы количество ответственных родителей увеличивается, а ученые отмечают «рост потребностей родителей познавать своего ребенка и обеспечить соответствующие его индивидуальным особенностям условия воспитания и обучения как залог успешного образования в дальнейшем» [6]. Однако при этом остается проблема поиска адекватных задаче ресурсов, которая может быть уточнена в следующих вопросах:

- кто может помочь родителю в познании ребенка;
- как выбрать специалиста;
- какими ресурсами лучше воспользоваться;
- как наиболее эффективно взаимодействовать с родителями?

Современный образовательный процесс – сложное явление, в котором необходима координация всех его участников, а на каждом уровне образования есть возможность выбора и конструирования образовательного маршрута. На практике эти возможности в первую очередь реализуются на основе использования ресурсов внеурочной деятельности и дополнительного образования, выбор которых лежит в зоне ответственности родителей.

В такой ситуации родители сталкиваются с вопросом: как выбрать ту внеурочную деятельность или кружок, который в большей степени будет работать на развитие именно их ребенка? То есть точек выбора для родителей становится все больше, а родительской компетентности не всегда хватает.

Сегодня можно говорить о том, что с одной стороны, медленно возрастает потребность в повышении родительской компетентности, а с другой стороны, школа не всегда способна удовлетворить эту потребность, ограничиваясь привычными способами коммуникации с родителями и традиционным содержанием.

Еще один фактор, который может существенно изменить качество взаимодействия с родителями, – это цифровые технологии, которые обеспечивают быстрый поиск необходимой информации и единомышленников в самых разных областях. В популярных социальных сетях появляются группы и каналы по интересам, в том числе посвященные родительским проблемам.

Число родителей в таких группах растет, хоть и не очень значительно. Другая сторона проблемы в том, что при изобилии источников сложно сделать осознанный выбор одного-двух, чтобы не перегружать себя потоком информации. Цифровые технологии существенно изменили возможности взаимодействия «педагог – родитель – школа», расширив его за счет асинхронного взаимодействия, удаленного доступа, визуализации и цифровой фиксации событий, явлений и пр.

В таких условиях школа становится тем местом и временем, где и когда родитель может влиять на результативность и эффективность процесса развития собственного ребенка, опираясь на квалифицированную поддержку со стороны специалистов. Поэтому при взаимодействии одним из ключевых становится вопрос о том, каким образом сделать это максимально успешно.

Позицию школы по отношению к родителям можно сформулировать следующим образом: «Мы помогаем родителям взаимодействовать с детьми,

предлагаем форматы, способы и необходимые знания. Даем возможность построить индивидуальный информальный образовательный маршрут родителя через ключевые этапы познания: от неосознанного незнания, через осознанное незнание и осознанное знание, к неосознанному знанию и обретению родительской компетентности».

Тогда основой для построения такого взаимодействия становятся принципы андрагогики – науки об обучении взрослых. И хотя школа не обязана учить родителей, но именно андрагогические принципы позволяют эффективно организовать взаимодействие педагогического коллектива и родителей для достижения ими общей цели – дать качественное образование подрастающему поколению.

Существуют разнообразные перечни андрагогических принципов. Так, О. А. Суйкова описывает 36 андрагогических принципов [5, С. 65], на которых может строиться обучение взрослых. С. И. Змеев выделяет следующие принципы:

- 1) приоритет самостоятельного обучения, в том числе организация процесса своего обучения;
- 2) совместная деятельность;
- 3) опора на опыт обучающегося;
- 4) системность обучения;
- 5) контекстность обучения;
- 6) элективность обучения – свобода выбора целей и т.д.;
- 7) развитие образовательных потребностей и осознанность обучения;
- 8) индивидуализация обучения;
- 9) актуализация результатов обучения [3, С. 185].

Рассмотрим подробнее, как можно реализовать андрагогические принципы в работе с родителями, на примере опыта Лицея № 40 Приморского района Санкт-Петербурга. Взаимодействие с родителями проходит в двух «мирах»: виртуальном и реальном, которые тесно связаны между собой. Виртуальная составляющая позволяет оптимизировать процессы общения, а реальная – сохранить человеческие отношения в личном общении.

1. *Приоритет самостоятельного обучения и индивидуализация обучения, в том числе организация процесса своего обучения*, реализуется за счет предоставления необходимой информации и навыков через сайт ОУ и взаимодействие с профильными специалистами. Родитель может выбрать необходимые ему информационные, диагностические и консультативные блоки через госадресную книгу лицея во ВКонтакте, получив только актуальную информацию.

2. *Принцип совместной деятельности* реализуется через создание предложений или рекомендации для совместной деятельности родителей и школьников с последующим представлением результатов в виртуальной среде. Примером такой деятельности являются семейные флешмобы, коворкинги по вопросам профориентации и пр.

3. *Принцип опоры на опыт обучающегося* реализуется через включенность родителей в качестве экспертов в проектную и иные виды деятельности школьников. Каждый родитель обычно является экспертом в своей области деятельности, и соответственно, может выступить внешним экспертом по отношению к проектам, которые реализуют обучающиеся. Доля таких родителей в общем

числе не очень значительна, но позволяет найти интересных и заинтересованных экспертов для учебных проектов.

4. *Принцип системности* реализуется в двух направлениях:

1) через объединение проектов или цифровых ресурсов лица, которые связаны в цифровую экосистему, обеспечивающую сравнительно легкий переход от одного ресурса к другому: умный календарь для обучающихся связан с «Матрицей софтскиллс», которая, в свою очередь, имеет выход на электронный ресурс для родителей «Реверс-контакт», а с появлением возможностей, предоставляемых платформой «Сферум», все цифровые ресурсы будут перенесены туда;

2) в системности материалов и возможностей для родителей, которые обеспечивают поэтапное развитие родительской компетентности.

5. *Принцип контекстности обучения и актуализации результатов обучения* обеспечивается структурированием необходимой родителям информации о задачах, которые должен решить школьник на каждом из этапов развития, и типовых проблемах, с которыми могут столкнуться ребенок или родитель. Таким образом, обращаясь к электронным ресурсам, родитель может оперативно найти нужную информацию.

6. *Принцип элективности обучения* обеспечивается отсутствием инвариантной программы или содержания работы с родителями. Им предоставляется выбор, чаще всего основанный на проблемах, с которыми они сталкиваются, или задачах, которые им необходимо решить.

7. *Принцип развития образовательных потребностей и осознанности обучения* реализуется за счет комплексного взаимодействия со специалистами школы и, в первую очередь, с классным руководителем, на основе движения по кругу познания: от неосознанного незнания к осознанному знанию. Этот принцип позволяет не ограничиваться только решением ситуативных задач и проблем, а поддерживать родителя в процессе развития его компетентности в формате коучинга.

По данным исследования В. И. Горбачевой, проведенного на 110 респондентах в 2006 г., «основным источником информации о родительстве для каждого четвертого опрошенного являются собственные родители. В общении с ребенком используется модель поведения, которая перешла к современным мамам и отцам от их родителей» [1, С. 281].

Использование андрагогических принципов в работе с родителями позволит преодолеть воспитательные стереотипы, во многом не работающие в современных условиях, и обеспечить осознанное движение к родительской компетентности.

Литература

1. *Горбачева В.И.* Родительская компетентность как социальная проблема // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentnost-kak-sotsialnaya-problema-1>.

2. *Гошин М.Е., Мерцалова Т.А.* Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-roditelskogo-uchastiya-v-obrazovanii-sotsialno-ekonomicheskij-status-semi-i-rezultaty-obucheniya>.

3. Сидорова О.А. Реализация контекстного подхода и андрагогических принципов в работе с родителями будущих первоклассников // Человек и образование. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontekstnogo-podhoda-i-andragogicheskikh-printsipov-v-rabote-s-roditeleyami-buduschih-pervoklassnikov>.
4. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // «Человек и образование». 2015. № 3 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-o-vklyuchennosti-roditeley-v-obrazovatelnyy-protsess>.
5. Суйкова О.А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-printsipy-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh>.
6. Чумичева Р.М., Грабаровская Л.В. Ответственное родительство: постановка проблемы и результаты диагностики // Проблемы науки. 2014. № 12 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennoe-roditelstvo-postanovka-problemy-i-rezultaty-dagnostiki>.

САМОРАЗВИТИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Лапаев В.П., аспирант кафедры педагогики
и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского*

Аннотация. Проанализированы разные точки зрения на понимание саморазвития, представленные в классическом образовании, вальдорфской школе и обучении взрослых. Предпринята попытка теоретического анализа этих направлений и поиска объединяющих принципов обучения.

Ключевые слова: педагогика, саморазвитие, вальдорфская школа, обучение взрослых.

В наше время, когда образовательные практики и требования к образованию постоянно меняются, все более востребовано саморазвитие, которое охватывает широкий спектр образовательных сфер – от школьного обучения до профессионального обучения взрослых.

Несмотря на актуальность этой темы, нет единого общепринятого определения саморазвития. Каждый исследователь привносит свое видение этого понятия. Гегель определял саморазвитие как природный, исторический и духовный процесс, то есть непрерывное движение, изменение, преобразование и развитие.

В эпоху Просвещения, когда такие интеллектуалы и философы Европы, как Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Гердер и К.А. Гельвеций, призывали к разумному мышлению, образованию и интеллектуальному росту, саморазвитие понималось как самообразование. В философских энциклопедических словарях отсутствует опреде-

ление саморазвития, но как правило, есть характеристика термина «развитие», например: «Развитие – поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому».

Говоря про методы и подходы, которые преподаватель или наставник может использовать, чтобы стимулировать саморазвитие в школах или университетах (вдохновение собственным примером, индивидуализация обучения или поддержка самоорганизации учащихся), стоит отметить ряд насущных проблем в этой сфере.

Стандартизация учебных программ и методов обучения ограничивает возможности выбора и более глубокого развития учащимися интересных им направлений. Оценки и тесты могут сосредотачивать внимание на результате, в ущерб процессу саморазвития. Домашние задания, в случае перегрузки, могут снижать мотивацию к самостоятельному изучению дополнительных тем.

Часто система образования не обучает навыкам планирования, саморефлексии и самостоятельности, которые важны для саморазвития. Все эти проблемы подчеркивают важность более гибких и индивидуальных подходов, которые могут поощрять и поддерживать саморазвитие учащихся в разнообразных областях с учетом их собственных интересов и потребностей.

Подходы к пониманию саморазвития описаны в трудах классиков педагогики: П. Я. Гальперина, К. Я. Вазиной, А. Н. Леонтьева, М. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейна, Г. К. Селевко, Д. Б. Эльконина и др.

Подходы к определению саморазвития представлены в работах ученых рубежа XX–XXI века: В. И. Андреева, В. В. Баранова, М. И. Кряхтунова, Л. Н. Куликовой, Н. М. Миняевой, Е. С. Рапицевич, Г. Н. Серикова, В. А. Слостенина, А. П. Усольцева, Е. К. Федотовой, И. Ф. Харламова, И. А. Шаршова и др.

Так, в книге «Педагогика. Большая современная энциклопедия» дано следующее определение: «Саморазвитие индивида – процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности» [2, С. 513].

Идея саморазвития главенствовала при создании некоторых научных школ, например, в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина возникла школа «Саморазвитие человека», основательница которой – К. Я. Вазина, важными факторами саморазвития человека называла духовно-нравственные основы и резонансное взаимодействие со Вселенной по законам гармонии, любви и свободы. В своей книге [1] она пишет, что целью и результатом саморазвития человека является реализация его индивидуальности, максимального творческого проявления, гармонизирующего мировое вселенское пространство, то есть саморазвитие – это некий долг в жизни каждого.

В свою очередь, задача любого образовательного учреждения – создание благоприятных условий, направленных на саморазвитие личности. Среди таких условий можно выделить:

- 1) определение склонностей учащихся;
- 2) выбор индивидуального образовательного маршрута – целей, задач, объема, форм, темпа деятельности;
- 3) создание поля реального применения способностей.

Рассмотрим эти условия подробнее:

1. *Определение склонностей учащихся* должно осуществляться индивидуально, путем наблюдения и анализа деятельности каждого, индивидуальных бесед, участия в дополнительных мероприятиях и кружках.

2. *Подбор индивидуального плана* должен учитывать предпочтения учащегося, цели обучения и регулярную оценку по ходу работы. Также стоит предусмотреть варианты изменений в процессе обучения, чтобы обеспечить гибкость индивидуального образовательного плана.

3. *Употребление полученных навыков в поле реальной деятельности*, необходимое для их закрепления, можно осуществлять с помощью проектных заданий, стажировок и практик, соревнований и олимпиад.

Для сравнения подходов к саморазвитию можно взять педагогическую систему вальдорфской школы, разрабатывающей уникальные подходы к обучению и воспитанию, в которых саморазвитие также играет важную роль.

Основатель вальдорфской школы – Рудольф Штайнер, рассматривал развитие и саморазвитие как важные аспекты человеческой жизни. Он утверждал, что образование должно быть гармоничным и многосторонним, способствующим развитию всех аспектов человеческой личности, включая физическое, душевное и духовное развитие. Его подход к образованию акцентируется на сотрудничестве учителя и ученика в процессе саморазвития, включая духовные, художественные и практические аспекты обучения.

В современных идеях обучения взрослых внимание также акцентируется на саморазвитии, как ключевом элементе успешного образования. В этих подходах индивидуализация обучения позволяет студентам определять собственные цели и учебные пути, что способствует более глубокому вовлечению. «Пожизненное» обучение становится нормой, призывая взрослых к непрерывному обновлению навыков и знаний в течение всей жизни.

Конрад ван Хойтен, голландский социальный исследователь и последователь идей Рудольфа Штайнера, утверждает, что успешный опыт вальдорфских школ стоит развить и в обучении навыкам саморазвития взрослых [4]. Помимо профессиональной и технической направленности, задачей обучения взрослых должно стать воспитание «общечеловеческого взгляда» на мир и достижение гармонии с социумом и культурой.

Овладение знанием для взрослого всегда становится волевым поступком, сопряженным с преодолением страха и усилием над собой. Конрад остроумно утверждает, что учитель взрослых должен быть «художником воли». Есть три стимула, побуждающих свободную волю или волю к учебе, а именно: стимул знания, стимул развития и стимул совершенствования. Когда человек учится, он изменяется, и иногда самое трудное – именно захотеть измениться.

На пути человека к знанию есть три барьера:

1. *Барьер мышления*, который представляет собой некую завесу между нашим Я и пониманием мира. Наша «мыслительная машина» может приоткрыть лишь часть реальности, при этом прикрывая другую ее часть. Мир всегда будет полон загадок.

2. *Барьер чувств*, преодоление которого является самым важным этапом в достижении определенной эмоциональной зрелости. Неудобные и неприятные чувства не нужно подавлять, так как без этого не прийти к изменениям. Они должны быть приняты и проработаны.

3. *Барьер воли*, для преодоления которого нужна определенная доля мужества, чтобы учиться, изменяться и развиваться. Поэтому задача учителя взрослых – стать тем, кто пробуждает волю в учениках. Воля студентов может быть слаба, у них мало жизненных сил, они слишком быстро все бросают, предпочитая избегать трудностей и оставаться пассивными зрителями.

Они не способны связать себя с чем либо и готовы делать только то, что эмоционально приятно. Корень этого лежит в страхе неизвестности. Страх, живущий в нашей воле, выражается в чувственном беспокойстве и в интеллектуальной неуверенности.

Таким образом, изучение саморазвития как педагогического феномена имеет актуальное значение для современного образования и образовательных изменений, особенно для различных образовательных систем, таких как вальдорфская педагогика и андрагогика – обучение взрослых. В табл. 1 представлены общие тенденции и различия трех педагогических систем.

Таблица 1

Подходы к пониманию саморазвития

Общие тенденции	Различия
Классическое образование	
<ul style="list-style-type: none"> • основное внимание уделяется передаче фундаментальных знаний и академических навыков; • учебные планы и программы обычно стандартизированы и фокусируются на ключевых дисциплинах; • важную роль играет оценка успеваемости, которая проводится в основном на основе знаний и результатов экзаменов; • обучение проводят учителя, обладающие экспертизой в своей предметной области 	<ul style="list-style-type: none"> • меньше акцента на индивидуализации образования; • учебные планы обычно определены для всех студентов; • студенты ожидают от учителей инструкций и руководства в учебном процессе; • подход к оценке и обучению ориентирован на проверку усвоения материала
Вальдорфская школа	
<ul style="list-style-type: none"> • уделяется внимание развитию креативности, творчества и личностного роста студентов; • учебные программы разнообразны и интегрируют академические предметы с искусством, ремеслами и драмой; • оценки имеют меньшее значение, основное внимание уделяется процессу обучения и индивидуальному развитию 	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуализация – каждый ученик развивается с учетом его способностей и интересов; • меньший акцент на стандартизированных тестах и оценках; • применение творческих методов обучения и внимание к духовным и эмоциональным аспектам образования
Обучение взрослых	
<ul style="list-style-type: none"> • фокус на способности самоуправления и самомотивации взрослых в процессе обучения; • гибкость обучения, включая онлайн-ресурсы и возможность выбора предметов и курсов; • акцент на практическом применении знаний в реальных ситуациях 	<ul style="list-style-type: none"> • учебные планы и цели развития могут сильно варьироваться в зависимости от потребностей и целей взрослых; • преподаватели чаще выступают как наставники и ресурсы, чем как контролеры процесса; • оценка учебных результатов может иметь различные формы, включая проекты и практику

Изучение и использование принципов саморазвития играет важную роль в формировании современной системы образования. Попытаемся выделить ряд ключевых выводов и подчеркнуть роль саморазвития в становлении личности:

1. Понимание важности саморазвития и интеграция этой задачи в педагогический процесс поднимает качество образования на новый уровень, позволяя учесть индивидуальные потребности студентов, их уровень готовности к обучению и личные цели развития.

2. Саморазвитие способствует развитию у студентов критического мышления и самостоятельности. Эти навыки не только необходимы в современном информационном обществе, но и способствуют формированию активных граждан и профессионалов.

3. Обучение студентов саморазвитию помогает им подготовиться к жизни за пределами учебных стен. Оно включает в себя развитие таких ключевых навыков, как управление временем, самодисциплина и умение учиться на протяжении всей жизни.

Таким образом, изучение саморазвития в педагогике имеет важное значение для современной системы образования, помогая формированию более приспособленных к жизни и социально успешных людей, способных к постоянному самостоятельному росту и развитию.

Литература

1. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека: резонансное взаимодействие с миром и собой. М., 2005.
2. *Рапацевич Е.Ц.* Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск, 2005.
3. *Вишнякова Э.А.* Содержание и формы учебно-воспитательной работы в вальдорфской школе в соответствии с принципами свободного воспитания. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-formy-uchebno-vospitatelnoy-raboty-v-valdorfskoy-shkole-v-sootvetstvii-s-printsipami-svobodnogo-vospitaniya/viewer>.
4. *Ван Хойтен К.* Пробуждение воли. Принципы и процессы в обучении взрослых. Киев, 2005.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мелетичев В.В., канд. пед. наук, доцент, профессор
кафедры психологии СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Шингаев С.М., доктор психол. наук, доцент, профессор
кафедры психологии СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Аннотация. Представлен краткий теоретический анализ проблемы профессионально-личностного развития педагогов, выделены наиболее значимые факторы, детерминирующие успешность профессионально-педагогической деятельности. Описано актуальное состояние готовности педагогов к профессиональной деятельности и предложены шаги по их профессионально-личностному развитию в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, система ДПО, факторы, личностные качества.

Одна из базовых задач системы образования в современных условиях – создание условий для саморазвития, самовоспитания и самореализации учащихся. Решать педагогические задачи на таком уровне под силу только педагогу-профессионалу, постоянно совершенствующему педагогическую деятельность.

Еще в начале XX столетия педагог и психолог П. Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, и наметил их иерархию. Он указывал, что многое зависит от уровня подготовки учителя по преподаваемому предмету, владения методологией и методикой преподавания и, что немаловажно, от знания детской психологии [1]. При этом Каптерев акцентировал внимание на личностных нравственно-волевых качествах учителя: в первую очередь, беспристрастности (объективности), внимательности, чуткости, добросовестности, стойкости, выдержке, самокритичности, подлинной любви к детям.

В настоящее время в отечественной педагогике и педагогической психологии проблема качеств педагога, определяющих продуктивность педагогической деятельности, является важным направлением теоретического и экспериментального изучения.

В исследовании Л. М. Митиной выделено более пятидесяти качеств учителя, как профессионально значимых, так и собственно личностных. Этот перечень представляет собой психолого-педагогический портрет идеального учителя, стержнем которого являются личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ Я [3].

По мнению Е. Н. Солововой, для реализации своих функций педагогу необходимы следующие компетенции:

- 1) социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;
- 2) коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенция;
- 3) предметная компетенция в сфере учительской специальности;
- 4) профессиональная самореализация [4, С. 10–11].

Обобщая многообразие подходов к обозначенной теме, можно заключить, что наиболее часто среди значимых факторов, предопределяющих успешность профессионально-педагогической деятельности, называют:

- профессиональные знания и умения;
- психолого-педагогические знания и умения;
- организаторские и коммуникативные умения;
- педагогическую направленность;
- личностные качества педагога.

Многие исследователи, изучавшие проблему эффективности и качества профессиональной деятельности, отмечали значимость такой личностной характеристики, как *направленность*, которая обобщенно представляет собой совокупность мотивов и целей этой деятельности.

На наш взгляд, успешность педагогической деятельности в значительной степени детерминируется качественной (содержательной) характеристикой ее мотивов, по принципу внутренней и внешней мотивации: «Если для учителя педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение и стремится самореализоваться именно в ней, то правомерно вести

речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же педагогическая деятельность побуждается мотивами заработка, престижа и т.д., то речь идет о внешней мотивации. Именно наличие у педагога внутренней мотивации в наибольшей степени предопределяет эффективность и результативность его профессиональной деятельности» [2, С. 17].

Изучение актуального состояния готовности педагогов к профессиональной деятельности проводилось с использованием следующих методик:

1. Мотивы выбора деятельности преподавателя (Е.П. Ильин).
2. Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой (Н.В. Журиной, Е.П. Ильин).
3. Мотивация педагогов к профессиональному развитию (В.В. Мелетичев).
4. Изучение психологических факторов профессионального здоровья (С.М. Шингаев).
5. Диагностика поведения типа А (С.Д. Положенцев, Д.А. Руднев).
6. Методика ЭМИн «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин).
7. Дифференцированная оценка состояния работоспособности (С. Величковская, А. Леонова).
8. Опросник ВСК (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман).
9. Анкета ЦОЛ (А. Басс).
10. Модифицированный вариант методики «репертуарной решетки» Д. Келли для оценки респондентами аспектов педагогического общения в разных образовательных ситуациях с использованием компьютерной программы KELLY (версия 2.3).

В эмпирической части нашего исследования (2022–2023 гг.) приняли участие 455 педагогов 62 образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Выборка позволяет распространить результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, на генеральную совокупность представителей этой профессиональной группы в Санкт-Петербурге. Кратко опишем основные результаты.

Анализ результатов по методике Е.П. Ильина показал, что из всей выборки у 65% респондентов выражено педагогическое призвание, у 35% доминируют сопутствующие мотивы. По нашему мнению, доминирование сопутствующих побуждений при выборе профессиональной деятельности у более чем трети педагогов является тревожным сигналом.

По данным методики Н.В. Журиной и Е.П. Ильина, наибольшая часть педагогов (38%), участвовавших в исследовании, заявили о низкой удовлетворенности осуществляемой профессиональной деятельностью. Высокий уровень удовлетворенности выявлен только у 36% респондентов. При этом среди педагогов с низким уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью большинство составляют респонденты со стажем до 5 лет (46%).

Сопоставление результатов, полученных при изучении мотивации выбора профессиональной деятельности и удовлетворенности ею, показало, что среди педагогов с отсутствием педагогического призвания и низким уровнем удовлетворенности осуществляемой профессиональной деятельностью преобладают респонденты со стажем от 5 до 15 лет.

Учитывая, что доминирующие мотивы выбора профессии и удовлетворенность осуществляемой профессиональной деятельностью, как интегральный показатель отношения к ней, значимо влияют на эффективность и качество

профессионально-педагогической деятельности, мы считаем полученные данные тревожным симптомом, требующим принятия управленческих решений.

Изучение мотивации педагогов к профессиональному развитию показало, что устойчивую мотивацию к профессиональному развитию имеют только 33% участников экспериментальной работы, при этом явно выраженное отсутствие таких побуждений отмечается у 4%.

Абсолютное большинство респондентов имеют неустойчивую, ситуативную мотивацию к профессиональному развитию. Принятие ими решения о повышении квалификации, о поиске, изучении и внедрении в профессиональную деятельность новых, современных образовательных технологий и средств, обусловлено не столько внутренними убеждениями и целями, сколько с множеством внешних причин, которые, к сожалению, чаще связаны с требованиями регламентирующих документов и руководства образовательных организаций, с прохождением аттестации и т.п., чем с действительным желанием повысить эффективность и качество своего труда.

Ситуация усугубляется тем, что среди педагогов с неустойчивой, ситуативной мотивацией профессионального развития преобладают учителя со стажем более 15 лет (89%) и от 5 до 15 лет (54%), при этом последние больше, чем остальные, продемонстрировали отсутствие мотивации к профессиональному развитию.

По результатам шкалы диагностики поведения типа А.С.Д. Положенцева и Д.А. Руднева, обобщенный портрет педагогов, с точки зрения профессионального здоровья, выглядит следующим образом:

- уровень амбициозности и соревновательности – ниже среднего;
- уровень враждебности по отношению к окружающим – низкий;
- наиболее выражены такие компоненты поведения, как энергичность, давление фактора времени, вовлеченность в работу, нетерпеливость.

Большинство педагогов относятся к людям типа В (90%), которых отличают:

- невысокий уровень стремлений к достижению успеха и состязательности;
- умеренная напористость и позитивное отношение к другим людям;
- отсутствие больших карьерных устремлений.

Каждого двадцатого педагога можно отнести к людям типа А (5%) и к смешанному типу АВ (5%).

При невысокой общей амбициозности педагогов, тем не менее, обнаружен высокий уровень амбициозности у некоторых из них:

- у молодых педагогов со стажем до 5 лет – 8%;
- у опытных педагогов со стажем более 15 лет – 6%;
- среди педагогов со стажем от 5 до 15 лет – не выявлен ни у одного.

Если у начинающих профессиональный путь педагогов со стажем до 5 лет амбиции вполне объяснимы карьерными устремлениями, желанием повышения в должности и руководства трудовым коллективом, то у педагогов со стажем более 15 лет они подкрепляются накопившимся педагогическим и жизненным опытом, сформировавшейся самооценкой своих способностей и осознанной готовностью браться за решение новых амбициозных задач.

Представленные данные эмпирического исследования свидетельствуют о том, что большая часть личностных характеристик и профессионально важных качеств педагогов находится на уровне, который не позволяет им осуществлять

профессиональную деятельность с высокой эффективностью и качеством. Это негативно влияет на результативность образовательного процесса и обуславливает необходимость поиска направлений, форм, средств и условий профессионально-личностного развития педагогических работников.

Литература

1. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования: избр. пед. соч. М., 1982.
2. *Мелетичев В. В., Шингаев С. М.* Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. СПб., 2014.
3. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
4. *Соловова Е. Н.* Концепция педагогической практики в курсе бакалавриата // Инновации в подготовке учителя / под общ. ред. И. А. Бочкаревой, Е. Н. Солововой, М. СПб., 2002. С. 10–20.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ: АКТУАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Пискунова Е. В., доктор пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики школы
Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена

Аннотация. Представлены результаты исследования научно-методического сопровождения педагогов, проведенного Центром сопровождения педагогических работников РГПУ им. А. И. Герцена. На основании полученных данных описано актуальное состояние и намечены перспективы этой работы.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение педагогов, профессиональные дефициты развития, центры сопровождения педагогических работников.

Профессиональная деятельность педагога сегодня представляет собой социально значимую активность, направленную на решение актуальных образовательных и культурных задач. Идея обучения в течение всей жизни предполагает непрерывную подготовку педагогических работников для ответа на самые серьезные вызовы современности, а также системное обеспечение качественного образования на всех этапах его получения.

В стране выстроена система профессионального развития педагогических работников, куда входят образовательные организации, реализующие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и переподготовки. Однако в их деятельности фиксируются по крайней мере два противоречия:

1) программы недостаточно ориентированы на конкретный запрос педагогических работников и не основаны на данных об их профессиональных потребностях и дефицитах;

2) результаты освоения педагогическими работниками дополнительных профессиональных программ не приводят к изменениям в их ежедневной профессиональной деятельности.

В связи с этим актуализируется задача научно-методического сопровождения педагогических работников, ориентиры решения которой представлены в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 06.08.2020 № Р-76 [1].

В соответствии с этой концепцией, единая федеральная система представляет собой совокупность взаимосвязанных и интегрированных между собой, но при этом относительно самостоятельных субъектов научно-методической деятельности федерального, регионального и муниципального уровней, обеспечивающих сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации и переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построение на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства, а также использование стажировочных площадок, сетевых форм взаимодействия и внедрения механизмов наставничества [1].

Важным элементом этой системы являются федеральные научно-методические центры сопровождения педагогических работников, которые представляют собой подразделения образовательных организаций высшего педагогического образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации.

Целями такого центра, работающего в РГПУ им. А. И. Герцена, являются:

1) научно-методическая деятельность, обеспечивающая сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квалификации, переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построение на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства;

2) вовлечение педагогических работников в национальную систему педагогического роста на основе реализации комплекса мероприятий, направленных на обеспечение повышения квалификации и профессионального развития педагогов, и разрабатываемых на основе диагностики их профессиональных целей, образовательных потребностей и профессиональных дефицитов в контексте целей развития образования РФ [2].

Необходимость исследования дефицитов научно-методического сопровождения педагогов определяется противоречием между значительным количеством дополнительных профессиональных образовательных программ и их содержательной и технологической неконкурентоспособностью, отсутствием научно-обоснованных решений актуальных проблем профессиональной деятельности педагогических работников.

В мае-июне 2022 г., при содействии региональных органов исполнительной власти в сфере образования субъектов Российской Федерации, Научно-методический центр поддержки педагогов (НМЦСП) РГПУ им. А. И. Герцена

с помощью специально разработанного опросника провел исследование для выявления профессиональных дефицитов и образовательных потребностей педагогических работников.

Респондентами стали 24 220 педагогов и руководителей образовательных организаций общего и дополнительного образования из 70 регионов 8 федеральных округов России. Из них 90% (21 730 чел.) педагоги:

- учителя-предметники, учителя начальных классов, организаторы образовательной деятельности, музыкальные руководители, инструкторы и т.д.;
- специалисты – психологи, дефектологи, социальные педагоги и т.д.;
- воспитатели – вожатые, тьюторы, организаторы детских сообществ;
- педагоги дополнительного образования.

Методисты и административно-управленческий персонал составили 10% (2490 чел.).

В исследовании обнаружено, что большинство педагогов получают научно-методическую помощь, но не по всем необходимым им направлениям [3]. Выявлены дефициты научно-методического сопровождения:

- 1) создание новой учебно-методической литературы для педагогов и учебной литературы для учащихся;
- 2) создание единого электронного информационного ресурса с материалами для педагогов;
- 3) проведение индивидуальных научных и методических консультаций для педагогов;
- 4) тьюторское сопровождение педагогов, в том числе во время и после прохождения программ дополнительного профессионального образования.

Наиболее интересным и полезным для анализа результатом исследования в контексте развития системы дополнительного профессионального педагогического образования стало сравнение потребности и актуального состояния научно-методического сопровождения педагогических работников (рис. 1).

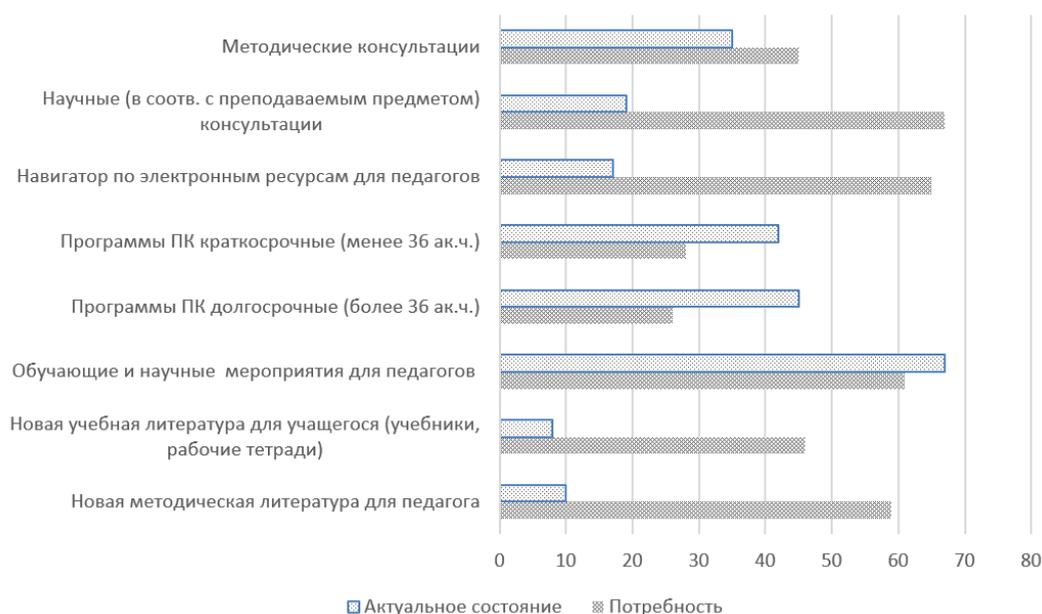


Рис. 1. Потребность и актуальное состояние научно-методического сопровождения педагогических работников, % от кол-ва ответов

Обратим внимание на наиболее заметные различия в потребности педагогов в научно-методическом сопровождении и в их оценке актуального предложения в содержании программ повышения квалификации. Анализ статистических данных дополнен контент-анализом свободно формулируемых ответов.

В рейтинге дефицитов очевиден запрос:

- на индивидуальное консультирование специалистов в области науки и образования по конкретным запросам – 93%;
- в том числе на сопровождение со стороны преподавателей вузов – 89%;
- а также на повышение квалификации по актуальным вопросам развития современного образования (по вопросам изменений и обновлений) – 81%.

При этом ярко выражен дефицит в научном (в соответствии с преподаваемым предметом) консультировании. Отметим, что большинство программ повышения квалификации нацелены на совершенствование компетенций в области методики обучения предмету, а педагоги демонстрируют явный запрос на современные научные знания в области преподаваемого предмета.

Второй явный дефицит – помощь в работе с электронными ресурсами, которые предлагаются учителям. Сегодня существует множество электронных образовательных платформ и электронных ресурсов (сайтов, приложений), где предлагаются различные материалы для педагогов. Преподаватели точно указали, какая именно помощь им необходима при работе с электронными ресурсами – это навигация по существующему пулу открытых образовательных платформ.

Наконец, учителя отметили острую нехватку методической литературы для совершенствования и восполнения дефицитов профессиональной деятельности, а также учебной литературы для учащихся. Кроме того, они хотели бы иметь цифровой доступ к рабочим программам по предметам и внеурочной деятельности, рекомендующим актуальные электронные ресурсы. При этом важно, чтобы программы, разработанные в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), были одобрены компетентным органом.

Педагоги остро нуждаются в шаблонах различных документов, необходимых классному руководителю и учителю-предметнику, и хотели бы иметь доступ к видеозаписям открытых уроков высококвалифицированных педагогов, профессиональным публикациям и научно-популярным фильмам для учащихся.

Приведем результаты контент-анализа ответов о востребованных видах научно-методического сопровождения педагогических работников:

- взаимодействие в рамках обмена опытом с другими педагогами;
- посещение круглых столов и открытых уроков, в том числе онлайн;
- открытые уроки успешных современных педагогов;
- публикации актуальных методических материалов;
- консультации специалистов в сфере науки и образования по конкретным запросам, в том числе онлайн;

- консультации по разрешению проблемных ситуаций, в том числе онлайн.

В исследовании выявлены наиболее актуальные для учителей способы профессионального развития:

- взаимодействие с другими учителями при обмене опытом – 87%;
- посещение круглых столов – 63%;
- и открытых уроков, в том числе онлайн – 82%.

В целом респонденты испытывают потребность как в психологической поддержке, так и в педагогической супервизии, некоторые отмечают, что для грамотного научно-методического сопровождения необходимы программы наставничества образовательных организаций специалистами вузов.

При этом очевидно, что программы дополнительного профессионального педагогического образования представляют собой традиционный способ влияния на профессиональное развитие учителей, помогая им справиться с профессиональными дефицитами.

Определим наиболее важные характеристики программ непрерывного профессионального развития, разработанных в Герценовском университете:

1. Основой для проектирования содержания программ непрерывного профессионального развития являются:

- ориентиры развития образования в Российской Федерации;
- выявленные профессиональные дефициты педагогов;
- видение профессиональным сообществом университета необходимых компетенций учителей.

2. Программы предполагают интеграцию формального и неформального образования в образовательной среде университета, что означает:

- вовлечение обучающихся по программам дополнительного профессионального образования в проекты, реализуемые университетом («Педагогические сезоны», «Продленка с Герценовским университетом» и т.д.);
- их участие в университетских мероприятиях – конференциях, методических семинарах, обсуждениях педагогических проблем и т.д.

3. Педагог может осваивать программы ДПО по персонализированным траекториям, что обеспечивается следующими средствами:

- модульное построение программ с возможностью освоения одного модуля (18 часов) с получением документа об освоении программы и разработки индивидуальных программ большего объема;
- вариативность учебных материалов и аттестационных заданий;
- выбор университетских проектов или мероприятий в качестве вариативных заданий для самостоятельной работы;
- персональное тьюторское сопровождение педагогов во время и после окончания обучения.

Литература

1. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573661431?ysclid=lqms2cyux8697354048>.

2. Научно-методический центр сопровождения педагогических работников РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://herzen.spb.ru/about/struct-uni/centers/tsentra-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogicheskikh-rabotnikov/>.

3. Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. 2022. № 9 (172). С. 10–17.

II. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

СИТУАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОСТДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Волобуева Т.Б., канд. пед. наук, доктор философии, доцент,
проректор по научно-пед. работе ГБОУ ДПО
Донецкий республиканский институт развития образования,
член-корреспондент Международной академии наук
педагогического образования

Аннотация. Рассмотрена эффективность использования ситуативного моделирования в постдипломном педагогическом образовании. Выделены ключевые составляющие этой технологии и актуализированы ее типы, принципы, условия и структурные компоненты. Выделены и описаны основные части методики проведения занятий с использованием ситуативного моделирования.

Ключевые слова: *ситуативное моделирование, педагог, ситуация, ментор, постдипломное образование, компетенция.*

Успешный педагог должен быть готов к постоянному самосовершенствованию и развитию своих профессиональных и личностных качеств. Также важно учитывать, что в современном образовании педагогу необходимы навыки работы с компьютером и информационными ресурсами.

Учитель должен уметь использовать интерактивные доски, электронные учебники, программное обеспечение для создания презентаций и другие современные технологии. Поэтому он должен не переставать учиться и участвовать в профессиональных мероприятиях.

В целом, в современной образовательной среде определение характеристик успешного педагога связано с тем, что каждый учитель должен обладать высоким уровнем профессионализма, уметь работать в команде, быть открытым новым технологиям, внедрять инновации и следить за своим личностным развитием.

Поэтому необходимо обосновать целесообразность использования ситуативного моделирования в постдипломном педагогическом образовании, выделить его основные принципы и методы, проанализировать результаты его применения и оценить его эффективность в процессе постдипломного обучения педагогов.

Под ситуативным моделированием будем понимать имитационное воспроизведение ситуаций, происходящих в реальной педагогической практике [5, 6]. При этом для равнозначного воспроизведения определенной педагогической или управленческой ситуации достаточно отобразить небольшое число факторов деятельности [4].

Ситуативное моделирование (в некоторых работах используется термин «симуляция») исследуется в трудах А. Пакто, Х. И. Элиштона, Е. Персиваля, Ф. Дэбизе, К. Джонса, Н. Х. Лэштона и др. Однако в них уделено недостаточно внимания ситуативному моделированию как инструменту постдипломного педагогического образования.

В Институте развития образования ситуативное моделирование применяется на курсах повышения квалификации и постоянно действующих межкурсовых семинарах.

Практика показала, что наиболее востребованы перспективное и стратегическое моделирование, критические сценарии и сценарии сопровождения, направленные на развитие способностей:

- решать сложные профессиональные задачи;
- критически оценивать информацию и адекватно распоряжаться ею;
- принимать оптимальные решения.

Учебный процесс строится на принципах проблемности, единства развития, личного взаимодействия и самообучения на основе рефлексии.

Важными ценностями ситуативного моделирования являются:

- участие в образовательном процессе субъектов обучения;
- интерактивный характер моделирования;
- максимальная приближенность симуляции к реальной практике;
- комбинирование различных форм и методов обучения.

Особое внимание уделяется развитию у педагогов компетенций коммуникации, эмпатии и коллективного принятия решений. При обсуждении ситуаций каждый участник может высказать и аргументировать свое мнение, участвовать в дискуссии, учитывать точки зрения других участников и искать компромиссы.

Разнообразие сценариев в ситуативном моделировании позволяет педагогам из разных образовательных учреждений, сталкиваясь с новыми ситуациями, учиться анализировать актуальные проблемы и креативно решать их. Обсуждая заложенную в ситуации проблему в психологически комфортной для каждого слушателя обстановке, участники актуализируют свой профессиональный опыт, выдвигают версии, предлагают решения и обсуждают различные варианты, превращая обучение в личностно значимое и развивающее событие.

Коллективное взаимодействие обостряет познавательную мотивацию и стимулирует творческую активность. Генерация идей сопровождается самоанализом и самооцениванием, побуждая к самообразованию.

Одно из преимуществ ситуативного моделирования – это возможность индивидуальной настройки: преподаватель может выбирать ситуации определенного типа и задавать параметры, наилучшим образом соответствующие запросам и профессиональной деятельности педагогов.

Основные критерии эффективности ситуативного моделирования:

- свобода выбора вариантов решения ситуации;
- вариативность симуляций;
- легкость интуитивного понимания структуры ситуаций;
- глубина аналитической осмысленности симуляций;
- доступность и усвояемость информации;
- возможность регулировки сложности симуляций;

- максимальная реалистичность и удовлетворение потребностей в обучении.

Базовым принципом ситуативного моделирования является симуляция наиболее типичных ситуаций, возникающих в повседневной педагогической практике. Ситуация выбирается из профессиональной практики и должна содержать острые проблемы и решения. Один ментор описывает ситуацию словесно, второй показывает ее графически с помощью мультимедийной доски, инфоплакаты или презентации, а третий представляет в видеоформате.

Институт имеет огромную коллекцию видеоматериалов о педагогических ситуациях, как в виде фрагментов из зарубежных и отечественных фильмов о школе, так и специально снятых креативными группами. Артистизм – важная составляющая педагогического мастерства, поэтому педагоги с удовольствием разыгрывают сценарии. Развитие ситуаций всегда моделируется через игровые роли. Иногда применяются компьютерное моделирование и виртуальная реальность.

Эта технология используется на курсах повышения квалификации, семинарах, педагогических мастерских, методических студиях, в межкурсовой период и в школьной практике слушателей. На дистанционном этапе обучения педагогам предлагают самостоятельно разработать учебные занятия в этом формате.

Директора и их заместители, сотрудники методических служб и руководители предметных методических объединений разрабатывают постоянно действующие семинары для педагогов с использованием этой технологии. Учителя информатики и других предметов с развитой компьютерной грамотностью объединяются в креативные группы, чтобы создавать компьютерные симуляции и адаптировать существующее программное обеспечение для использования в ситуативном моделировании.

Несмотря на яркую визуализацию, моделирование ситуаций с помощью информационно-коммуникационных технологий – сложный и трудоемкий метод, в котором не всегда удается описать и формализовать эмоции и интеллектуальные процессы. Создание сценария моделирования, модели педагогической среды и схемы взаимодействий требует от разработчиков хорошего знания программирования, психологии и электронной дидактики. Поэтому чаще всего используются готовые среды, такие как STEM-игры [3], виртуальные лаборатории и инструменты онлайн обучения [2].

Проведение ситуативного моделирования требует тщательной подготовки. Обучение начинается с приветствия. Совместно определяются правила занятия, обсуждаются цели, методы и содержание работы. Затем ставится проблема, представляется ситуация, детектируются противоречия, уточняются ограничения для нахождения решений. С помощью интерактивных упражнений создаются микрогруппы.

Модельная часть проходит в атмосфере соревновательного партнерства. При работе в микрогруппах определяются собственные цели, методы и средства работы, обрабатывается содержание проблемы. При коллективном мышлении стимулируется создание идей, открытие новых фактов и гипотез, которые проверяются с помощью «множественного интеллекта» [1].

Слушатели рассматривают ситуацию с разных точек зрения, в процессе взаимодействия получая новые знания и разрешая конфликты. Они усваивают новую информацию в контексте своего профессионального и жизненного опыта.

После того как все микрогруппы выработали свою позицию, они представляют и защищают ее перед другими педагогами, разыгрывая сценарий развития событий. В процессе обсуждения формулируется общий результат, который интерпретируется в разных ракурсах и прогнозирует будущее развитие событий.

Такое обучение на практике обеспечивает новые стимулы для профессионального развития. Во время рефлексии каждый педагог осознает ценность своей работы и механизмы взаимодействия. Проводится мотивирующий анализ участия каждого педагога, микрогруппы и группы, чтобы установить соответствие между целями, содержанием, методами, средствами и результатом ситуативного моделирования.

Подводя итоги, слушатели методом мозгового штурма выявляют сильные и слабые стороны работы, находят дополнительные результаты, оценивают перспективы использования освоенных технологий, нового опыта и знаний в педагогической практике.

При отслеживании результативности таких занятий замечается улучшение профессиональных навыков. Из анализа результатов выходного контроля и опросов 3126 респондентов следует, что такие занятия способствуют:

- развитию целеполагания и прогнозирования – 68%;
- укреплению сотрудничества – 66%;
- успешной работе в команде – 52%;
- разрешению конфликтов – 32%;
- метапредметному взаимодействию – 38%;
- повышению уровня профессиональных знаний – 64%;
- повышению вовлеченности – 82%;
- углублению коммуникативной компетенции – 44%;
- развитию творческой компетенции – 56%;
- приобретению новых навыков в решении проблем – 58%;
- укреплению межличностных отношений – 36%.

Также ситуативное моделирование развивает важные компетенции критического и системного мышления, управления вниманием, осознанности, способности к решению сложных задач, эмоционального интеллекта и когнитивной гибкости. Опрос 28 преподавателей показал, что такие занятия являются эффективным инструментом, который помогает:

- иллюстрировать теоретические концепции – 74%;
- проверять стратегическое мышление и профессиональные качества – 66%.

Таким образом, ситуационное моделирование в постдипломном образовании педагогических кадров – это целостная дидактическая система, ориентированная на:

- 1) усовершенствование профессионализма и личных качеств педагогов;
- 2) актуализацию механизмов профессионального и личностного саморазвития.

Содержание ситуативного моделирования насыщено разнообразными педагогическими ситуациями, интерактивными методами и мультимедийной визуализацией, а результаты выходного контроля, анкетирования и психолого-педагогической диагностики свидетельствуют о его высокой эффективности при использовании в обучении.

Литература

1. *Гарднер Г.* Структура разума: Теория множественного интеллекта. URL: http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2013/10/%D0%B3%D0%BE%D0%B2_1.pdf.
2. ИТМО. Открытое образование. URL: <https://courses.ifmo.ru/>.
3. Модели геологии и атмосферы, экологии и астрофизики, дополняют традиционное обучение в естественнонаучной и технической области. URL: <http://www.stemgames.ru/>.
4. Моделирование в обучении // Психологическая энциклопедия. URL: <http://slovariki.org/psihologiceskaa-enciklopedia/14130>.
5. Моделирование имитационное // Экономический словарь. URL: <http://slovariki.org/ekonomiceskij-slovar/22169>.
6. Ситуационное моделирование // Психологическая энциклопедия. URL: <https://vocabulary.ru/termin/situacionnoe-modelirovanie>.

ИГРОФИКАЦИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Игнатъева Е.Ю., доктор пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого

Березяк Э.А., директор ГБОУ СОШ № 51
Петроградского района СПб

Конюшая Т.Г., зам. директора по УВР ГБОУ СОШ № 51
Петроградского района СПб

Аннотация. Рассмотрена игрофикация как одно из направлений и условий развития профессиональной компетентности современного педагога. Представлена процессуальная модель развития игротехнической компетентности педагога, как одной из составляющей его профессиональной компетентности, и дано описание авторского учебно-методического комплекса «ПОНИ-мания», обеспечивающего реализацию этой модели.

Ключевые слова: *игрофикация, игротехническая компетентность педагога, профессиональная компетентность педагога, развитие профессиональной компетентности педагога.*

Исследованию сущности, становлению и развитию профессиональной компетентности педагога посвящено множество публикаций, однако меняющиеся социально-политические установки, общественные условия и тенденции в развитии образования

вновь и вновь направляют внимание исследователей к этой теме. Опираясь на определение А.К. Марковой [4, С. 25], под профессиональной компетентностью будем понимать такую интегральную характеристику педагога, базирующуюся на его теоретических знаниях, практических умениях, жизненном опыте, ценностях и личностном отношении к педагогической деятельности, которая обеспечивает его способность успешно решать педагогические задачи, действуя самостоятельно и ответственно при выполнении трудовых функций, проявляющихся в результатах труда.

Профессиональная компетентность педагога – сложная целостная многокомпонентная система, которую образуют:

- личностно-гуманистическая установка;
- восприятие действительности сквозь линзу педагогического анализа;
- совокупность разнообразных педагогических умений
- педагогическое творчество как условие профессионального роста и защитный механизм от профессионального выгорания и профессиональных деприваций [3, С. 26].

Одним из процессов современной действительности, влияние которого на развитие профессиональной компетентности педагога нельзя игнорировать, является *игрофикация* – «перенос отдельных элементов и характеристик игры в неигровую сферу» [2, С. 14], каковой является и образование. Как отмечают исследователи, игрофикация выступает инструментом педагогической среды, который не изменяет сущность происходящих в ней процессов, но способствует повышению мотивации участвующих в них субъектов [1, С. 242].

С одной стороны, игра – явление очень простое, так как это первая деятельность, в которую способен включиться ребенок, а с другой – чрезвычайно сложное, когда требуется включить игровые механики в принципиально иную деятельность, чтобы повысить ее результативность. Способность включать игры, игровые механики и приемы в процесс обучения для повышения его результативности образует игротехническую компетентность преподавателя, которая выступает одним из компонентов профессиональной компетентности современного педагога.

Как организовать процесс развития игротехнической компетентности педагога? Ответ очевиден – только в игре. Именно эта идея положена в основу процессуальной модели развития игротехнической компетентности педагога, реализуемой с целью повышения результативности процесса обучения за счет усиления мотивационной включенности учащихся в условиях особой игровой атмосферы. Модель предполагает реализацию деятельностного подхода, то есть непосредственное включение самих педагогов в игровую деятельность в процессе освоения игровых механик и приемов. Организация процесса развития игротехнической компетентности педагогов подразумевает опору на следующие принципы:

- 1) интерактивный диалог – информационный и эмоциональный взаимобмен участников;
- 2) визуализация – подкрепление игровых действий визуальными схемами и образами, способствующими созданию игровой атмосферы и организации процессов запоминания информации;
- 3) учет значимости игровой составляющей и ее адекватности содержанию процесса обучения;
- 4) универсальность игровых форм в их применении для разнообразных образовательных целей и содержательного контекста;

5) значимость игровой атмосферы, обусловленной спецификой игры в любом ее применении;

6) учет индивидуальных особенностей педагогов в их отношении к игре, обусловленном как природными данными, так и опытом педагогической деятельности.

Выделены следующие этапы развития игротехнической компетентности педагога в рамках внутришкольной системы повышения квалификации:

1) диагностический – диагностирование склонности к игровой деятельности, знания игровых приемов и умений их применять в педагогической практике;

2) обучающий – обучающие семинары с активным включением игрового контекста;

3) апробационный – апробация педагогами полученных знаний и умений по игровым механикам и приемам в собственной педагогической деятельности;

4) адаптации и творческой реконструкции игровых практик в рамках преподаваемого учебного предмета – поиск адекватных игровых форм в зависимости от специфики содержания;

5) диагностических – выявление динамики развития игротехнической компетентности педагога;

6) демонстрационный – открытые уроки, конкурсные выступления, на которых педагог демонстрирует приобретенный опыт внесения игровой деятельности в процесс обучения;

7) свободного мотивированного владения игровыми механиками и приемами в профессиональной деятельности.

В качестве средств обучения педагогов игровым практикам, которые они смогут применять на уроке и во внеучебной деятельности, целесообразно использовать различные игры. Анализ позволил выявить разнообразные формы интеграции игры в процесс повышения квалификации:

1) цифровые сервисы для развития профессиональных компетенций, например «Тичбург», созданный по аналогии с детским «Кидбургом», где педагоги движутся по площадкам, осваивая новые профессиональные умения, или «Самокат» – самоучитель цифровой грамотности для педагогов ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга;

2) игры на командообразование и обучение эффективной коммуникации – «Кораблекрушение», «Необитаемый остров» А. П. Панфилова и др.;

3) игры для развития умений решать проблемы в профессиональной деятельности, как правило, деловые, например «Осознание профессиональных мотивов»;

4) игры, развивающие методические умения педагогов:

- «Коллективная карта» для развития умения работать с понятиями;
- «Вертушка» для формирования умения работать с математическими задачами различных типов;

• «Педагогические чтения» и «Методический марафон», позволяющие педагогам в игровой форме обобщить свой методический опыт и пр. (В. С. Абагурова, И. Е. Малова);

• настольные игры «Научное домино», «Классификация», «Генератор новых идей» – авторская трансформация традиционных игр Т. В. Модестовой.

В рамках проекта по развитию игротехнической компетентности педагога на базе лаборатории образовательных инноваций ГБОУ СОШ № 51 Петроградского

района Санкт-Петербурга, коллектив авторов⁴ создал учебно-методический комплекс «ПОНИ-мания (педагогическая нескучная обучающая игра)», включающий:

- 1) настольную игру-ходилку, с традиционным реквизитным набором – игровое поле, фишки, кубики, карточки с заданиями, турнирная таблица для подсчета баллов;
- 2) методическую копилку с описанием игр и игровых приемов, целесообразных к применению на уроках в школе, которая может дополняться в ходе взаимообмена игровым опытом педагогов – участников игры.

Подробное описание игры можно найти на сайте ИМЦ [5].

Игровая задача типична для подобного рода игр: «пони» (команды или игроки) соревнуются, выполняя различные задания и двигаясь по ипподрому до тех пор, пока один из них не наберет 51 яблоко (балл), символизирующее номер школы.

Дидактическая задача состоит в развитии игротехнической компетентности педагогов через взаимообмен игротехническим опытом, освоение новых игровых приемов (игр) и умения применять их в конкретных дидактических ситуациях и на разных этапах урока.

В ходе игровых действий учителя сами отвечают на задания по применению игровых приемов в различных образовательных ситуациях, выслушивают ответы других и реагируют на них. Игроки осмысливают возможности разных приемов для достижения разнообразных дидактических целей по разным учебным предметам и на разных этапах урока: восприятие, понимание, закрепление, повторение, применение, обобщение, систематизация и усвоение учебного материала.

Проигрывание и проживание различных педагогических ситуаций в ходе взаимообмена игротехническим опытом формирует элементы игротехнической компетентности педагогов. Как следствие, при наблюдении за уроками с использованием игровых процедур, выявлен эффект вовлечения учащихся в активную учебно-познавательную деятельность и повышение ее результативности, благодаря росту их мотивации к обучению.

Апробация учебно-методического комплекса продемонстрировала возможности игры для организации освоения педагогами игровых приемов и педагогических игр в процессе взаимообмена игротехническим опытом.

Возможные риски и пути их преодоления при использовании игры «ПОНИ-мания» связаны с:

- 1) психологической неготовностью части педагогов к включению в игру в связи с их индивидуальными психологическими особенностями – пути решения этой проблемы:

- игротехнические умения развиваются, но необходима соответствующая установка педагога на работу в игровом формате;
- работу с педагогами по развитию их игротехнической компетентности следует проводить постепенно, начиная с тех, кто готов легко включаться в игру, и играя школьными командами;

- 2) социальным климатом и взаимоотношениями в педагогическом коллективе – использование игры будет способствовать, в том числе, и улучшению социально-психологического климата;

⁴ Директор школы Э.А. Березяк, учитель английского языка М.А. Данилова, замдиректора по УВР Е.Ю. Игнатьева и Т.Г. Коношная, учителя начальной школы Д.Д. Левина и Т.В. Ривкина, учитель биологии А.А. Царева.

3) высокой загруженностью учителей, затрудняющей возможность собираться вместе для организации, например, обучающих игровых семинаров и турниров, – для решения этой проблемы рекомендуется использовать каникулярное время, возможности педагогических советов и заседаний предметных методических объединений.

Таким образом, игротехническая компетентность – одна из составляющих профессиональной компетентности современного педагога. В основу процессуальной модели ее развития может быть положена реализация деятельностного подхода, предполагающего непосредственное включение самих педагогов в игровую деятельность

Литература

1. Бусель С.В., Полупан К.Л. Сущность и особенности внедрения игрофикации в образовательную сферу как системной и специфической игровой практики // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 4. С. 239–246.
2. Гимельштейн Е.А., Годван Д. Ф. Геймификация в профориентации школьников // Бизнес-образование в экономике знаний. 2020. № 1 (15). С. 12–14.
3. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
5. УЛЕЙ: Универсальный Лэпбук Инноватора. Сайт ИМЦ Петроградского района Санкт-Петербурга. URL: https://uley.pimc.spb.ru/wp-content/uploads/2023/04/zayavka_ip_gbou-sosh-51.pdf.

ФЕНОМЕН ФЕСТИВАЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК «ПЕТЕРБУРГСКИЙ УРОК» В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

*Левагина О.Б., преподаватель кафедры начального, основного
и среднего общего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского*

Аннотация. Рассмотрен фестиваль педагогических практик «Петербургский урок» как один из способов повышения квалификации специалистов системы образования.

Ключевые слова: петербургский урок, современный урок, фестиваль.

Я никогда не позволял своим школьным занятиям
мешать моему образованию.

Марк Твен

Школа не стоит на месте: в нее приходят новые, молодые педагоги. Но традиции всегда были основой петербургского образования. И в 2010 году появилась идея о том, как распространить передовой педагогический опыт петербургских учителей в соответствии с современными возможностями и реалиями.

Так появился фестиваль лучших педагогических практик «Петербургский урок» и электронный журнал с таким же названием, в котором представлены работы победителей.

Организаторами и идейными вдохновителями фестиваля стали сотрудники СПб АППО и представители общественной организации «Союз педагогов Санкт-Петербурга». С 2011 года в фестивале приняли участие более 3000 педагогов. Нам часто задают вопрос, что такое «Петербургский урок»? Почему название и содержание фестиваля вызывают такой интерес среди педагогов и методистов?

Образование в Петербурге всегда носило не только теоретический, но и практический характер, поэтому во второй половине XIX века заговорили о петербургской школе и ее традициях, как об отдельном феномене. Такие ярчайшие представители петербургской и ленинградской школы, как Р. Г. Лемберг, Г. И. Щукина, Е. С. Заир-Бек, всегда делились своим практическим опытом с коллегами и были наставниками для молодого поколения. И в этом случае именно урок являлся основным компонентом обмена опытом и дидактической единицей образования в целом.

Какой он, современный урок? Должен ли он отвечать требованиям своего времени, соответствовать общественным и культурным запросам? Что необходимо включать в содержание урока? Как заинтересовать учеников? Какие приемы, методы, методики и технологии используются на современном уроке? Ответы на эти вопросы можно найти, участвуя в фестивале лучших педагогических практик «Петербургский урок», или прочитать в одноименном электронном журнале.

Изначально основная идея фестиваля состояла в отборе и публикации лучших уроков петербургских педагогов. Поэтому в журнале собирались уроки победителей во всех образовательных областях и комментарии методистов к каждому из них. Именно тогда в отзывах читателей журнала «Петербургский урок» прозвучало мнение, что подобное представление урока с подробным и профессиональным методическим комментарием к нему выводит журнал на уровень практико-ориентированного методического пособия.

В 2014 году «Петербургский урок» стал ориентиром для педагогов и методистов при введении и сопровождении ФГОС ОО, поскольку в журнале представлены материалы, подсказывающие, каким может и должен быть урок в соответствии с ФГОС. С 2022 года педагоги представляют в разных номинациях фестиваля свои методические разработки, которые являются лучшими педагогическими практиками, – это не просто описание уроков с комментариями, а успешные авторские педагогические методики и трансляции опыта, позволяющие сделать урок деятельностным и эффективным.

Методическая разработка в условиях нашего фестиваля должна включать:

- указание авторства описываемой практики;
- описание педагогических условий реализации практики;
- описание содержания, этапов и особенностей практики;
- примеры применения на уроке (уроках), отдельных этапах урока или занятиях по внеурочной деятельности [1].

Победители и лауреаты фестиваля в рамках конференций проводят мастер-классы для педагогов Санкт-Петербурга. Опыт петербургских педагогов

представлен в журнале как дидактический материал, современный педагогический инструментальный или методическое пособие. Эти материалы стали неотъемлемой частью структуры повышения квалификации и наставничества Санкт-Петербурга.

Феномен фестиваля и публикаций по его итогам – не просто копилка интересных уроков и описание практик, а методический навигатор для педагогов. И важным обучающим фактором являются не только предоставленные на экспертизу материалы, но и критерии их оценки, ведь описанные успешные практики должны соответствовать ФГОС, способствуя решению задач современного образования. При оценке представленных на фестивале материалов эксперты учитывают степень их новизны, научность описания, универсальность использования, примеры успешной реализации и апробации.

Представим подробнее критерии оценки, которые состоят из четырех модулей:

1. Общая характеристика конкурсных материалов – они должны не только соответствовать ФГОС, способствуя решению задач современного образования, но и быть логично изложенными, хорошо структурированными, описанными с точки зрения педагогической науки. Эксперты оценивают каждый их перечисленных показателей.

2. Степень новизны методических материалов – в соответствии с балльной системой, представленной в экспертном заключении, максимальную оценку получают принципиально новые методические материалы.

3. Готовность методических материалов к распространению – оценивается научность описания теоретической части и универсальность материалов, а также достаточное количество примеров, иллюстрирующих представленную методику или технологию.

4. Дополнительные баллы даются за:

- качество и культуру оформления представленных материалов;
- описание опыта их апробации, подтвержденного сопроводительным письмом ИМЦ или профессиональной общественной организации;
- предоставление участником фестиваля дополнительных материалов по заявленной им тематике, в том числе в виде ссылок на публикации.

Для объективного оценивания каждый из представленных на фестиваль материалов просматривается двумя членами жюри (экспертами), в которое входят педагогические и руководящие работники образовательных организаций Санкт-Петербурга, победители профессиональных конкурсов, работники методических служб системы образования [1].

Фестиваль проходит ежегодно уже 12 лет, но интерес к нему только возрастает, причем не только среди педагогов со стажем, но и среди их молодых коллег, студентов педагогических вузов, представителей издательств и пр. Фестиваль привлекает многих талантливых педагогов, методистов и экспертов своей открытостью, уникальностью и возможностью показать собственные авторские разработки, успешные практики урочных и внеурочных занятий, поделиться с коллегами опытом, который поможет сделать образовательный процесс ярче и интереснее. Фестиваль позволяет с разных сторон взглянуть на содержание образовательного процесса и повысить престиж учительской

профессии.

Таким образом, фестиваль педагогических практик «Петербургский урок» можно рассматривать, как:

- 1) феномен наставничества в системе «учитель – учитель»;
- 2) один из способов повышения квалификации работников системы образования;
- 3) специфическую форму образовательного диалога;
- 4) уникальный канал, связующий педагогов-практиков, методистов и экспертов.

Литература

1. Положение о проведении 13-го городского фестиваля лучших педагогических практик учителей общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга «Петербургский урок». URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/polozhenie-o-festivale-2023.pdf>.

РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сипачева Е.В., старший преподаватель кафедры естественно-математического, технологического образования и ИКТ ГБОУ ДПО Донецкий республиканский институт развития образования

Аннотация. Рассмотрена актуальная для образования взрослых педагогическая технология – педагогика сотрудничества, которая находит развитие в условиях цифровизации современного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогика сотрудничества, учитель, облачные технологии, готовность.

В условиях распространения и внедрения дистанционного образования педагоги должны уметь строить образовательный процесс с учетом современных технологических изменений, применяя современные средства, в том числе облачные технологии. К.Д. Ушинский отмечал, что именно учителям мы «вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего Отечества» [6, С. 24]. Поэтому в настоящее время особую важность приобретает готовность учителей к использованию новых цифровых инструментов.

Система ДПО сопровождает процесс непрерывного повышения квалификации педагогов, оказывая им помощь в профессиональном изменении и развитии. При этом может и должен использоваться весь богатый педагогический арсенал технологий, методов и приемов, который уже хорошо себя зарекомендовал.

Современные образовательные технологии в системе ДПО позволяют алгоритмизировать деятельность субъектов образовательного процесса: преподавателя и обучающегося, что ведет к достижению образовательных целей посредством интеграции методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных составляющих учебного процесса.

И. В. Ратов и А. В. Мовчан в своих исследованиях относят к ключевым признакам технологичности образовательного процесса:

- 1) конкретное формулирование целей дидактического процесса;
- 2) пошаговое инструктирование по достижению заданных результатов;
- 3) комплексное использование психолого-педагогических и технических средств при презентации и переработке представляемой информации;
- 4) постоянную обратную связь с целью анализа эффективности образовательного процесса;
- 5) гарантированность в достижении результатов;
- 6) воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- 7) оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий [3, С. 6].

Среди современных образовательных технологий, использующихся при обучении взрослых, особое место занимает педагогика сотрудничества. В «Энциклопедии образовательных технологий» Г. К. Селевко рассматривает педагогику сотрудничества как воплощение нового педагогического мышления, источник прогрессивных идей, в той или иной мере входящую во многие современные педагогические технологии.

Ученый утверждает, что «педагогика сотрудничества – это совместная развивающая деятельность взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности» [4, С. 93]. В 1986 году в «Учительской газете» он опубликовал манифест «Педагогика сотрудничества». Среди 18 провозглашенных в нем дидактических идей необходимо особо выделить следующие:

1. Идея сотрудничества в отношениях с обучающимися, которые создают у них положительные эмоции удовлетворения и успеха в учении, общении и труде, обеспечивающие учение без принуждения.
2. Идея оценки работ обучающихся на основе гуманного подхода, бесконфликтности учебной ситуации и веры в их творческие силы.
3. Идея свободного выбора ряда элементов (объектов, направлений, составляющих) учебной деятельности как необходимое условие развития инициативы и творческого мышления (поведения) обучающихся.
4. Идея самоанализа – обучение индивидуальному и коллективному анализу, дающему ребятам алгоритмы и эталоны для него.
5. Широкое использование личностного подхода, основанного на гуманистических идеях и вере в творческие силы обучающихся.

Рассматривая роль педагогики сотрудничества в формировании профессиональных качеств обучающихся в системе высшего профессионального образования, В.В. Мартынов и Н.В. Мартынова отмечают, что организация учебного процесса «в форме сотрудничества, позволяет успешнее решать сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал» [2, С. 193]. По их мнению, для полноценной реализации педагогики сотрудничества необходимы:

- наличие позитивных межличностных отношений в процессе совместной деятельности;
- единство цели при дифференциации операций, функций и обязанностей;
- соприсутствие во времени и пространстве
- организация и контроль образовательной деятельности [1].

Все это хорошо реализуется с помощью облачных технологий.

Совместное обучение заключается в том, чтобы:

- приучить каждого взрослого учащегося к ежедневной напряженной умственной работе;
- научить мыслить творчески и самостоятельно;
- воспитать индивидуальное сознание и самостоятельность;
- сформировать у каждого учащегося чувство собственной ценности;
- направить его собственные силы на укрепление уверенности и формирование чувства ответственности в учебе.

Педагогика сотрудничества основывается на:

- ведении самостоятельной серьезной интеллектуальной работы;
- полном и качественном выполнении учебных заданий;
- тщательном усвоении учебного материала;
- понимании, что в обучении успех каждого ведет к успеху группы.

Для реализации педагогики сотрудничества при обучении педагогов использованию облачных технологий можно выделить несколько методов организации обучения:

1. *Обучение в командах* – слушатели дополнительных профессиональных программ объединяются в команды, которые выполняют одно и то же задание. Члены команды выполняют учебные задания в сотрудничестве, и каждый обучающийся ориентируется на овладение знаниями, навыками и умениями, предоставляемыми в ходе обучения.

Необходимо, чтобы слушатели в прямом смысле сотрудничали, радовались успехам каждого участника, искренне помогали друг другу, создавали комфортную социально-психологическую среду. При оценке качества усвоения знаний нужно сравнивать не обучающихся друг с другом, а ежедневный результат каждого обучающегося с ранее им достигнутым. Только когда слушатели понимают, что полученный ими результат пойдет на пользу коллективу, они чувствуют за него ответственность и стремятся больше узнать, чтобы приобрести новые знания и умения.

2. *Совместное обучение в малых группах (от 4 до 8 человек)* – преподаватель сначала объясняет тему, а затем организует самостоятельную работу обучающихся. При этом учебные задания делятся на равные части (этапы) по количеству участников группы. Каждый слушатель выполняет определенную часть задания. В конце занятия каждый обучающийся размышляет над выполненной им частью

и обучает своих соучеников. Затем члены группы делают общий вывод о задании. Преподаватель заслушивает каждую малую группу и оценивает знания с помощью контрольных вопросов. При таком подходе учебная деятельность в малых группах может быть организована как в игровой форме (турнир, соревнование), так и индивидуально.

3. *Обучение в парах* – объединение двух слушателей с разным уровнем учебных достижений, при этом желательно, чтобы один из них находился на достаточном уровне – в таком случае осуществляется как совместное обучение, так и взаимообучение.

Конкретное применение педагогики сотрудничества в ходе тренинга по подготовке учителей к использованию облачных технологий в профессиональной деятельности мы раскрыли в статье «Тренинг как эффективная форма подготовки педагогов к использованию облачных технологий» [5].

Таким образом, педагогика сотрудничества делает акцент на групповой работе и сотрудничестве между учащимися. В условиях цифровизации образования и широкого внедрения дистанционных образовательных технологий такой подход помогает создать атмосферу доверия и взаимопонимания между субъектами обучения, способствуя повышению мотивации и самоотдачи взрослых учащихся. Взаимодействие в процессе обучения облачным технологиям позволяет взрослым учащимся обмениваться опытом, знаниями и навыками, развивая социальные навыки и коммуникативные компетенции.

Литература

1. *Мартынов В.В.* Педагогика сотрудничества как образовательная технология в формировании творческих способностей студентов вуза в процессе реализации учебного проекта // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 3. С. 447–456.
2. *Мартынов В.В.* Роль педагогики сотрудничества в формировании профессиональных качеств будущих дизайнеров: на примере опыта реализации творческого проекта // Образование и право. 2020. № 5. С. 191–197.
3. *Ратова И.В., Мовчан А.В.* Использование современных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования: учебно-метод. пособие. Домодедово: ВИПК МВД России, 2016.
4. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.
5. *Сипачева Е.В.* Тренинг как эффективная форма подготовки педагогов к использованию облачных технологий // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 5. С. 59–63.
6. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. В 11 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / под ред. А.М. Еголина. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950.

В ПОИСКЕ ОТВЕТОВ НА ВОПРОС «КТО Я В ПРОФЕССИИ?»

Ермолаева М. Г., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Кузина Н. Н., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Аннотация. Описаны процесс и результаты обсуждения участниками мастерской ценностно-смысловых ориентаций «Ремесло. Мастерство. Призвание». Представлен вариант интерактивного формата для поиска ответов на важные вопросы личностно-профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессионализм, ремесло, мастерство, призвание.

Кому-то предлагаемая тема может показаться наивной и неактуальной. Причина такого взгляда понятна: о каком призвании или мастерстве может идти речь, когда многие квалифицированные инженеры или представители самых разных профессий (иногда целых династий) вынуждены покинуть привычные и любимые рабочие места, устремляясь туда, где можно заработать на жизнь? Когда в фаворе прагматизм, и почти неприлично признаваться в верности своему делу, вопреки нынешним условиям, начиная с отсутствия должного государственного финансирования и заканчивая падением престижа профессии.

Но именно сегодня становится очевиднее, что профессионализм – это непреходящая ценность. Возможно и поиск общей национальной идеи, о которой по-прежнему размышляют многие, стоит вести именно в направлении возрождения Мастера. Однако для этого необходимо оживить и заново освоить фундаментальные понятия естественной жизни и развития человека. Среди задач образования сегодня важно создать условия для поиска всеми участниками процесса обучения ответов на самые простые и важные вопросы: «Кто я? Зачем я? Откуда и куда я иду?»

Мастерская «Ремесло. Мастерство. Призвание» помогает ответить на эти важнейшие вопросы:

- Ради чего мы пришли в школу (лицей, колледж)?
- Каким видим результат своих усилий?

Конечно, единичная мастерская не сможет дать исчерпывающего ответа на такие сложные «простые» вопросы, но может стать первым необходимым шагом на этом пути.

На нашей мастерской, которая прошла в рамках конференции «Постдипломное педагогическое образование: андрагогические вызовы и практики наставничества», посвященной 85-летию СПб АППО, встретились участники с разными стажем преподавания, подготовкой и педагогическими установками. В ходе мастерской нам предстояло осознать, обсудить и осмыслить эти установки, чтобы определиться со своей педагогической позицией.

По опыту проведения разновозрастных, межпоколенческих мастерских можно утверждать, что такой вариант наиболее эффективен для преодоления барьеров взаимной настороженности, недоверия и непонимания между специалистами разных поколений. Однако опытные, маститые педагоги должны быть готовы не только предъявить свою позицию, но и *принять любую иную*, высказанную в процессе мастерской, например, со стороны молодых коллег.

На старте мастерской участникам предложили представить ситуацию покупки дома, квартиры или комнаты и ответить на вопрос: куда в этом доме они пойдут в первую очередь, на что будут смотреть и почему? А затем дать краткое объяснение. Вот какие ответы были предложены:

1. Фундамент (если это дом), потому что изъяны его качества в дальнейшем будет устранить труднее всего.

2. Кухня, так как она выполняет функцию семейного очага, где хозяйка проводит большую часть времени, а часто и вся семья собирается за столом, принимая наиболее близких гостей. Поэтому она должна быть достаточно удобна и просторна.

3. На потолок: нет ли протечек, трещин, чтобы не обречать себя на ремонт.

4. Сантехнику – это самое уязвимое место в квартире, а проблема смены труб – самая неприятная.

5. Самую большую комнату, где можно разместить все необходимое для настоящей гостиной.

6. К окну – это для души...

Когда участникам предложили назвать причины особого внимания к тем или иным деталям жилища, были названы следующие:

1. Недоверие к качеству материалов и работы строителей.

2. Непрофессионализм отделочников.

3. Недобросовестность сантехников: тут не докрутил, там не подвинтил...

После этого мы еще раз напомнили название мастерской и предложили участникам на трех выданных каждому листочках нарисовать графические образы и символы понятий на тему мастерской: «Ремесло», «Мастерство» «Призвание».

Выполненные рисунки раскладывались по соответствующим рубрикам:

1. Ремесло: рука, молоток и гвоздь, тетрадь и ручка, мастерок, стол и стул, кувшин, чашка с блюдцами, валенки, ремонт обуви, иголка, печь, стамеска, кирпичная кладка, раскрытая книга, гончар и др.

2. Мастерство: звезда, серп и молот, ваза с цветами, ваза с орнаментом, кубок, кувшин, круг, раскрытая книга, дом, освещенная солнцем вершина, сердце, восхождение на гору, стрела, сплетение рук, картина, отметки «пять», профессорская шапочка и др.

3. Призвание: солнце, сердце, свечи, восхождение по ступеням, горные вершины, школа, говорящий человек, вазы и кувшины с орнаментом, раскрытая книга и др.

Участникам предложили посмотреть работы своих товарищей и произвольно объединиться в группы по 6–8 человек для обсуждения понятий и трактовок их графических образов. Они должны были выбрать основную мысль – наиболее важное для большинства соображение, и поделиться им с участниками других групп.

Затем каждая группа получила пакет публицистических материалов и художественных текстов с рассказами о людях разных профессий и ремесел, и описаниями процессов творчества, поиска призвания и достижения мастерства.

После прочтения участники обменивались впечатлениями, а затем каждый на отдельных листах описывал свое определение рассматриваемых понятий в любой словесной форме (научной, стихотворной, афористической), опираясь на материал, собранный на предыдущих этапах.

Ниже представлены примеры полученных определений.

Ремесло:

1. Вид трудовой деятельности, комплекс специальных знаний и навыков.
2. Профессиональные умения, которые могут быть как начального уровня, так и высококачественными.
3. Специальный навык, опыт, умение делать что-либо очень качественно.
4. Основа любой профессии – труд, иногда тренаж, бесконечный повтор одних и тех же операций, доведение точности выполнения до автоматизма.
5. Фундамент в любой профессии, первая ступень на пути к мастерству.
6. Знание того, что следует делать, когда и как, начальный опыт профессиональной деятельности.
7. Умение выполнять работу в соответствии с профессиональными нормами, канонами и стандартами.
8. Ежедневный труд, не вызывающий усталости от действий, совершаемых конкретным предметом деятельности (гончарный круг, ракетка и др.).
9. Простые навыки, которые человек освоил, чтобы выполнять профессиональную деятельность.
10. Умение технически выполнять все необходимое для достижения цели.
11. Владение навыками дела профессионально, в совершенстве, качественная работа.
12. Изготовление необходимого для жизни, конкретно-деятельное умение.
13. Трудовая ежедневная деятельность («рутина») учителя.
14. Умения и опыт, тщательность и усердие в своем труде.
15. То, что приносит материальные блага, средство заработка.

Наряду с большинством определений ремесла как совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих профессионально и качественно осуществлять свою деятельность, были и особенные определения:

1. Создание уникальных, интересных вещей.
2. Умение выполнять деятельность по восстановлению старого и созданию нового.
3. Таинство творческого оттачивания чего-либо в некоторой деятельности посредством овладения специальными компетенциями.
4. Результат объединения людей, фантазии и рук, волшебство.
5. Платоническая любовь к творимому.

Мастерство:

1. Театр профессионального творчества, авторства, незаменимость.
2. Опыт профессиональной деятельности, умноженный на личную мотивацию, который дает высокое качество выполненной работы.
3. Упорство, труд, признание несовершенства – проработка, переработка, осмысление. Мастерство не имеет финала.
4. Умение выполнять все так, что люди завидуют, поражаются, хотят подражать.

5. Формула: произведение суммы знаний и опыта, возведенных в степень творчества, и суммы самосовершенства и саморазвития.
6. Череда превращений.
7. Свобода и любовь, непрерывная творческая работа.
8. Органичное существование в профессии.
9. Свободный качественный труд человека в своей профессии.
10. Личный практический опыт плюс навыки и умения.
11. Осмысленный труд, в основе которого лежат опыт, ошибки, удачи и неудачи.
12. Неизменное ощущение неумения.
13. Высокое искусство.

Призвание:

1. Способность видеть и «высветить» в жизни (профессии, деле) то, что никто не видит.
2. Вселенная свободы и любви, мастерство удивительных образов, череда превращений, искусство из снов творить творчество.
3. Дело, которое является частью жизни человека, и он готов сделать все, чтобы жизнь эта была прекрасна.
4. Неиссякаемое желание служить своему делу, а не только заниматься им за материальные блага.
5. Сформированная временем потребность и успешность в любимом деле, нахождение смысла в нем.
6. Приход в какую-либо деятельность «несмотря и вопреки», и достижение в ней вершин.
7. То, что дано свыше, к чему человек наиболее способен. Дело, в котором он счастлив.
8. Когда человек не может рассказать о себе, зато о нем могут рассказать другие. Внутренняя свобода, незаменимая личность и дело для других.
9. Любовь к созданному, судьба.
10. Зов человека к воплощению своего таланта.

Вспомнили участники и строки Б. Пастернака:

*Когда строку диктует чувство,
Оно на сцену шлет раба,
И тут кончается искусство,
И дышат почва и судьба.*

На финальном этапе мастерской вниманию участников были предложены два высказывания о призвании:

1. «Заметим мимоходом, что истинное призвание остановить трудно: оно прорвется сквозь все препятствия. Много ли было великих людей, изобретателей, художников, которые родились на розах? Всякому пришлось бороться и с занятиями, ему несвойственными» (В. Одоевский).

2. «Слово «призвание» родилось от слова «зов». Человека никогда не призывают к ремесленничеству. Призывают его только к выполнению долга и трудной задачи. Что же побуждает к подчас мучительному, но прекрасному труду? Прежде всего – зов собственного сердца. Голос совести и вера в будущее. Но проходят годы, и мы явственно слышим, кроме призывного голоса собственного сердца, новый мощный зов – зов своего времени и своего народа, зов человечества. По велению

призвания, во имя своего внутреннего побуждения человек может совершать чудеса и выносить тягчайшие испытания» (К. Паустовский).

Для заключительного текста, чтобы побудить участников мастерской к рефлексии о собственном призвании, им предложили выбрать вариант темы или сформулировать свой:

1. Я и призвание моего ученика.
2. Мое ученичество.
3. «Мое святое ремесло» (К.Павлова).
4. Я мастер? Я – мастер!
5. «Ремесло наши души свело» (Б. Ахмадулина).
6. «Меня снедает ревность, когда творят другие мастера» (Б. Ахмадулина).

В заключение мастерской мы вернулись к стартовому вопросу, который встретили в одном из интервью с известным художником, сценаристом и режиссером Резо Габриадзе: «Мы покупаем кухню, а на западе сразу идут к окну. Им важно, что они будут видеть. Как отсюда будет выглядеть божий мир. Они покупают вид из окна».

Соответственно и финальный вопрос участникам прозвучал так: «Что вам увиделось в окне нашей мастерской?» Подведем итог, обратившись к их ответам на него:

1. Эта форма хороша для побуждения размышлений над этическими вопросами.
2. Очень порадовали люди: не перестаю удивляться их уму и таланту, ведь мы порой забываем о том, что в нас скрыто. Если вернуться к мысли о доме, то сегодня стало очевидно, что всем нам есть, что отдавать.
3. Увидела подлинную демократичность, ощутила забытую радость общения, возникло желание идти вперед.
4. Мастерская вызвала стремление открыть окно в своей душе.
5. Переосмысление фундаментальных понятий, случившееся на сегодняшней мастерской, пробудило творчество.
6. Мастерская – многослойный пирог: здесь обостряются чувства, здесь учишься мыслить, здесь главное не учитель и ученик, а человек, которому можно сказать больше.
7. Вижу потенциал мастерской в создании настоящего мотива для учебы, ведь часто дети приходят в тот или иной лицей случайно.
8. Люди стали мне еще ближе, реализовалась возможность естественного общения.
9. Я чувствовала себя и ремесленником, и мастером, постигала, что есть призвание. Мы иногда не умеем слушать и слышать друг друга, и детей – в особенности, а форма мастерской помогает делать это.

Литература

1. Белова Н.И., Орлова О.В. По меркам добра. Педагогические мастерские ценностно-смысловой ориентации: метод. пособие. Ковров: Медиа-Пресс, 2013.
2. Ермолаева М.Г. Творческая мастерская // Новые знания. 2022. № 1.
3. Мухина И.А. Ключи к литературе. Материалы лекций и мастерских: метод. пособие. СПб., 2024.
4. Уроки для взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. СПб: Тускарора, 2003.

О РОЛИ СТАЖИРОВОЧНЫХ ПЛОЩАДОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ПЕДАГОГА

Шилова О.Н., доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Щербова Т.В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского

Аннотация. Описаны процесс и результаты обсуждения участниками конференции темы «Андрогогический потенциал стажировочных площадок в профессиональном росте педагога». Приведена краткая история школ-лабораторий и их взаимосвязь с нынешними стажировочными площадками. Рассмотрено понимание андрагогического потенциала как возможности профессионального роста педагогов. Раскрыт андрагогический потенциал стажировочной площадки через постановку задач и формы организации ее деятельности, путей взаимодействия и сотрудничества с педагогическим сообществом.

Ключевые слова: андрагогический потенциал, стажировочная площадка, профессиональный рост педагога, школы-лаборатории.

Более 15 лет (с конца 90-х годов XX века до 2015 г.) в СПб АППО, под руководством Семена Григорьевича Вершловского, действовало и развивалось профессиональное сообщество образовательных учреждений-лабораторий (ОУЛ).

В этом пространстве успешно проходила интеграция деятельности научных и педагогических коллективов и проводились педагогические исследования по актуальным направлениям развития петербургской школы. ОУЛ стали опорными базами для внедрения результатов исследований в практику массовой школы и центрами интеграции инновационной учебно-воспитательной работы и профессионального развития педагогов, их непрерывного повышения квалификации.

Школы-лаборатории создавались по инициативе Комитета по образованию СПб и Университета педагогического мастерства (ныне СПб АППО) как общественное профессиональное объединение, деятельность которого направлена на решение следующих задач:

- 1) повышение научно-методического обеспечения творческих поисков педагогических коллективов;
- 2) приобщение к теоретико-методологическим основам прикладного педагогического исследования;
- 3) распространение передового педагогического опыта;
- 4) расширение диапазона профессионального общения педагогических работников;
- 5) оказание педагогической поддержки учителям в инновационной деятельности и опытно-экспериментальной работе с учетом научных интересов СПб АППО;

- 6) экспертная оценка авторских программ, пособий и методических рекомендаций;
- 7) анализ творческих работ учащихся;
- 8) внедрение и постоянное усовершенствование передовых образовательных методик в образовательном процессе;
- 9) подготовка, издание и распространение научной и методической литературы.

Сегодня познакомиться с опытом работы можно благодаря ежегодным сборникам, где описан опыт работы ОУЛ:

- 1) «Петербургская школа: проблемы и поиски» (2001);
- 2) «Школы-лаборатории – инновационная форма повышения квалификации» (2009) [4];
- 3) «Петербургские школы-лаборатории: творческий поиск» (2012).

Важно отметить, что по мере освоения и разработки школой конкретной инновационной (экспериментальной) темы, создавались предпосылки для того, чтобы лаборатории становились базой повышения квалификации педагогических работников.

В настоящее время взаимодействие школ и СПб АППО возрождается на новом витке развития. Необходимость в тесном взаимодействии на местах, где без отрыва от основной работы педагоги могут познакомиться с опытом коллег, сегодня удовлетворяется через создание региональных стажировочных площадок.

В документе «Положение о региональных стажировочных площадках» дается следующее определение: «стажировочная площадка – временная структура, организованная на базе образовательного учреждения Санкт-Петербурга (объединения образовательных учреждений), осуществляющая деятельность, направленную на повышение профессионального мастерства педагогических работников и (или) управленческих кадров» [2].

Главная цель стажировочных площадок – развитие профессиональных компетенций педагогических работников и (или) управленческих кадров Санкт-Петербурга.

Из этого видно, что сохраняются традиции по работе с образовательными организациями, и сегодня сотрудничество СПб АППО со школами способствует расширению возможностей и совершенствованию ресурсного обеспечения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Это побудило к организации их обсуждения в рамках круглого стола на тему «Андрагогический потенциал стажировочных площадок в профессиональном росте педагога».

Важно определиться, насколько совпадает понимание понятий «потенциал» и «андрагогический потенциал». Как показывает практика, «потенциал» является многозначным понятием и используется в разных научных областях: физике, биологии, психологии, социологии, обществознании и др. Наиболее общие его характеристики выделены в философском определении: «связывается со степенью возможного проявления какого-либо действия или функции» [3, С. 15].

Иными словами, потенциал связан со способностью объекта не оставаться тем, что он есть, а осуществлять движение или совершать переход от возможности к действительности. Но при этом важно отметить, что поиск и выявление

возможностей лежат в действительности. И в таком понимании «потенциал» корреспондирует с понятием «профессиональный рост педагога».

Понятие «андрагогический потенциал» уточняет выделенные общие характеристики потенциала применительно к профессиональной активности [1]. И здесь педагог, с одной стороны, выступает как взрослый человек и профессионал, обладающий сформированными личностными качествами, определенными профессиональными знаниями и опытом, сложившейся системой взглядов и ценностных установок, то есть поле постоянно происходящих изменений в его профессиональной активности определено.

Но с другой стороны, в современных условиях границы этого поля для разных временных отрезков профессиональной деятельности педагога определяются развитием науки, появлением разнообразных новых практик, наличием инновационного опыта как наиболее продвинутого в будущее образца профессиональной деятельности, что побуждает педагога к занятию субъектной позиции в собственном профессиональном развитии.

На первый взгляд отмеченные стороны вступают в противоречие. Но как показало обсуждение на круглом столе, эти две, казалось бы, противоположные стороны достаточно результативно взаимоувязываются в условиях стажировочной площадки как возможном поле профессиональной активности педагога.

Таким образом, андрагогический потенциал стажировочной площадки может рассматриваться как спектр возможностей профессионального роста педагога, который позволяет:

- представить контекст своей профессиональной деятельности в его актуальной целостности;
- ощутить возможности личностных достижений на пути профессионального развития;
- осуществить конкретизацию индивидуальных возможностей;
- наглядно представить результаты воплощения своих замыслов педагогическому сообществу;
- подумать о планах дальнейшего профессионального развития.

Обсуждение в этом ключе понимания андрагогического потенциала стажировочной площадки на базе образовательной организации, в которой работают педагоги, позволило участникам конкретизировать возможности профессионального роста педагогов в виде задач, которые они решают:

- 1) осмыслить и грамотно описать свой инновационный опыт;
- 2) транслировать опыт заинтересованному педагогическому сообществу;
- 3) освоить новые форматы представления опыта;
- 4) приобрести мотивацию дальнейшего личностного и профессионального роста;
- 5) приобрести мотивацию развития образовательной организации, в том числе повышения ее статуса и рейтинга;
- 6) наладить процесс сплочения педагогического коллектива;
- 7) реализовать передачу опыта как опытными, так и молодыми педагогами;
- 8) установить устойчивые межкорпоративные взаимодействия;
- 9) освободиться от страха некомпетентности.

Помимо формулировки этих задач, участники круглого стола обсудили формы организации деятельности на стажировочных площадках, способствующие результативному переводу возможностей в практическую действительность профессионального роста:

- 1) мастер-класс;
- 2) форсайт-сессия;
- 3) практикум;
- 4) обучение, построенное на вопросах (как внутренних, так и внешних);
- 5) аналитическая сессия;
- 6) проектная сессия;
- 7) тренинг;
- 8) групповая работа;
- 9) моделирование деятельности – деловая игра, включение в образовательную деятельность коллег в разных ролях.

По мнению участников обсуждения, выбранные формы организации деятельности способствуют эмоциональному включению педагогов в процесс профессионального роста и «заражают» позитивным профессиональным мироощущением, что чрезвычайно значимо в участвующих ситуациях профессионального выгорания.

В настоящее время стажировочные площадки находятся в процессе развития, поэтому для них особо важно постоянное взаимодействие и общение друг с другом и академией. По мнению участников дискуссии, на качество работы площадок будет влиять наличие возможностей:

- получения профессиональной и общественной помощи в решении проблем на базе СПб АППО, в том числе консультационной;
- повышения квалификации и получения внешней экспертной оценки;
- участия в деятельности педагогического профессионального сообщества;
- обсуждения, диалога, поиска решений и даже защиты в изменчивой образовательной ситуации.

Безусловно, в новой прагматической реальности основой деятельности ОУЛ должно стать взаимовыгодное сотрудничество как для стажировочных площадок, так и для СПб АППО.

Литература

1. Колесникова И. А. Основы андрагогики. М.: Academia, 2007.
2. Приложение № 2 «Положение о региональной стажировочной площадке» к распоряжению Комитета по образованию № 746-р от 08.04.2022 «О создании и функционировании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Санкт-Петербурга». URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Rasporyazheniye-KO-RSNMS-Stazhirovochnyye-ploshchadki-2022.pdf>.
3. Реанович Е. А. Смысловое значение понятия «Потенциал» // МНИЖ. 2012. № 2 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovye-znachenie-ponyatiya-potentsial>.
4. Школы-лаборатории – инновационная форма повышения квалификации: научно-методическое пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Н. Н. Михайловой. СПб.: СПб АППО, 2009.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ

Кудрявцева О. С., зам. директора по учебно-воспитательной работе, методист ГБОУ лицей № 373 Московского района СПб «Экономический лицей»

Жебровская О. О., канд. пед. наук, доцент СПбГУ, руководитель региональной экспериментальной площадки ГБОУ лицей № 373 Московского района СПб «Экономический лицей»

Аннотация. Определены сущность понятия «культура информационной безопасности педагога» и возможности региональной стажировочной площадки для развития такой культуры в системе общего образования. Представлены особенности региональной стажировочной площадки как временной структуры, созданной для развития инновационной деятельности. Описана система сопровождения педагогов.

Ключевые слова: информационная безопасность, культура информационной безопасности педагога, региональная стажировочная площадка.

В условиях развития цифровизации образования педагогическим работникам приходится получать, обрабатывать, анализировать и внедрять в учебный процесс различные виды информации. Взаимодействие с информацией в повседневной личной и профессиональной деятельности требует от педагога навыков ее безопасного использования и эффективного обучения этому школьников.

Тема информационной безопасности становится все более актуальной, что определяется повышением интенсивности использования технологий хранения и обработки информации в жизни людей, развитием цифровой экономики и необходимостью защиты все большего массива персональных и корпоративных данных.

Цель настоящего исследования – определение возможностей для развития культуры информационной безопасности педагогов в процессе деятельности региональной стажировочной площадки на базе ГБОУ лицей № 373 Московского района Санкт-Петербурга на тему «Профессиональное развитие руководителя: управление образовательной организацией в условиях цифровой зрелости».

Задачи исследования:

- 1) определить сущность культуры информационной безопасности педагога и ее компоненты;
- 2) охарактеризовать возможности региональной стажировочной площадки для развития культуры информационной безопасности педагогов;
- 3) описать систему сопровождения развития культуры информационной безопасности педагогов в условиях деятельности региональной стажировочной площадки.

Для решения этих задач использовались методы анализа научных подходов и концепций в области культуры информационной безопасности педагога, и модель региональной стажировочной площадки.

Новизна исследования заключается в определении роли и функций региональной стажировочной площадки в развитии культуры информационной безопасности педагога.

Культура информационной безопасности учителя, являясь составной частью его профессионально-педагогической культуры, представляет собой систему аксиологических, технологических и творческих субъективных личностных характеристик, позволяющих педагогу:

1) успешно использовать общую совокупность знаний, средств, методов и процедур для обеспечения технической защиты собственной информации от разглашения, утечки и несанкционированного доступа;

2) эффективно защищать от негативных информационных воздействий со стороны деструктивной информационной среды общества собственную психику и позитивное социокультурное развитие, то есть информационно-психологическую безопасность своей личности;

3) мерами воспитательного и учебного характера обеспечивать личную безопасность учащихся от негативных воздействий информационной среды общества, то есть обеспечивать информационно-психологическую безопасность личности своих воспитанников [8].

Развитие культуры информационной безопасности педагога складывается из следующих компонентов:

1) базовое личностное качество – направленность на взаимодействие с информацией бытового и профессионального характера;

2) профессионально-личностный рост – обеспечение информационной безопасности, развитая информационная культура;

3) профессиональное мышление педагога – влияние развития информационной культуры на профессионализм;

4) трансляция знаний – культура транслируется последующим поколениям;

5) способность противодействовать разрушающему информационному воздействию;

6) наличие знаний и умений в области информационной безопасности – возможность осуществлять взаимодействие в информационном пространстве.

Понятие культуры информационной безопасности педагога затрагивает область, уровень, педагогическую и социальную применимость достижений, связанных с защищенностью его основных интересов от угроз, вызываемых информационным воздействием, а также связана со спецификой и продуктивностью труда по обеспечению безопасности информации и противодействию данным угрозам. В научной литературе определены компетенции педагога, связанные с информационной безопасностью [1, 5, 6].

В рамках настоящего исследования предложено рабочее определение культуры информационной безопасности педагога, под которой мы понимаем единство поведения и профессионального мышления в информационном пространстве, развивающее состояние защищенности его основных интересов от угроз, вызываемых информационным воздействием в различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе в профессиональной деятельности [4, 5].

В последнее время, в связи с поиском новых форм повышения квалификации педагогических кадров, распространения передового педагогического опыта и построения инновационного образования, особенно в условиях введения ФГОС ОО, широкое распространение получили такие организационно-управленческие формы диссеминации результатов инновационной деятельности, как стажировочные площадки, создаваемые на различных уровнях – от федерального до муниципального [2, 3].

Предполагается, что сети стажировочных площадок создают условия для реализации важнейших направлений государственной политики в сфере образования, способствуя формированию открытой образовательной среды. Таким образом, стажировочные площадки являются точками роста и дальнейшего распространения позитивного инновационного образовательного опыта.

Стажировочная площадка – временная структура, организованная на базе образовательного учреждения и осуществляющая повышение квалификации работников образования в форме стажировки в рамках образовательной программы дополнительного профессионального образования [9].

В 2023 году ГБОУ лицей № 373 Московского района Санкт-Петербурга стал региональной стажировочной площадкой по теме «Профессиональное развитие руководителя: управление образовательной организацией в условиях цифровой зрелости» (Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 11.08.2023 года № 1049-р «О присвоении статуса «Региональная стажировочная площадка» государственным образовательным учреждениям Санкт-Петербурга, находящимся в ведении Комитета по образованию и администраций районов Санкт-Петербурга»).

В лицее реализуется комплекс управленческих практик, позволивших достичь цифровой зрелости образовательной организации и транслировать этот опыт. Этот комплекс апробировался и транслировался на районном, региональном, федеральном и международном уровнях.

Управленческие практики включают:

1) освоение руководителями образовательных организаций ключевой компетенции «управление формированием образовательной среды, в том числе цифровой» и стратегий достижения цифровой зрелости образовательной организации;

2) повышение уровня их компетентности как в сфере цифровизации, так и в управлении образовательной организацией в условиях цифровой зрелости;

3) управление кадрами, сопровождение освоения педагогами цифровых ресурсов и поддержки ими цифровых инициатив и проектов;

4) обеспечение информационной безопасности участников образовательных отношений в цифровой образовательной среде;

5) развитие медиакомпетентности и государственно-общественного управления образованием;

6) освоение технологий мониторинга показателей цифровой зрелости образовательной организации и измерения эффективности управленческих решений в условиях цифровой зрелости.

Перечисленные управленческие практики реализуются с применением цифровых ресурсов на высокотехнологичном оборудовании лаборатории развития

предпринимательских компетенций школьников «Стартап», созданной для обеспечения высокого качества цифрового образования.

Для оценки результатов применения практик управления использовались методики индикативной и экспертной оценок.

Индикативная оценка определяется методикой расчета показателя «достижение цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения, образования и государственного управления, выполненной на основе Приказа Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ (Минцифры) № 600 от 18.11.20 «Об утверждении методик расчета целевых показателей национальной цели развития РФ «Цифровая трансформация».

Экспертная оценка учитывала мнение внутренних и внешних экспертов и включала комплекс показателей, связанных с:

- цифровой культурой педагогов лицея;
- уровнем развития их цифровых компетенций;
- зрелостью цифровых процессов;
- особенностями участия педагогов в создании цифровых продуктов и работе с данными;
- состоянием инфраструктуры и инструментов.

На основе индикативной оценки получены данные об увеличении:

1) доли сотрудников лицея, обладающих развитыми цифровыми компетенциями, – до 95%;

2) доли обучающихся, для которых ведется цифровой профиль и обеспечивается цифровой учет образовательных и проектных достижений, – до 100%;

3) количества цифровых образовательных ресурсов и сервисов, используемых в лицее:

- платформа «Сферум»;
- VR- и AR-приложения на платформе Varwin;
- «Интеллектуальные энергетические системы»;
- интернет-вещей: умный дом, умная теплица;
- «Квант» стартовый, школьная метеостанция, сетевой тренажер НаСТя и др.;

4) количества образовательных событий в цифровой образовательной среде:

- открытый городской хакатон по IT «SmartPetersburg»;
- открытый городской хакатон «аэРОбот»;
- 42-я Международная конференция «Школьная информатика и проблемы устойчивого развития»;

• второй год участия педагогов лицея во Всероссийском расширенном семинаре по вопросам цифровой грамотности и информационной безопасности «Цифровой триатлон» и др.

Экспертной оценке подвергались следующие показатели:

1) повышение цифровой культуры – развитость цифровых инструментов управления задачами; инициативность исполнителей при управлении задачами; осуществление промежуточного контроля и оценки результатов;

2) уровень развития цифровых компетенций сотрудников; зрелость подхода к их развитию; уровень владения цифровыми и аналитическими инструментами;

3) процессы – зрелость управления процессами; участие в их оптимизации; степень автоматизации процессов;

4) цифровые продукты – участие в их создании; управление требованиями к цифровым продуктам; применение цифровых технологий в создании продуктов;

5) модели – уровень владения аналитическими методами; уровень цифровизации траекторий развития обучающихся;

6) данные – степень систематизации данных; уровень их обработки; качество данных;

7) инфраструктура и инструменты – организация рабочих мест для удаленной работы; развитость цифровых сервисов для сотрудников, обеспечение безопасности данных.

Первая сессия на базе стажировочной площадки прошла с 13.10.23 по 27.10.23. Целевой группой первой сессии были педагоги лицея.

План работы сессии:

Тема 1. Особенности управления образовательной организацией в условиях цифровой зрелости.

Рассматриваемые вопросы:

1. Понятие и сущность цифровой зрелости образовательной организации.

2. Показатели цифровой зрелости образовательной организации.

3. Культура информационной безопасности педагога.

4. Самоанализ профессиональных дефицитов преподавателя, методиста, руководителя в условиях цифровой зрелости образовательной организации. Входное тестирование для выявления профессиональных дефицитов.

5. Стратегии достижения цифровой зрелости образовательной организации. Кейсы.

6. Инструменты управления образовательной организацией в условиях цифровой зрелости.

7. Цифровая среда лицея № 373.

8. Практика управления образовательной организацией в условиях цифровой зрелости. Деловая игра.

Тема 2. Освоение практик управления образовательной организацией на стадии цифровой зрелости.

Рассматриваемые вопросы – практики управления цифровой образовательной средой на основе одного из модулей по выбору:

1. Практика управления с использованием оборудования лаборатории «Стартап».

2. Практика управления образовательной организацией с использованием цифрового пространства совместной деятельности.

3. Практика управления на основе создания медиаресурсов.

Тема 3. Итоговая диагностика:

- презентация результатов стажировки;

- виртуальный круглый стол в цифровом пространстве совместной деятельности.

Исследование возможностей развития культуры информационной безопасности педагога осуществлялось с 01.10.23 до 01.11.23. Тестирование проводилось

перед первой сессией стажировочной площадки и после ее завершения. Для проведения исследования были определены уровни развития культуры информационной безопасности: начальный, средний, продвинутый [5].

Для определения уровня у каждого педагога использовалась самооценка на основе анкетирования и экспертная оценка, выполненная методистами. В исследовании приняли участие 76 педагогических работников, методистов и представителей административной команды лицея. В процессе исследования были получены результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Уровень развития культуры информационной безопасности педагогов

Период исследования	Уровень от общего числа участников исследования, %		
	Начальный	Средний	Продвинутый
До проведения сессии	35	48	17
После проведения сессии	15	57	28

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что региональная стажировочная площадка позволяет создавать условия для развития культуры информационной безопасности педагога, которая является одним из ключевых качеств профессиональной педагогической деятельности в условиях цифровой зрелости образования.

Литература

1. *Вобликов В.М.* Информационная безопасность как компонент обучения по безопасности жизнедеятельности в вузе // Вестник РМАТ. 2022. № 4. С. 100–105.
2. *Дынкин А.А.* Национальная инновационная система России в международном контексте // Безопасность Евразии. 2005. № 2. С. 144–152.
3. *Игнатьева Г.А., Крайникова М.Н., Тулупова О.В.* Стажировочная площадка как проектный полигон инновационного образования // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 56–65.
4. *Кудрявцева О.С., Шилова О.Н.* Статья «Информационная безопасность – актуальная компетенция современного педагога» // Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов. Вып. 11 / СПб.: СПОИСУ, 2022.
5. *Кудрявцева О.С., Шилова О.Н.* Информационная безопасность педагогов как фактор успешной работы учителя в цифровой образовательной среде // Материалы Юбилейной XVIII Санкт-Петербургской международной конференции «Региональная информатика (РИ-2022)» (Санкт-Петербург, 26–28 октября 2022). СПб.: СПОИСУ, 2022.
6. *Кудрявцева О.С.* Информационная безопасность педагогов в контексте функциональной грамотности и глобальных компетенций субъектов образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-pedagogov-v-kontekste-funktsionalnoy-gramotnosti-i-globalnyh-kompetentsiy-subektov-obrazovaniya>.
7. *Кудрявцева О.С., Медведева Л.А.* Повышение уровня культуры информационной безопасности педагога средствами цифровых российских инструментов Coreapp и Joyteka // Научный журнал «Обществознание и социальная психология». 2022. Вып. № 11 (41).
8. *Кузина Н.Н.* Культура информационной безопасности личности учителя и процесс ее формирования у студентов педагогического вуза // Педагогические науки. 2018. № 2 (27). С. 88–91.
9. Региональные стажировочные площадки. URL: <https://spbappo.ru/regionalnyye-stazhirovochnyye-ploshchadki/>.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС «ПЕЛИКАН»

Фурсова Н.А., директор ГБОУ СОШ № 253 Приморского района СПб
им. капитана 1-го ранга П.И. Державина

Бавина П.А., канд. пед. наук, доцент, зам. директора по ВР ГБОУ СОШ № 253
Приморского района СПб им. капитана 1-го ранга П.И. Державина

Агапова Е.Н., канд. пед. наук, доцент, методист ГБОУ школа № 253
Приморского района СПб им. капитана 1-го ранга П.И. Державина

Аннотация. Представлен опыт школы № 253 Приморского района Санкт-Петербурга им. капитана 1-го ранга П.И. Державина как региональной стажировочной площадки по теме «Комплекс мер по разработке и реализации профессиональных проб для психолого-педагогических классов».

Ключевые слова: профессиональная проба, психолого-педагогический класс, самореализация, наставничество, педагогическое сопровождение, педагогическое сотворчество, профессиональное партнерство, системно-деятельностный подход.

Согласно требованиям ФГОС, необходимо обеспечить формирование у обучающихся навыков сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста и взрослыми, а также осознанность при выборе будущей профессии, способствующей самореализации личности [1]. С психологической точки зрения, самореализация человека – это его участие в деятельности через труд, работу и общение [2]. Важный аспект самореализации – это интерес и увлеченность деятельностью, благодаря которой она происходит [3].

Г.П. Щедровицкий определяет профессиональное самоопределение как способность личности строить собственную индивидуальную историю, осознавая себя в процессе профессиональной деятельности. По мнению ученого, процесс самоопределения опирается на организацию и развитие мыследеятельности в ходе выполнения интеллектуальной работы. Он считал, что процесс самоопределения состоится только в том случае, если человек определит себя в «контексте» или «ситуации», поэтому нельзя «сымитировать самоопределение в классной комнате» [6].

Применительно к педагогической профессии, профессиональное самоопределение будущего педагога начального общего образования – это готовность построить собственную профессиональную траекторию развития на основе понимания специфики работы учителя начальных классов [4]. Такую готовность можно сформировать только на основе метода профессиональных проб. По мнению С.Н. Чистяковой, профессиональная проба – это «профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии» [5].

Для организации профессиональных проб в российских школах с 2021 года активно работают классы психолого-педагогической направленности (ППК). Идея развития ППК заключается, с одной стороны, в организации предпрофильного обучения и воспитания молодежи, интересующейся профессиональной деятельностью в области образования, чтобы предоставить учащимся возможность попробовать свои силы в работе педагога, а с другой – в создании условий для системного развития таких личностных качеств, как креативность, критическое мышление, готовность к сотрудничеству, коммуникативность, воспитание уважительного отношения к педагогическому труду.

В основу концепции развития классов психолого-педагогической направленности в школе № 253 им. капитана 1-го ранга П. И. Державина легли утверждения о важности:

- развития интереса к профессиям в сфере образования;
- мотивации к познанию и новому опыту;
- создания условий для осознанного выбора маршрута личностного и профессионального развития путем организации профессиональных проб.

При разработке модуля внеурочной деятельности «Педагогический класс «Пеликан» коллектив авторов опирался на нормативные акты федерального и регионального уровней: «Целевую модель наставничества», Стратегию воспитания в РФ до 2025 года, Федеральный проект «Патриотическое воспитание» и др.

Предметное содержание модуля ориентируется на рекомендации Министерства просвещения об организации психолого-педагогических классов в средней общеобразовательной школе. Технологическая наполненность модуля выстроена с учетом развивающихся методик наставничества, представленных в образовательном проекте «Наставничество» мастерской управления «Сенеж» в рамках реализации федерального проекта «Россия – страна возможностей».

Название модуля определяется миссией воспитательной практики. Пеликан традиционно считается символом педагогической деятельности, олицетворяя самоотдачу наставника в его стремлении воспитать будущих высоко нравственных педагогов, готовых транслировать ценности добра, ответственности, милосердия, уважения и любви.

Модуль внеурочной деятельности реализуется на основе сетевого взаимодействия и социального партнерства школы с учреждениями дополнительного образования, РГПУ им. А. И. Герцена, организациями некоммерческого сектора и учреждениями культуры Санкт-Петербурга.

Но название «Пеликан» – это еще и бэкромим, аббревиатура, где скрыта ключевая идея воспитания личностных и профессиональных качеств учащихся ППК и молодых педагогов школы:

- П – педагогическая направленность содержания деятельности;
- Е – единство взаимодействия педагога и ученика;
- Л – лидерский потенциал педагога и ученика;
- И – инновационная деятельность;

К – четыре К-компетенции (коммуникации, креативность, критическое мышление, командный принцип организации работы) как основа успешной воспитательной деятельности;

А – активность (социальная, творческая, научная) педагога и ученика, а также артистизм как отражение разных ролей наставника и наставляемых;

Н – наставник как наглядный пример профессионального мастерства в педагогической деятельности.

Модуль внеурочной деятельности «Педагогический класс «Пеликан» реализуется через системно-деятельностный подход, включающий три ключевых направления:

1) наставничество как педагогическое сотворчество – совместная творческая проектная и событийная деятельность ученика-наставляемого и педагога-наставника, предполагающая общие цели, задачи и заинтересованность в достижении результата;

2) наставничество как педагогическое сопровождение – организационно-методическое и психологическое сопровождение ученика-наставляемого (команды наставляемых) в процессе выполнения поставленной педагогом-наставником задачи;

3) наставничество как профессиональное партнерство – приобщение и включение учеников-наставляемых в профессиональные события как участников и партнеров.

Выбор инструментов организации наставнической деятельности в рамках реализации курсов внеурочной деятельности модуля определяется педагогом, исходя из актуализированной индивидуальной образовательной и воспитательной потребности учащегося ППК. Определяющей при выборе подхода педагогом-наставником является готовность ученика или команды учеников:

- мотивационная – личная заинтересованность в выполнении поставленной задачи;
- компетентностная – сформированные знания и умения на уровне, достаточном для выполнения поставленной задачи.

Раскроем вышеописанные подходы:

1. Педагогическое сотворчество.

При этом подходе наиболее эффективный инструмент – совместная проектная деятельность, поэтому он является определяющим при реализации курса внеурочной деятельности «Образовательное проектирование». Образовательный проект совместно создается и реализуется учащимся, молодым педагогом и педагогом-наставником. Именно такой подход позволяет сформировать навыки социального проектирования и добровольческой деятельности, в том числе педагогического волонтерства.

Взаимодействие между педагогом и учеником осуществляется на всех этапах:

1) инициации проекта – в ходе согласования интересов в предстоящей работе и определения ее ценности формируется понимание «общности» вклада наставника и наставляемых в достижение результата и создание проектного продукта;

2) согласования идеи, целей и задач, разработки организационного плана проектной деятельности – наставник и наставляемые идентифицируют себя как равноправные члены одной проектной команды.

3) реализации проекта – наставник и наставляемый на равных вносят вклад в реализацию проектной инициативы;

4) позиционирования результатов проектной деятельности – в том числе через участие в конкурсной деятельности.

Когда члены команды прилагают общие усилия в достижении целей проекта, развиваются такие личностные качества, важные для педагогической профессии, как честность, коллективизм, корпоративная сплоченность, сотрудничество, дисциплина, ответственность за общий результат, взаимозаменяемость, готовность помогать другим, благодарность и др.

За 2021–23 гг. внутри школы было реализовано более пятидесяти проектов волонтерской и творческо-событийной направленности. Учащиеся ППК и молодые педагоги, совместно с наставниками, в рамках федерального конкурса школьных проектов «Могу все изменить», реализовали проект «Арбуз», популяризирующий адаптивные виды спорта для подростков с ОВЗ.

В рамках проекта в коррекционных школах Санкт-Петербурга был разработан и проведен цикл образовательных мастер-классов, в ходе которых ребята с особыми возможностями развития познакомились с современными адаптивными спортивными играми и физическими практиками. К проекту были привлечены некоммерческие организации, осуществляющие спортивную деятельность для людей с ОВЗ, а также студенты РГПУ им. А.И. Герцена, обучающиеся по программе «Коррекционная педагогика». Проект получил наивысшие оценки конкурсного жюри и гран-при конкурса.

2. Педагогическое сопровождение.

В этом подходе реализуется курс внеурочной деятельности «Введение в педагогическую деятельность», цель которого – создать учащимся ППК условия для получения опыта педагогического труда в ходе самостоятельной разработки и проведения «уроков доброты» в школе. Особая роль в курсе отводится индивидуальному сопровождению учащихся ППК в проектировании и воплощении персональных маршрутов личностного развития с использованием ресурсов социокультурной среды города.

Для решения задач персонифицированной дорожной карты развития учащихся ППК педагог и ученик выполняют следующие шаги:

- 1) составляют «портфель возможностей» личного роста, включающий конкурсы, школьные и городские события, в которых ученик и молодой педагог могут принять участие;
- 2) работают с «блокнотом-тренажером»;
- 3) определяют темы возможных конкурсных работ, выступлений, выездов на тематические профильные смены организаций-партнеров и др.;
- 4) составляют календарный план событийного участия, фиксируют контрольные точки представления материалов;
- 5) определяют удобные каналы обратной связи для своевременного реагирования на потребность в помощи наставника.

За 2021–23 гг. ученики ППК и молодые педагоги приняли участие более чем в двадцати образовательных событиях:

- Всероссийский молодежный патриотический форум;
- Молодежный православный форум;
- Форум молодых педагогов;
- Научно-практические педагогические ассамблеи Санкт-Петербурга по теме «Наставничество»;
- Научно-практическая школьная конференция молодых ученых «Будущее России» и др.

В совместной деятельности у наставляемых формируются такие личностные ценности, как персональная ответственность за себя, свою школу и коллектив, уважение к учителю и науке «Педагогика», и др.

При подготовке учащимися ППК «уроков доброты» педагог-наставник использует инструмент организационно-методического и ресурсного сопровождения деятельности наставляемых школьников и молодых педагогов. «Урок доброты» дает учащемуся ППК возможность проявить себя в роли учителя. Ребята самостоятельно выбирают тему урока, в рамках которого будет решаться конкретная воспитательная задача:

- профилактика интернет-зависимости или буллинга;
- воспитание здорового образа жизни;
- новые знания об истории и культуре своей страны и т.д.

Педагог-наставник в этой работе выступает в роли консультанта и тьютора, основная задача которого – содействие в планировании урока, помощь в подборе дидактического материала, организации пространства и использовании технических средств.

В ходе такой деятельности у обучающихся формируются уважение к педагогическому труду, терпимость и эмпатия, ценности гражданина России.

За 2022/23 учебный год в школе проведено более 30 «уроков доброты», разработанных и реализованных учащимися ППК.

3. Профессиональное партнерство.

Этот подход реализуется через курсы внеурочной деятельности «Герценовский Пеликан», «Педагогическая лаборатория» и «Вожатская практика», направленные на развитие делового сотрудничества в профессиональном педагогическом пространстве. Рассмотрим эти направления подробнее.

Педагогическая лаборатория

В рамках курса внеурочной деятельности «Педагогическая лаборатория» деловое партнерство осуществляется посредством освоения учащимися ППК роли:

- ассистента учителя;
- педагога дополнительного образования;
- соведущего профессионального события – авторского мастер-класса, практического семинара;
- соорганизатора школьного, районного и городского педагогического совета.

Учеников ППК привлекают для помощи в разработке и подготовке мероприятия, и для участия в роли модераторов в организации групповых дискуссий и проектных команд в соответствии со сценарием события.

В 2021–2023 гг. учащиеся педагогического класса стали не просто наблюдателями, а непосредственными организаторами двух деловых площадок Петербургского международного образовательного форума на базе школы, где осуществляли:

- координацию и логистику приема гостей;
- подготовку раздаточных материалов;
- техническую поддержку;
- модерацию имитационной игры.

Позже ребята стали соорганизаторами городского семинара «К вершинам мастерства», направленного на представление опыта наставничества в Приморском районе Санкт-Петербурга.

Во взаимодействии с педагогом-наставником школьники погружаются во все организационные и управленческие процессы создания публичного мероприятия, что позволяет раскрыть для них новые возможности педагогической профессии.

Еще один инструмент формирования профессионального партнерства между педагогом-наставником и учениками-наставляемыми в реализации курса «Педагогическая лаборатория» – привлечение учеников ППК в роли экспертов к оценке материалов, разработанных учителями школы для конкурсов профессионального педагогического мастерства.

Традиционно конкурсная работа включает проведение открытого урока, мастер-класса и публичное выступление. Учащиеся ППК становятся первыми экспертами, благодаря чему:

- повышается качество подготовки конкурсных материалов учителями школы;
- ученики ППК осваивают еще одно направление педагогического труда;
- конкурсная направленность становится частью организационной культуры школы.

В результате приобщения к профессиональному партнерству у школьников формируются следующие ценности:

- уважение и признание важности педагогического сообщества для развития образования России;
- уважение к труду педагога;
- мотивация к достижениям и личностному росту, как важное условие развития страны.

Вожатская практика

Особую роль в модуле играет курс «Вожатская практика», в рамках которого ученики ППК участвуют в развитии добровольческой деятельности в школе и в организации «полезных каникул» в качестве воспитателей-лидеров.

В 2021–2023 гг., благодаря волонтерской инициативе учащихся ППК, в школе реализованы добровольческие мероприятия:

- 1) ставшая традиционной для школы добровольческая акция «100 сюрпризов для детей» – сбор подарков для приюта «Транзит» под патронажем Константино-Еленинского женского монастыря;
- 2) подготовка просветительских викторин для школьников о волонтерах в России;
- 3) регулярная акция «Письма на фронт» – собранные письма для бойцов передаются в районные представительства «МыВместе» и др.
- 4) лидеры класса ППК создали волонтерское объединение «Эра милосердия», вошедшее в реестр добровольческих организаций Санкт-Петербурга «Добро.Ру».

Проведение волонтерской работы формирует у педагога-наставника и учеников ППК такие ценности, как любовь к ближнему, готовность оказать помощь и поддержку, социальная ответственность, гордость за Отечество, патриотизм и др.

Герценовский Пеликан

Курс внеурочной деятельности «Герценовский Пеликан» входит в наставнический модуль «Педагогический класс «Пеликан», являясь уникальным примером

социального партнерства и сотрудничества педагогического университета со школой. В рамках курса для учащихся ППК организуются открытые лекции и мастер-классы преподавателей университета, проводятся экскурсии по факультетам, в том числе в рамках проекта «Герценовская среда».

Еще одно направление работы в реализации этого курса – организация сотрудничества между учащимися ППК и студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование». В рамках взаимодействия «ученик – студент» учащиеся ППК привлекаются к олимпиадному университетскому движению. А студенты в ходе производственной практики проводят для них развивающие мастер-классы, в том числе оказывают содействие в подготовке конкурсных материалов.

Тем самым наставнический модуль внеурочной деятельности «Педагогический класс «Пеликан» формирует в школе особую мотивирующую среду, основанную на воспитательных принципах наставничества:

- 1) доверие между педагогом-наставником и учеником-наставляемым;
- 2) взаимообмен знаниями, идеями и ценностями между наставником и наставляемыми;
- 3) взаимообучение в ходе решения конкретных педагогических или организационных ситуаций;
- 4) коммуникативная открытость и обратная связь;
- 5) наглядность личного опыта педагога-наставника как лидера и примера носителя ценностей современной педагогики.

Таким образом, методологической основой организации профессионального самоопределения обучающихся ППК является системно-деятельностный подход. Педагогическое сотворчество, сопровождение и профессиональное партнерство позволяют создать условия для организации профессионального самоопределения старшеклассников, обеспечивая практико-ориентированность и соответствие с личностными интересами обучающихся. Эффективность программы ППК подтверждается достижениями участников образовательного процесса в профессиональных конкурсах и повышением мотивации обучающихся к выбору педагогического направления деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утв. приказом Мин. образования и науки РФ от 17.05.12 № 413.
2. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М.: Академия, 2004.
3. *Пилюгина Е. И.* Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях // Молодой ученый. 2017. № 15. С. 619–640.
4. *Ротова Н. А.* Сущность понятия профессионального самоопределения будущего педагога начального общего образования // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы V Всерос. научно-практич. конф. с международ. участием. 2020. С. 361–371.
5. *Чистякова С. Н., Гуткин М. С., Рыкова Е. А.* и др. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб. Кемерово: ОбЛИУУ, 1995.
6. *Щедровицкий Г. П.* наброски к базовой схеме самообразования. URL: <https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/>.

III. ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Глазырина О.В., канд. пед. наук, доцент кафедры
начального образования ГБУ ДПО РО
Ростовский институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

Аннотация. Рассмотрена проблема повышения качества функционирования русского языка в поликультурной образовательной среде Ростовской области. Описано научно-методическое обеспечение развития кадрового потенциала педагогов дошкольного образования в поликультурной языковой среде региона в рамках целевой программы наставничества. Показана роль наставничества как механизма эффективной реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в сфере изучения русского языка.

Ключевые слова: русский язык, дополнительное профессиональное образование, поликультурная языковая среда, наставничество, дошкольное образование

Обеспечение эффективного функционирования русского языка, как основы гражданской самоидентичности народов Российской Федерации, с начала XXI века является стратегическим приоритетом государства. В указе «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» декларируется «защита и поддержка русского языка как языка государствообразующего народа, обеспечение соблюдения норм современного русского литературного языка (в том числе недопущение использования нецензурной лексики), противодействие излишнему использованию иностранной лексики» [1, С. 3].

Современные исследователи (А.Т. Белекова, С.И. Беловицкая, М.И. Шурпаева) отмечают проблемы, связанные с негативным изменением роли русского языка и снижением уровня владения им в отдельных регионах России [3, 4].

Проблема функционирования русского языка, как основы межнационального общения, особенно остро ощущается в Ростовской области, так как наш регион всегда отличался высокой активностью миграционных процессов. Причем для него характерна как трудовая миграция из суверенных государств Белоруссии, Молдовы, Узбекистана и др., вызванная экономическими причинами, так и вынужденная миграция, обусловленная обострением межнациональных конфликтов в ряде государств, входивших ранее в состав СССР.

По данным Всероссийской переписи населения 2022 г., в Ростовской области проживают:

- русские – 90,34% от общей численности населения;
- другие этнические группы (армяне, азербайджанцы, турки, корейцы, чеченцы и т.д.) – 10% [5].

С 2018 г. в Ростовской области разработана система научно-методического обеспечения развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в поликультурной языковой среде. Одним из механизмов эффективной реализации системы является целевая программа наставничества Ростовской области.

С целью определения основных векторов профессиональных дефицитов педагогов в ходе реализации модели наставничества был проведен анализ исследований по вопросу поликультурной языковой среды Ростовской области (А. В. Бедрик, М. А. Бурд и др.), который выявил, что для системы образования региона необходим учет особенностей ассимиляции малых этнических групп к принимающему сообществу и соответственно степень владения русским языком.

Исходя из особенностей ассимиляции этнических групп, можно условно выделить два типа:

- с высокой степенью адаптации и владения русским языком – корейцы, армяне, цыгане;
- с низким уровнем адаптации и владения русским языком – представители народов Северного Кавказа, турки-месхитинцы.

В последние годы в отдельных муниципальных образованиях Ростовской области наблюдается увеличение контингента воспитанников из этнических семей второго типа, которое объясняется двумя факторами:

- 1) переселением этнических семей из отдаленных чабанских точек в хутора;
- 2) отъездом русскоязычной молодежи из экономически неразвитой восточной части области.

В этих условиях отмечается неготовность педагогов реализовывать образовательные программы дошкольного образования на русском языке.

На основе проведенной аналитики результатов удалось конкретизировать ключевые содержательные линии регионального пространства методической поддержки педагогов дошкольного образования по вопросам эффективного функционирования русского языка в муниципальных образованиях региона:

- 1) ориентация педагогов на использование разнообразных моделей наставничества в дошкольных образовательных организациях, в ходе которых русским языком овладевает и ребенок, и родители. При этом дети становятся для своих родителей носителями русского языка, как языка международного диалога;

- 2) разработка методических рекомендаций по проектированию и организации педагогами разнообразных форм взаимодействия с этническими семьями на основе культурологического подхода, в ходе которого происходит освоение средств межкультурной коммуникации. В частности, представлены рекомендации по организации фестиваля национальных культур в дошкольных образовательных учреждениях региона;

- 3) организация научно-методического сопровождения педагогов по успешному овладению русским языком воспитанниками из малых этнических групп, посредством диссеминации лучших наставнических практик.

Таким образом, результатом научно-методического обеспечения развития кадрового потенциала педагогов дошкольного образования в поликультурной языковой среде региона стало укрепление в регионе позиций русского языка как основы культурного и образовательного единства народов Российской Федерации, а также увеличение количества проведенных образовательных и научно-методических мероприятий с использованием лучших наставнических практик.

Литература

1. Указ Президента РФ № 809 от 09.11.22 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://base.garant.ru/980284880>.
2. *Бедрик А. В.* Трудовая адаптация этнических мигрантов в условиях социальных рисков: на примере Ростовской области: дис. ... канд. соц. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
3. *Белекова А. Т.* Ресурсы укрепления позиций русского языка и национальных языков народов Российской Федерации через механизмы гуманитарных проектов ЮНЕСКО // Вестник Московского государственного лингвистического университета. *Общественные науки.* 2021. Вып. 4 (845). С. 34–46.
4. *Беловицкая С. И.* Совершенствование подготовки учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2018.
5. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Ростовской области. URL: <https://61.rosstat.gov.ru/folder/57001>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ В КОНТЕКСТЕ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО ФОРМЕ НАСТАВНИЧЕСТВА «УЧИТЕЛЬ – УЧИТЕЛЬ»

*Дорогов Е. К., учитель биологии ГБОУ школа-интернат № 9
Калининского района СПб*

Аннотация. Рассмотрено образовательное событие как основная форма организации процесса наставничества в форме «учитель – учитель» для формирования ценностно-смысловых отношений молодого специалиста к своей профессии. Описана организация процесса наставничества, обеспечивающая условия для свободного самовыражения, в том числе эмоционального, коллективной деятельности, самоанализа и самооценки, при помощи системы наставничества на основе событийного подхода и проектирования образовательных событий.

Ключевые слова: *наставничество, событийный подход, образовательное событие.*

Одна из первостепенных задач современной школы – не просто привлечение молодых специалистов, но что еще существеннее, удержание их на педагогическом поприще. Поэтому Министерство просвещения издало распоряжение,

в котором предложило образовательным организациям разработать модель наставничества, необходимую для успешной личной и профессиональной самореализации молодых специалистов [1].

Формирование ценностно-смысловых отношений личности молодого педагога к своей профессии предусматривает организацию процесса наставничества с учетом на практике следующих особенностей:

- участие в системе наставничества – этап профессионального развития начинающего специалиста, связанный с изменением не до конца устоявшихся профессиональных представлений и стереотипов;
- при осуществлении наставнической деятельности важно обеспечить условия для свободного самовыражения, в том числе эмоционального, и выбора целесообразных действий для решения поставленных задач, коллективной деятельности, самоанализа и самооценки.

Такие условия может обеспечить работа наставнической пары (группы) на основе событийного подхода [4].

Основой событийного подхода выступает организация образовательных событий для конструирования и осмысления нового социального и профессионального опыта, участники которых находятся в заданной ролевой ситуации, определяемой их основной деятельностью и позицией.

Образовательное событие представляет собой комплексную форму организации образовательного процесса, основанную на сочетании традиционных и инновационных форм познавательной деятельности. Оно обеспечивает совместное проживание участниками нового опыта, формирование новых умений и навыков, развитие эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности [3].

Форма наставничества «учитель – учитель» предполагает взаимодействие начинающего педагога (нового специалиста или группы) с опытным и располагающим ресурсами и навыками специалистом, оказывающим разностороннюю поддержку. Цели такой формы наставничества:

- успешное закрепление молодого специалиста на месте работы или в должности педагога;
- повышение его профессионального потенциала;
- создание в учебном заведении комфортной профессиональной среды, позволяющей реализовывать актуальные педагогические задачи на высоком уровне.

Проектирование образовательного события можно рассматривать не только как средство, но и как одну из целей, поставленных перед системой наставничества. Наполнение школьной жизни начинающего учителя яркими и запоминающимися событиями, вызывающими позитивный отклик, позволяет эмоционально связать молодого специалиста с новой профессиональной деятельностью и местом работы.

Организация наставничества в образовательном учреждении представляет собой достаточно сложный и длительный процесс, который включает следующие этапы:

- 1) подготовительно-диагностический;
- 2) адаптационный;
- 3) формирующий;
- 4) контрольно-оценочный [2].

Рассмотрим проектирование образовательного события на примере групповой формы наставничества в рамках методического объединения учителей предметов естественно-научного цикла.

1. Подготовительно-диагностический этап – проводится руководителем системы наставничества и включает в себя:

- формирование баз наставников и наставляемых;
- подготовку руководящей документации.

Как правило, образовательные учреждения выбирают наставников и наставляемых по принципу их предметной принадлежности, а руководитель методического объединения берет шефство над новыми коллегами.

На базе школы-интерната № 9 Калининского района Санкт-Петербурга в 2022/23 учебном году молодым специалистам и учителям, открытым к новому опыту, предлагали поучаствовать в роли наставляемых в системе наставничества, заключительным этапом которой стало проведение ими открытых мероприятий «инновационной декады».

2. Адаптационный этап:

- установление взаимоотношений наставника и наставляемого;
- выявление профессиональных и эмоциональных дефицитов;
- совместное определение целей и задач, и составление плана работы.

В этот период целесообразно начать организацию первых двух этапов образовательного события:

1) диагностический – имеет схожие цели со вторым этапом наставничества. На этом этапе важно определить события, которые позволят стимулировать профессиональное становление молодого специалиста и помочь его в адаптации в трудовом коллективе. В школе-интернате № 9 таким событием является организация декады открытых мероприятий с возможностью их оценивания по совместно разработанным участниками системы наставничества критериям;

2) прогнозирование – совместная разработка сценария проектирования и реализации события, когда намечаются пути развития в зависимости от различных факторов среды, изменение которых приводится в действие этим событием.

При планировании следует учитывать, что отношение к событию обусловлено мотивами, системой ожиданий и степенью включенности наставляемого в деятельность. В 2022/23 учебном году в школе-интернате № 9 были выбраны три основных сценария: воспитательное занятие, мастер-класс и бинарный урок. Одним из важных факторов при выборе формы проведения, повлиявшим на итоговый результат реализации события, оказался выбор интерактивной технологии – дебаты.

3. Формирующий этап:

- совместная деятельность по реализации разработанного плана;
- коррекция и развитие компетенций наставляемых.

Этот период совпадает с третьим этапом образовательного события – организацией и непосредственной реализацией события согласно разработанному сценарию. Каждый участник события вовлечен в него, но степень вовлеченности или «погружения» может определить только сам наставляемый: она зависит от его активности и заинтересованности на предыдущих этапах разработки и подготовки события.

Событие связывает всех участвующих субъектов в единое целое. Воспитательное взаимодействие осуществляется не только непосредственными отношениями, но и контекстом, который задается ситуацией или событием [5]. Проведение «инновационной декады» в школе-интернате № 9 не оставило равнодушными даже не участвующих в системе наставничества педагогов. На каждом мероприятии присутствовало от 10 до 15 желающих посмотреть. Тем самым событие расширило свои рамки до общешкольного уровня и позволило достигнуть поставленных в связи с ним целей.

4. *Контрольно-оценочный* – заключительный этап, когда наставник:

- проверяет уровень профессиональной компетенции молодого педагога;
- определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

Заключительный четвертый этап образовательного события проявляется в разнообразных формах рефлексии: открытого обсуждения ожиданий и результатов или письменного рефлексивного отчета.

В школе-интернате № 9 для проверки уровня профессиональной компетентности молодых педагогов использовались листы оценки и самооценки мероприятия, разработанные на первом этапе события. Рефлексия осуществлялась путем открытого диалога в малых группах между наставником и наставляемыми. Итогом контрольно-оценочного этапа стало проведение куратором системы наставничества педагогического совета с оглашением результатов оценивания и коллективным анализом образовательного события.

Таким образом, организация системы наставничества с применением событийного подхода на основе проектирования образовательных событий позволяет молодому специалисту преодолеть трудности, связанные с адаптацией к новым условиям трудовой деятельности, остаться в профессии и достичь в ней успехов.

Литература

1. Распоряжение Минпросвещения РФ № р-145 от 25.12.19 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».

2. *Костина О. А.* Модель наставничества молодых специалистов в средней общеобразовательной школе // Среднее профессиональное образование. 2021. № 8. С. 12–14.

3. *Прохорова М. П., Голубева О. В., Мададанова К. Х.* Дидактические возможности учебного события как формы организации образовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып. 58. Ч. 4. С. 230–233.

4. *Слободчиков В. И.* Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности. 2010. № 1 (43). С. 5–14.

5. *Ушатикова И. И.* Проектирование и организация внеурочного культурно-образовательного пространства в школе. Чебоксары: Интерактив плюс, 2019.

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Горюнова М. А., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ в ГАОУ ДПО ЛОИРО

Колесник Н. П., канд. пед. наук, научный редактор редакционно-издательского отдела ГАОУ ДПО ЛОИРО

Аннотация. Дан краткий обзор результативных наставнических практик на примерах деятельности Ленинградского областного института развития образования и образовательных организаций Ленинградской области.

Ключевые слова: *наставничество, педагогическая практика, система «педагог – педагог», «педагог – ученик», «ученик – ученик».*

Феномен наставничества заключается в том, что каждый из нас бывал и наставляемым, и наставником, а иногда тем и другим одновременно. Самоактуализация и совершенствование своих способностей и навыков, постоянный профессиональный рост, развитие педагогического мастерства – все это составляет основу и главный смысл профессии учителя. Поэтому в современных условиях для педагога так важны и необходимы методическая поддержка и сопровождение в его профессиональной деятельности.

Вот уже более 90 лет Ленинградский областной институт развития образования (ЛОИРО) является флагманом в подготовке педагогических кадров, и не только Ленинградской области. ЛОИРО активно включается в повышение квалификации педагогов из других регионов, не только участвуя в становлении и развитии творческого потенциала молодых учителей, делающих первые шаги в профессии, но и создавая условия для совершенствования навыков опытных педагогов.

На сегодня главным звеном наставнической деятельности ЛОИРО, как и в других ИРО, является активно развивающийся Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, в котором:

- проводится диагностика профессиональных затруднений;
- инициируется формирование программ повышения квалификации с учетом потребностей и дефицитов каждого из работников;
- реализуется формат индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов.

Еще более актуальной тема наставничества стала в период цифровизации образования, так как современная цифровая образовательная среда позволяет акцентировать роль наставника в деятельности педагога и усилить внимание к самостоятельной работе учащихся [1]. Такое смещение акцентов характерно

не только для школьного образования: «смешанное обучение» реализуется в различных моделях («перевернутый урок», смена рабочих зон и т.п.) и активно входит в практику педагогов, требуя от них умения организовать работу учеников индивидуально или в группах с учетом возможностей каждого.

Эта работа строится не с нуля, ведь вся деятельность ЛОИРО основана на передаче результативного опыта педагогов-профессионалов, которые умеют им щедро делиться. Среди них и именитые ученые, и просто талантливые педагоги, умеющие зажечь своим позитивом других, чтобы довести их до значимого результата, позволяющего не останавливаться на достигнутом и двигаться вперед.

Представленные ниже примеры могут быть характерны и для деятельности других ИРО и образовательных организаций, и все же каждый опыт уникален и полезен.

Сотрудники ЛОИРО сами выступают в роли наставников, при этом имеют возможность также выявлять талантливых наставников среди педагогов региона. Одним из ярких примеров этого стала учительская практика Нины Николаевны Паньгиной из МБОУ лицей № 8 г. Сосновый Бор. Еще на рубеже тысячелетий она разработала методику подготовки учеников к олимпиадам по информатике, и в течение 16 лет они неизменно выходили на всероссийский уровень с высокими результатами.

Это умение выявить возможности ученика, замотивировать его на упорную работу и вывести в топ рейтинга на уровне страны – показатель таланта наставника. Отрадно, что по прошествии многих лет ее выпускники не теряют связь с учителем и приезжают на школьные мероприятия, где общаются с нынешними учениками, на своем опыте показывая им пути достижения успеха и включаясь в наставническую деятельность.

Методики Нины Николаевны открыты для всех: программа опубликована в журнале «Информатика в школе» и многократно представлена на семинарах и курсах ЛОИРО. На ее основе разработан курс на сервере дистанционного обучения ЛОИРО. А на базе этого лицея в настоящее время развиваются системы подготовки олимпиадников [2], расширяя модуль по информатике другими предметными составляющими и общеразвивающими разделами.

Одним из залогов авторитета у учеников и коллег является умение Нины Николаевны понять и принять новое в профессии и жизни – в ее педагогическую практику активно вошли разные модели «смешанного обучения» и приемы коучинга [3]. Освоение искусственного интеллекта помогает ей не только готовиться к семинарам и занятиям, но и «видеть насквозь» современных предприимчивых школьников.

Н.Н. Паньгину можно по праву назвать наставником для учеников и педагогов как школы и района, так и региона. Быть наставником такого уровня – это особый дар и огромная душевная щедрость, которая является обязательной составляющей настоящего наставника наравне с профессионализмом. В этом примере ярко выражены модели наставничества «педагог – педагог» и «педагог – ученик».

Интересен опыт МОБУ СОШ центр образования «Кудрово», где вся атмосфера пропитана наставничеством, которому посвящена отдельная рубрика на сайте школы. С момента открытия центр образования (ЦО) находится в тесном

сотрудничестве с СПб ГЭТУ ЛЭТИ, преподаватели и студенты которого включены в процесс обучения и воспитания школьников.

Преподаватели ЦО «Кудрово», среди которых есть сотрудники и студенты СПб ГЭТУ ЛЭТИ, являясь талантливыми наставниками, приводят учеников к потрясающим результатам. Согласно новостной заметке на сайте школы, «изобретение «Полноприводная транспортная платформа с электроприводом поворота колес и регулируемой колеей» (патент РФ на изобретение № 2764857 от 22.03.21), созданное ребятами из Детского инжинирингового центра (ДИЦ) ЦО «Кудрово», было включено в сборник «Лучшие изобретения в интересах ОАО «РЖД» Всероссийского общества изобретателей и рационализаторов (ВОИР)».

Особое внимание привлекает проект, инициированный школьником и основанный на наставничестве «ученик – ученик». Увлеченный компьютерными технологиями школьник создал тренажер для отработки базовых знаний по математике и русскому языку. Казалось бы, разных тренажеров уже создано достаточно, зачем же придумывать очередной вариант? Но проект «Обриум» (Образовательный минимум) оказался очень эффективным, благодаря личностным качествам автора, который смог не только наладить сотрудничество с учителями, но и вовлек в тестирование одноклассников, имеющих проблемы с этими предметами.

«Тестировщики» не просто повышали свой уровень знаний и получали положительные оценки, но и чувствовали себя причастными к реализации интересного дела. В наполнение тренажера включалось все больше учеников, которые при этом получали новые знания по программированию и по предмету, содержание которого вносили в программу. Автор-разработчик оказался талантливым организатором и наставником для таких же как он учеников, что обеспечило успех его начинанию. Не стоит умалять и роль педагогов, которые смогли стать «теневыми наставниками», предоставив учащимся ведущую роль.

Интересный опыт наставничества, которое способствует непрерывному результативному освоению новых технологий (от 3d до виртуальной реальности) и их включению в подготовку олимпиадников, представлен МБОУ СОШ № 1 г. Тосно с углубленным изучением отдельных предметов [4]. Чтобы внедрять современные педагогические и информационные технологии в практику школы, не отставая от темпов их развития, нужна постоянная поддержка как учеников, так и учителей. Причем порой именно ученики помогают педагогам в освоении цифровых программ и сервисов, а учителя анализируют и прослеживают педагогический смысл нововведений.

Большое значение в постепенном смещении акцентов в деятельности педагога на роль наставника несомненно имеет понимание и принятие современных целей, возможностей и тенденций в образовании на уровне всего педагогического коллектива образовательной организации. Многие для этого делается на уровне ЛОИРО.

Важную роль играет обращение к историческому прошлому и деятельности известных ученых и педагогов-практиков. Например, в этом году на базе ЛОИРО проведены конференции, посвященные педагогам-наставникам, выдающимся деятелям науки и людям, безгранично преданным своему делу, – В.А. Сухомлинскому и И. П. Иванову.

Их вклад в развитие отечественной педагогики изучают и анализируют учителя и педагогические работники Ленинградской области, которые перенимают лучшие традиции отечественного наставничества для воспитания своих учеников. Такие конференции позволяют педагогам включиться в научно-познавательный процесс и осмыслить собственный педагогический опыт.

Своеобразие коллективных творческих дел заключается в особом способе организации жизнедеятельности детей и взрослых, предполагающем их совместную деятельность, где роль педагога определена как роль старшего товарища и наставника. В качестве примера использования коллективного творческого дела в патриотическом воспитании дошкольников можно привести «Час общего дела» («Клубный час»), проведенный в МДОБУ Агалатовский детский сад комбинированного вида № 1.

Проект создан и реализован творческой группой педагогов (И. В. Рожковой, О. И. Кустовой, Е. В. Орел, Е. А. Михайловой, О. В. Соколовой, Н. Н. Батыгиной, Е. А. Володиной, Н. Н. Уразметовой, И. Н. Заикиной, А. А. Любимовой, И. Ю. Бурой) под руководством Е. Л. Бабкиной. Актуальность мероприятия «Час общего дела» связана прежде всего с приобщением детей к сотрудничеству, с развитием у них чувства коллективизма и ответственности, с формированием ценностного отношения к традициям Отечества [5, С. 49].

Больше десяти лет в ЛОИРО продолжался образовательный проект «Ярмарка инноваций» («Форум педагогических идей»), в рамках которого педагоги Ленинградской области получали неоценимый опыт представления своего продукта на тематических площадках, привлекая внимание коллег и обретая наставников для дальнейшего развития своих коллективных и индивидуальных педагогических практик. Наши преподаватели сопровождали учителей Ленинградской области как в подготовке проекта, так и в представлении своего опыта работы.

Ленинградский областной институт развития образования был и остается площадкой для реализации идеи наставничества, способствующего сохранению потенциала педагогической традиции и преемственности опыта.

Литература

1. Горюнова М. А. Использование потенциала современной цифровой образовательной среды в деятельности педагога // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2022. № 3. С. 40–44.
2. Паньгина Н. Н. Изменение подходов к организации работы при подготовке школьников к олимпиадам по информатике в период «цифровизации образования» // Электронный научно-метод. журнал «Педагогика информатики». 2021. № 1. URL: http://pcs.bsui.by/2021_1/4ru.pdf.
3. Паньгина Н. Н. Учительский коучинг на примере решения логических задач // Компьютерные инструменты в образовании. 2020. № 2. С. 80–93.
4. Бровина Г. Н., Горюнова М. А. От 3d-технологий к виртуальной и дополненной реальности // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2021. № 1. С. 45–50.
5. Грядкина Т. С., Бутина О. А. Использование педагогического наследия И. П. Иванова при организации коллективных творческих дел старших дошкольников // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2023. № 2. С. 46–51.

НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Ильясова О. А., канд. пед. наук, доцент, начальник управления
дополнительного профессионального образования
ГБУ ДПО Челябинский институт развития образования*

Аннотация. Рассмотрены особенности и преимущества организации наставничества в системе «педагог – педагог». Представлена технология наставничества как элемент системы внутрикорпоративного обучения, позволяющей осуществлять взаимообмен знаниями, опираясь на внутренние ресурсы образовательной организации. Подчеркнуто значение наставничества для обновления способов неформального повышения квалификации и сопровождения профессионального роста педагогических работников общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: *внутрикорпоративное обучение, взрослые обучающиеся, педагогические работники, общеобразовательные организации, наставничество в системе «педагог – педагог».*

Динамичное развитие системы образования Российской Федерации и повышающиеся требования к педагогическим работникам обуславливают необходимость оперативного обновления их профессиональных знаний и умений. Возрастают потребности самих педагогов в профессиональной самореализации. Кроме того, в общеобразовательной организации важно поддерживать высокий уровень качества образования и сохранять накопленные традиции педагогической деятельности.

Эти обстоятельства обуславливают необходимость создания и обеспечения функционирования системы внутрикорпоративного обучения педагогов. При этом задействуются внутренние ресурсы, позволяющие обеспечивать методическую поддержку педагогических работников. В связи с этим актуализируется вопрос поиска способов организации обучения педагогов без отрыва от профессиональной деятельности.

Существуют различные способы организации внутрифирменного обучения, которые отличаются степенью формализации. Наиболее эффективные из них опираются на научно-методические ресурсы опытных педагогов и задействуют ресурсы неформальной коммуникации. К ним можно отнести наставничество, как способ повышения квалификации и подготовки педагогов к новому виду деятельности.

В образовательных организациях сложилась определенная традиция наставничества, однако сегодня его роль переосмысливается, так как наставническая деятельность вписывается в современные модели профессионального

роста педагогов. В нормативно-правовых документах, регулирующих порядок аттестации педагогических кадров, педагог-наставник рассматривается как квалификационная категория.

В образовательных организациях создаются локальные нормативные акты, позволяющие организовать работу с молодыми педагогами на основе наставничества. Такой подход:

- 1) закрепляет статус опытных учителей;
- 2) способствует расширению возможностей их профессиональной самореализации;
- 3) открывает новые возможности для организации неформального обучения педагогических работников.

В научной литературе рассмотрены многие аспекты организации наставнической деятельности. Отмечается высокая эффективность наставничества в системе «педагог – педагог». В частности, А. М. Моисеев приводит данные о том, что педагоги, включенные в систему наставничества, быстрее адаптировались к педагогической деятельности и показывали высокие профессиональные результаты, в том числе на конкурсах профессионального мастерства.

Кроме того, молодые педагоги проявляли потребность в наставнической деятельности и высказывали мнение о необходимости оказания методической поддержки именно на рабочем месте [4]. Исследование коллектива авторов показало, что наставничество является способом обучения, который задействует внутренние ресурсы организации, что востребовано, например, в сельских школах [1].

Другой коллектив авторов рассмотрел характеристику компетентности педагога-наставника, обратив внимание на такие позиции, как способность к эффективной неформальной коммуникации, осознанность и ответственность при осуществлении наставничества. Особое внимание авторы уделили закреплению института наставничества в общеобразовательной организации в виде положений и программ, а также подчеркнули необходимость организационно-педагогического и ресурсного обеспечения наставнической деятельности [2].

В исследованиях Ю. А. Скурихиной, А. А. Пивоварова [5], М. А. Казаковой [3] указано, что сегодня технологии наставничества обогащаются с помощью цифровых ресурсов. При сохранении основных функций наставнической деятельности возникают новые формы ее осуществления: групповое наставничество, медиа-наставничество, наставничество в профессиональных социальных сетях и т. д.

На основании приведенных исследований можно сделать вывод о принципиальной применимости наставнической деятельности в системе внутрикорпоративного обучения специалистов. Наставничество понимается как универсальная технология, позволяющая осуществлять взаимообмен знаниями внутри небольших групп сотрудников одного предприятия.

Традиционная модель наставничества предполагает сотрудничество двух субъектов: начинающего и более опытного специалистов, что обусловило возможность использования наставничества для обучения на рабочем месте. При этом субъектами наставничества могут быть не только молодые педагоги, адаптирующиеся к профессиональной деятельности, но и специалисты, осваивающие новые компетенции, например управленческие.

Важная особенность наставничества состоит в том, что оно основано на партнерских отношениях, обеспечивающих определенный психологический комфорт в осуществляемой коммуникации. Действенность технологии наставничества обеспечивают следующие факторы:

- опора на положения андрагогики;
- наличие синергетических эффектов образовательного партнерства;
- возможность использования внутренних ресурсов организации;
- учет индивидуальных образовательных потребностей;
- практическая направленность обмена знаниями;

Общее представление о технологии наставничества позволяет рассматривать ее как элемент системы внутрикорпоративного обучения, основная функция которого состоит в создании организационного механизма управления знаниями. Исходя из этого, можно определить цель наставнической деятельности:

- обогащение специалистов знаниями,
- содействие в осознании и принятии ими профессиональных ценностей и традиций образовательной организации;
- освоение конкретных профессиональных умений.

Нормативно-организационная основа наставнической деятельности заключается в ее регламентации. В первую очередь важно предусмотреть возможность такого способа повышения квалификации, как наставничество, в рамках системы внутрикорпоративного обучения, и ввести его отдельной позицией в нормативные документы, регламентирующие процедуры внутриорганизационного повышения квалификации. Например, в виде пункта, определяющего наставничество как способ внутриорганизационного обучения и описывающего его целевое назначение и способы реализации.

Важное условие успешной реализации наставнической деятельности – это ее ресурсное обеспечение. В первую очередь – квалифицированными кадрами, для чего следует стимулировать сотрудников к получению соответствующей аттестационной категории. Необходимо поддерживать статус педагогов, обладающих педагогическим мастерством, и привлекать их к организации наставнической деятельности, а чтобы она была содержательной и действенной, нужно готовить педагогов к ее реализации.

Применение технологии наставничества во внутрикорпоративном обучении будет успешным, если педагоги знакомы с алгоритмом осуществления наставнической деятельности:

- 1) выявление существующих затруднений сотрудников;
- 2) выработка способов взаимодействия, позволяющих устранить эти затруднения;
- 3) взаимобмен знаниями и педагогическое сопровождение освоения умений;
- 4) рефлексия полученных результатов;
- 5) определение перспектив профессионального развития.

Осуществление наставнической деятельности необходимо связать с направлениями внутрикорпоративного обучения, от которых будет зависеть используемый вид наставничества:

1. Адаптация молодых педагогов – традиционное *индивидуальное* или *групповое наставничество*, при котором работа организуется на основе программы,

в которой необходимо зафиксировать цель, содержание наставнической деятельности и ожидаемые результаты.

Характер осуществляемой работы будет определяться на основании партнерских договоренностей. Например, опытный педагог может организовать прямую трансляцию знаний и демонстрацию опыта, либо сопровождение деятельности наставляемого в виде советов, обсуждения и коррекции подготавливаемых методических материалов.

Одно из ведущих преимуществ наставничества – его неформальный характер, который позволяет использовать эту технологию для подготовки педагогов к новым видам профессиональной деятельности, оперативно повышая квалификацию или решая образовательные задачи, обусловленные новыми инициативами, реализующимися в российской системе образования.

2. Методическая поддержка – *краткосрочное* или *ситуативное наставничество*. Например, если один из педагогов освоил способ создания методической документации, то в рамках наставнической деятельности он может передать свои знания коллегам.

3. Освоение цифровых технологий – *реверсивное наставничество*, когда молодой специалист, уверенно владеющий цифровыми технологиями, может обучить необходимым навыкам более опытных коллег. При этом наставническая деятельность позволяет осуществлять сотрудничество разных категорий педагогов за рамками методических объединений.

Наконец, важно наличие способов оценивания эффективности наставнической деятельности, осуществляемой в рамках системы внутрикорпоративного обучения. Для этого нужно опираться не только на механизмы профессиональной рефлексии, но и на разработанную систему критериев, которые могут послужить основой для оценочной деятельности:

- отношение к конкретному виду деятельности;
- ее полезность для удовлетворения образовательных потребностей;
- влияние на результаты педагогического коллектива и индивидуальные достижения педагогов.

Таким образом, наставничество является действенной педагогической технологией, а при реализации в системе «педагог – педагог» его можно отнести к способам неформального повышения квалификации. Основное преимущество наставнической деятельности – взаимообмен знаниями, основанный на партнерской профессиональной коммуникации педагогических работников. Такое целевое применение наставничества можно рассматривать как элемент системы внутрикорпоративного обучения и долговременной стратегии профессионального развития начинающих специалистов.

Применение этой технологии позволяет оперативно обновлять знания педагогов, опираясь на внутренние ресурсы образовательной организации, а вовлечение в наставничество педагогов-мастеров способствует их самореализации. Встраивание наставничества в систему внутрикорпоративного обучения обеспечивается:

- пониманием его роли, целевого назначения и содержания;
- нормативной регламентацией этой деятельности;
- определением критериев ее оценивания.

Литература

1. Ганаева Е. А., Масловская С. В., Муратова А. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5 (228). С. 91–98.
2. Дипломатова З. Ю., Иванов В. Н., Александрова Г. А. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 131–140.
3. Казакова М. А. Медианаставничество педагогических работников: понятие, субъекты, практическая реализация // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 3 (56). С. 50–58.
4. Моисеев А. М. Потребности молодых педагогов в наставничестве и методической поддержке // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2019. № 4 (50). С. 8–24.
5. Скурихина Ю. А., Пивоваров А. А. Технология игрофикации в рамках системы постдипломного сопровождения молодых педагогов в образовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. № 2 (55). С. 80–91.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПЕДАГОГА КАК ИНСТРУМЕНТ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТСКОГО САДА

Богданова Н. В., заведующая ГБДОУ детский сад № 66
Фрунзенского района СПб

Лагутина Ю. В., канд. пед. наук, методист ГБДОУ детский сад № 66
Фрунзенского района СПб

Иванова А. А., старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 66
Фрунзенского района СПб

Аннотация. Рассмотрена проблема поиска инструментов персонализации профессионального развития педагогов детских садов в системе неформального образования. Представлен один из вариантов организации наставничества педагогов в детских садах, исходя из выявленных профессиональных дефицитов, на примере создания индивидуального образовательного маршрута для инструктора по физической культуре.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, неформальное образование, профессиональное развитие педагога, наставничество, детский сад, физическая культура.

Ученые сходятся во мнении, что непрерывное профессиональное развитие педагогов осуществляется во взаимосвязи институциональных и неинституциональных форм, различающихся по степени организованности обучения: формальное, неформальное и информальное образование [1, С. 57].

Одним из ведущих трендов современного неформального образования педагогов, под которым сегодня понимается любая организованная систематическая образовательная деятельность, осуществляемая вне системы формального базового или дополнительного образования, является его персонализация [4, С. 141]. Наставничество в детских садах, как феномен системы неформального образования, давно уже перестало восприниматься как инновация. Наоборот, как раз его отсутствие встречается все реже.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) педагога, как инструмент наставничества в детском саду, – это комплекс мероприятий:

- включающий описание содержания и форм организации усвоения педагогическими работниками необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта;
- основанный на персонифицированном подходе;
- учитывающий актуальные дефициты профессиональных компетенций педагогических работников [3, С. 17].

Структура ИОМ педагога, разработанного в детском саду № 66 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, основана на единстве мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной подготовки (А.Н. Леонтьев):

1. Мотивационный компонент – первый и системообразующий, поскольку от отношения к процессу и результату реализации ИОМ зависит активность педагогов в деятельности. Не секрет, что при всем понимании важности и значимости процесса наставничества для эффективной деятельности, его организация в детских садах часто воспринимается педагогами как спонтанное и эпизодическое освоение профессионально значимой информации.

Поэтому необходимо менять само отношение к наставничеству. Создание мотивационных условий, как правило, почти не планируется специально, а часто они и вовсе отсутствуют. Вероятно, именно это является одной из основных причин неэффективности реализации педагогами индивидуальных образовательных маршрутов. Для стимулирования профессионального развития могут применяться различные меры, связанные с удовлетворением трех основных потребностей педагогов:

- 1) материальных – премия, возможность приобретения нужных вещей, например, научно-методической литературы;
- 2) социальных – информированность (например, возможность знакомиться с достижениями коллег) и общение с коллегами (например, посредством семинаров и профессиональных сообществ);
- 3) в личностном росте и самоактуализации:
 - содействие в профессиональном и карьерном росте педагога;
 - обеспечение удобного графика работы и отпуска;
 - выражение благодарности педагогу за работу;
 - размещение фотографии на доске почета и т.д. [5, С. 235].

2. Когнитивный компонент – характеризуется формированием у педагогов теоретических, практических и методических знаний по вопросам обучения, воспитания и развития дошкольников, и о способах проектирования образовательной среды.

3. Деятельностный компонент – включает развитие у педагогов совокупности умений и навыков практического решения задач по применению методов,

приемов, средств обучения и воспитания дошкольников, и создания необходимых для этого условий в детских садах.

ИОМ педагога включает в себя разного вида практические задания (исходя из выявленных профессиональных дефицитов), которые обучаемые выполняют при взаимодействии с другими обучающимися и наставниками. Разрабатывая эти задания, мы учитывали основные положения андрагогики, которая опирается на активную субъектную позицию взрослых обучающихся [1].

Содержание ИОМ нацелено на осознание субъектного опыта и формирование умений:

- анализировать изменения, происходящие в развитии воспитанников;
- ставить образовательные задачи и находить пути и средства их реализации;
- определять успешность собственной профессиональной деятельности;
- проектировать развивающую предметно-пространственную среду детского сада;
- выбирать приемы и тактики взаимодействия с детьми;
- применять рефлексивные методы в собственной деятельности.

Основываясь на этих теоретических положениях, мы разработали и включили в ИОМ педагогов разные виды практических заданий: «видеосообщение», «образовательное событие дня», «видеокартотека», «онлайн-марафон», «видеоэкскурсия» и др.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что наибольшие трудности у административного персонала и наставников возникают при разработке ИОМ для специалистов детских садов. Именно поэтому в качестве примера в табл. 1 приведен фрагмент ИОМ инструктора по физической культуре.

Таблица 1

**Индивидуальный образовательный маршрут
инструктора по физической культуре детского сада (фрагмент)**

Выявленные дефициты	Мероприятия, направленные на устранение дефицитов
	Когнитивный компонент
1. Незнание и неумение применять современные методы и приемы речевого развития дошкольников при организации двигательной деятельности детей	1. Актуализация знаний педагога о содержании деятельности по речевому развитию дошкольников в двигательной деятельности в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования
	2. Подготовка и запись инструктором видеосообщения на тему «Особенности речевого развития детей дошкольного возраста в двигательной деятельности (3–7 лет)» (не более 3–4 мин.) для педагогов детского сада с таким же профессиональным дефицитом
	3. Участие инструктора в педагогической эстафете «Развиваем речь в движении», которая специально организуется в детском саду для педагогов с таким же профессиональным дефицитом. Эстафета предполагает поочередное наполнение каждым участником общей видеокартотеки приемами речевого развития детей для дальнейшего применения педагогами в образовательном процессе детского сада
	Деятельностный компонент
	1. Проведение инструктором онлайн-марафона для родителей «Игры, направленные на развитие речи детей в двигательной деятельности дома и на улице»
	2. Показ инструктором открытого мероприятия «образовательное событие дня» (согласно календарно-тематическому плану) для педагогов и администрации детского сада в соответствии с критериями качества, определенными локальными актами

Выявленные дефициты	Мероприятия, направленные на устранение дефицитов
2. Неумение создавать развивающую предметно-пространственную среду в физкультурном зале, отвечающую интересам и потребностям современных дошкольников	Когнитивный компонент
	1. Составление инструктором интеллект-карты «Критерии оценки развивающей предметно-пространственной среды физкультурного зала детского сада» на основе требований к организации инфраструктуры детского сада в соответствии с нормативно-правовыми документами
	2. Анализ инструктором предметно-пространственной среды физкультурного зала и выявление в ней «мертвых зон», которые не интересны детям. Выяснение причин и способов разрешения такой ситуации на основе самостоятельного изучения технологии Ю. В. Илюхиной «Говорящий» дом или как смоделировать пространство для жизни в группе детского сада» и во взаимодействии с наставником [2]
	3. Участие инструктора в деловой игре на тему «Привлечение детей и их родителей к совместной деятельности по обогащению развивающей предметно-пространственной среды физкультурного зала». Проводится наставником инструктора по физической культуре при участии (по желанию) других педагогов
	Деятельностный компонент
1. Обновление инструктором совместно с детьми развивающей предметно-пространственной среды физкультурного зала на основе алгоритмов и принципов технологии Ю. В. Илюхиной: 1) конструирование интерактивного стенда «Виды спорта»; 2) проектирование календаря настроения «Эмоциометр»; 3) разработка стенда с правилами поведения в физкультурном зале, нарисованными детьми; 4) организация центра рефлексии для детей; 5) создание стенда с дидактическими магнитными играми «Убери лишнее», «Добавь картинку» и др.	
2. Подготовка и запись инструктором видеозаписи для родителей (законных представителей) воспитанников детского сада на тему «Секреты создания «умного» пространства физкультурного зала для поддержки инициативы и самостоятельности детей» (не более 3–4 мин.)	

Мы полагаем, что функционирование наставничества в системе неформального образования детских садов возможно при условии реализации ИОМ педагогов на основе субъект-субъектного взаимодействия наставника и наставляемого с опорой на равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом посредством реализации технологии педагогической поддержки (О.С. Газман).

Таким образом, предметом деятельности наставника по поддержке профессионального развития педагога детского сада будет выступать процесс совместного с наставляемым преодоления препятствий (проживания и решения проблемных ситуаций), которые мешают тому самостоятельно достигать профессиональных результатов.

Литература

1. Вершовский С. Г. Андрагогика: учебно-метод. пособие. СПб.: СПб АППО, 2014.
2. Илюхина Ю. В. «Говорящий» дом или как смоделировать пространство для жизни в группе детского сада? Сборник вопросов и ответов для неслучайных педагогов: учебно-метод. пособие. Краснодар: Экоинвест, 2022.
3. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-метод. пособие / Е. А. Чиганова, Н. Ф. Ильина, И. Ю. Степанова и др. Красноярск, 2022.
4. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева и др.; под общ. ред. О. Б. Даутовой. СПб.: КАРО, 2020.
5. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография / Г. Р. Ахтиева, О. Б. Даутова М. Г. Ермолаева и др.; под науч. ред. А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2018.

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Костина Т. Н., канд. психол. наук, зав. Лабораторией
образовательных инноваций ГБУ ДО ДДТ Петроградского района СПб

Семенцов А. Д., методист, директор ГБУ ДО ДДТ
Петроградского района СПб

Щенникова О. Н., методист, зам. директора по УВР ГБУ ДО ДДТ
Петроградского района СПб

Аннотация. Рассмотрена эффективность наставничества при включении в практику прикладных аспектов теории поколений и применении этой модели в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: наставничество, теория поколений, поколение Z (хоумлендеры), дополнительное образование.

Тема наставничества в образовании является одной из центральных в нац-проекте «Образование» (включая федеральные проекты «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы» и т.д.). Указом президента России 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, а его миссия – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

Основная идея наставничества заключается в том, что оно способствует преодолению поколенческого разрыва и передаче накопленного опыта в новых формах. Многие образовательные организации уже не первый год используют программы по наставничеству, однако для повышения их эффективности следует обратить внимание на выявленные теорией поколений особенности, присущие определенным возрастным группам и влияющие на актуальное взаимодействие с их представителями.

Теория поколений создана в 1991 году американскими учеными: демографом Нейлом Хоувом и историком Вильямом Штраусом. По их мнению, причиной конфликтов между поколениями является не просто разница в возрасте, а различие ценностей, формирующихся под влиянием внешних факторов, к которым относятся исторические события, социальные, экономические и технологические процессы. В 2003–2004 гг. команда под руководством Евгении Шамис – координатора проекта RuGenerations, адаптировала теорию поколений для российских реалий.

Изначально особый интерес к этой теории проявляли маркетологи, чтобы разрабатывать успешные стратегии взаимодействия с потребителями. Но не менее, а даже более важная сфера, в которой необходимо учитывать

особенности поколений и изменения ценностных ориентиров, – это образование. Специалистам в этой области нужно понимать, как взаимодействовать с учениками, которые только садятся за парты, учатся не первый год, ходят на кружки и секции, готовятся поступать или уже поступили в ВУЗы.

Российские специалисты RuGenerations считают, что в нашей стране «поколение Z» появилось в 2002 году и формировалось до 2023. Таким образом, сейчас российская школа и дополнительное образование полностью имеют дело с его представителями [4].

Поколение – это группа людей с похожими ценностями, рожденных в определенный период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания.

Поколение Z или хоумлендеры (2002–2023) – это первое по-настоящему цифровое поколение, к отличительным чертам которого относят гибкость, обучаемость, креативность, а к слабостям – отсутствие концентрации, быструю потерю интереса, сложности в общении.

Важно отметить, что так называемая «клиповость мышления» этого поколения – типичный миф. Содержание и переключение для них важнее длительности, поэтому у них и возникла привычка постоянно переключаться между разным контентом и делами, а не смотреть его «нон-стоп». Это проявляется как нежелание тратить время на скучное или несодержательное действие из-за недостаточной концентрации в контенте важной или интересной информации. Если им по-настоящему интересно, они могут достаточно долго удерживать внимание.

Проиллюстрируем это следующим примером: раньше, слушая лекцию или смотря передачу, мы не имели возможности переключаться, поэтому отключались и отдыхали, а потом снова включались, но делали это автоматически, незаметно. Хоумлендеры делают точно так же, только теперь это стало заметнее из-за использования гаджетов. Более того, часто переключаясь, они не отдыхают, а активизируют новую информацию – отсюда потенциальная возможность быстрого эмоционального выгорания и утомляемости из-за огромного количества важной для них информации.

Говоря о ценностях поколения Z, стоит отметить, что они высоко ценят научные знания, отсюда и интерес к самому обучению. Хоумлендеры хотят учиться: из всех поколений у них самая высокая ценность качественного образования и запрос на него. Но как показывают исследования в RuGenerations, поколение Z обращает внимание не только на содержание материала, но в большей степени на его разнообразие, а также на человеческие и морально-этические качества тех, кто обучает [4].

В системе дополнительного образования мы также отмечаем эту тенденцию интереса со стороны обучающихся к большому количеству посещаемых кружков и разнообразию форм занятий, а также важность выбора педагога, к которому они будут ходить.

Следовательно, наставник в системе дополнительного образования может стать для учащегося проводником в создании эффективного образовательного пространства и персонификации его обучения.

Современное наставничество для поколения Z – это возможность реализации персонифицированных практик, рост вовлеченности в работу над собой,

путь к большей самостоятельности и творческому мышлению, а также усиление лидерских функций. Чтобы успешно реализовать программу персонифицированного наставничества, необходимо понимать мотивацию учащихся, которые хотят в ней участвовать, а также взгляды разных поколений на наставничество.

При реализации персонифицированных практик в системе дополнительного образования цели наставничества – это формирование:

- собственного образа поведения наставляемого в разных сферах общения [1, С. 114];
- личности, способной к самореализации на творческом уровне [3, С. 34];
- рефлексивных качеств личности [2, С. 23].

Рассмотрим необходимый «инструментарий» наставника для поколения Z:

1. Системное видение работы. Выстраивая работу с использованием персонифицированных практик, очень важно видеть картину целиком – весь путь от начала до реализации конечной цели. Хоумлендеры действительно много знают, но их знания поверхностны, поэтому наставник должен выделить такие пробелы и помочь наработать глубину материала.

2. Необходимо систематически отмечать их достижения, так как хоумлендеры – поколение «лайков». Наставнику важно находить причины для их регулярного поощрения.

3. Все, что можно, переносить в online – наиболее привычную для хоумлендеров среду. Максимальная визуализация позволит им не переключаться, удерживая их внимание на материале.

4. Акцентируйте внимание на индивидуальности. Хоумлендеры – индивидуалисты. Бессмысленно стимулировать их, приводя кого-либо в пример. Чужие успехи и достижения их не стимулируют. У них выражена ориентация на личные цели. Меряйте их по тому, чего они добились, а не ставьте в пример других.

5. Важен результат «здесь и сейчас». У хоумлендеров выражено нежелание вкладываться для получения отложенного результата, поэтому нужно дробить цели и не говорить им о долгосрочных планах, чтобы они не потеряли интерес.

6. Опора на осязаемый продукт (результат), а не на абстрактные цели, которые не имеют смысла для практичного поколения хоумлендеров.

7. Неформальное общение. Хоумлендеров можно заподозрить в отсутствии чувства такта, но это не совсем так. Для них комфортно общение без особых ритуалов и стереотипов, их мир не разделен на детский и взрослый, на статусный и не статусный – он глобальный, как сеть Интернет, а значит более неформальный.

При этом нужно иметь в виду, что возрастные ценности не совпадают с поколенческими: каждое поколение проходит через одни и те же возрастные кризисы, но имеет различные ценности.

Таким образом, понимание концепции поколенческих ценностей на основе теории поколений поможет наставникам в реализации персонифицированных практик сопровождения обучающихся и повысит эффективность реализации наставничества в системе дополнительного образования.

Литература

1. Балтаева В. Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 1. С. 114–115.
2. Клевцова М. С. Технология персонифицированного повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
3. Литвинова А. В. Персонификация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся // Одаренный ребенок. 2011. № 1. С. 32–37.
4. Шамис Е. Теория поколений. URL: <https://www.psychology.ru/library/2581>.

ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО НАСТАВНИЧЕСТВА: НЕКОТОРЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

Лебедева А. И., преподаватель
СПб ГБПОУ Колледж «ПетроСтройСервис»

Махова О. В., преподаватель
СПб ГБПОУ Колледж «ПетроСтройСервис»

Аннотация. Рассмотрен вариант дистанционного наставничества, предусматривающий создание профессионального онлайн-сообщества. Обоснованы возможные положительные эффекты применения такой практики.

Ключевые слова: наставничество, онлайн-сообщество, коммуникация, педагог.

Развитие современных технологий привело к значительным изменениям коммуникативного пространства, а также практик профессионального взаимодействия, в том числе в системе образования.

В настоящее время наблюдается расширение каналов коммуникации и усиление роли дистанционного общения, о чем свидетельствует рост числа профессиональных онлайн-сообществ и активное использование интернет-платформ для оперативного «рабочего» взаимодействия (чаты, группы).

Несмотря на то, что исследователи уделяют значительное внимание процессу цифровизации образования, проблема низкого уровня владения педагогами информационно-коммуникационными средствами до сих пор актуальна. Поэтому необходима работа по увеличению уровня цифровой грамотности преподавателей. В связи с этим предлагаем рассмотреть модель так называемого дистанционного наставничества, которое основано на идее формирования профессионального сообщества – канала, направленного на:

- 1) развитие цифровых компетенций у преподавателей через практику профессионального онлайн-общения;
- 2) создание платформы для обмена опытом и реализации иных функций наставничества.

В настоящий момент в научной литературе отсутствуют обстоятельные исследования механизмов реализации дистанционного наставничества педагогов: «отдельные исследования посвящены описанию современных типов наставничества (В.В. Бондалетов, Е.В. Бондалетов), в некоторых работах рассмотрены преимущества применения дистанционного наставничества (А.М. Моисеев), а также представлена его структура (А. Вахрушев)» [2, С. 116]. Встречаются единичные, но успешные практики внедрения подобной модели [1, 2].

Цель статьи – обосновать актуальность создания онлайн-сообщества для наставников и наставляемых, обратив внимание на особенности коммуникации такого формата. При этом следует иметь в виду, что мы говорим об инициации виртуального общения для последующего взаимодействия вне интернета, не ставя целью полную замену реальной личной коммуникации.

Участники организуют «группы по интересам», либо добровольно вступают в уже созданные и сформировавшиеся сообщества различных профессиональных групп: медицинских, юридических, специалистов системы образования. «В качестве ожидаемых эффектов, при вступлении в группу, участники получают психологический комфорт и принадлежность к сообществу, групповую солидарность и признание единомышленников, возможности саморазвития и профессиональной специализации» [3, С. 314].

Профессиональные сообщества отличаются высоким уровнем персонафицированности: участники активно транслируют свой опыт, вступая во взаимодействие с коллегами, при этом они раскрывают сведения, которые позволяют сформировать *портрет пользователя*, – данные, имеющие значение для остальных коммуникантов (стаж работы, территориальная принадлежность, личные взгляды и т.п.).

В онлайн-сообществе, организованном для реализации целей наставничества, также наблюдается сочетание открытости и анонимности: педагог может самостоятельно регулировать коммуникативную дистанцию, но в то же время сам формат способствует открытости общения в силу отсутствия четкой статусной иерархии.

Опосредованность и дистантность коммуникации обуславливают некоторое «размытие» формальных границ, принятых в ситуациях реального общения. Кроме того, сетевая форма взаимодействия позволяет поддерживать активность аудитории, вовлекая участников в процесс обсуждения с помощью инструментов:

- выражения одобрения – лайки;
- трансляции отношения к посту (комментарии) с помощью набора эмодзи-реакций, анимированных смайлов, стикеров;
- распространения информации – репосты, ссылки;
- ее содержательной оценки – комментарии.

Благодаря этому, создание сообщества наставников и наставляемых (комьюнити) может иметь ряд положительных эффектов:

- 1) организация формального и неформального общения на профессиональные темы для заинтересованных педагогов;
- 2) упрощенный формат обратной связи способствует вовлечению во взаимодействие большего числа участников;
- 3) анализ статистики активности пользователей может иметь значение для модератора такой группы или канала – руководителя направления или учреждения;
- 4) независимость взаимодействия от территориальной принадлежности – местонахождения учреждения, в котором работает участник.

Последнее преимущество особенно актуально для учреждений СПО и высших учебных заведений, имеющих несколько площадок. Благодаря ему, значительно расширяются границы для обмена опытом, распространения успешных педагогических практик и поддержки новых образовательных инициатив как внутри коллектива, так и во взаимодействии с иными учреждениями [5].

Таким образом, практика общения в онлайн-сообществе становится ресурсом формирования медиаграмотности педагогов, способствуя овладению ими цифровыми инструментами, применимыми как в профессиональной деятельности, так и в быту [4].

Литература

1. *Борисова Л.А.* Дистанционное наставничество молодых специалистов в педагогической деятельности // Вестник магистратуры. 2022. № 12–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-nastavnichestvo-molodyh-spetsialistov-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>.
2. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Чекалина Т.А., Лебеденко А.В.* Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов // 2. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-distantcionnogo-nastavnichestva-kak-sredstvo-professionalnogo-razvitiya-pedagogov>.
3. *Демин П.В., Сорочан Е.А.* Социальные эффекты онлайн-сообществ: нетнография YouTube-сообщества вышивальщиц // Мониторинг. 2020. № 5 (159). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-effekty-onlayn-soobschestv-netnografiya-youtube-soobschestva-vyshivalschits>.
4. *Молодцова Н.Г.* Педагогическое общение в условиях цифровизации образования: проблемы и ресурсы // Нижегородское образование. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya-problemy-i-resursy>.
5. *Ризенко М.А.* Сообщество молодых педагогов как межинституциональное взаимодействие в области наставничества // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soobschestvo-molodyh-pedagogov-kak-mezhinstitutsionalnoe-vzaimodeystvie-v-oblasti-nastavnichestva>.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМАТА НАСТАВНИЧЕСТВА «ПЕДАГОГ – ГРУППА ПЕДАГОГОВ» НА ПРИМЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Недавняя Е. И., методист ЦВР «Академический»
Калининского района СПб

Вакуленко Л. С., канд. пед. наук, доцент,
методист ЦВР «Академический»
Калининского района СПб

Посняченко Л. В., директор ЦВР «Академический»
Калининского района СПб

Аннотация. Описан опыт реализации целевой модели наставничества в формате «педагог – группа педагогов» на примере взаимодействия педагога-наставника с группой педагогов-концертмейстеров.

Ключевые слова: *целевая модель наставничества, неформальное образование, групповая работа, концертмейстер, информационно-коммуникационные технологии, программное обеспечение Sibelius, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве.*

С 2022 года на базе ЦВР «Академический» реализуется распоряжение Комитета по образованию № 623-р от 30.03.2022 «Об утверждении Положения о системе (целевой модели) наставничества педагогических работников государственных образовательных учреждений Санкт-Петербурга».

В Год педагога и наставника выход новых нормативных документов определил выбор главного направления наставничества – реализацию формы «педагог – педагог». Куратор программы и творческая группа педагогического коллектива решали нескольких задач, связанных с личностным развитием, образовательной поддержкой педагогических работников и обеспечением равного доступа к образованию. Наиболее эффективным средством для этого, на наш взгляд, является неформальное образование и создание системы целевой модели наставничества.

Формулируя определение такого формата работы, мы опирались на положения, обоснованные в трудах доктора педагогических наук М.Р. Илакавичус [1], которая, на основании анализа зарубежных и отечественных научных источников, определяет несколько характеристик неформального образования:

- 1) к нему относится любая организованная образовательная деятельность, осуществляемая за пределами системы формального образования;
- 2) оно происходит как в образовательных организациях (в том числе при участии наставников), так и за их пределами;

- 3) нацелено на узкопредметное обучение разных групп общества;
- 4) не сопровождается выдачей документа установленного государством образца.

Особая цель такой деятельности – создание условий для поддержки личностного развития взрослых, их профессионального роста, социализации и адаптации к новым видам деятельности.

Практики неформального образования взрослых, применительно к образовательной сфере, включают разнообразные варианты:

- образовательного взаимодействия, например, «педагог – педагог», «педагог – группа педагогов»;
- методических сценариев, например, «демонстрация мастера – наблюдение ученика – повторение учеником».

Особое значение имеет свобода выбора наставника, содержания, места и темпа обучения. В целом, главным инструментом неформального образования является наставничество.

Сравнивая формы наставничества с позиции эффективности, М.Р. Илакавичус отдает предпочтение варианту «педагог – группа педагогов», аргументируя свой выбор с помощью идеи «саморефлективной системы» В.А. Лефевра [2], который указывает на высокую степень реализации субъектности участников сообщества (в нашем случае – группы педагогов-наставляемых), обусловленную самоорганизационным механизмом достижения образовательной цели.

Инициатор объединения (наставник) является «носителем» образца сообщества и «эталона» образовательного процесса, сформированных на основании его личного опыта. Принимающая этот образец и личность инициатора, команда взрослых добивается лучших результатов, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности.

Успех напрямую связан с рефлексией результатов: в дальнейшем члены команды могут делиться полученной информацией с другими педагогами, выступая в роли тьюторов в первоначальном понимании этого термина.

Эту идею мы взяли за основу построения собственной системы наставничества на базе ЦВР «Академический». Для начала проектирования появилась необходимость разработать программу обучения наставников, которые участвуют в реализации целевой модели наставничества. Эта программа получила название «Эффективный наставник», а одной из востребованных форм совместной деятельности в ней стала групповая работа.

На одном из мероприятий было выявлено характерное затруднение концертмейстеров отдела музыкального образования и отдела художественного творчества: они привыкли работать традиционным способом, набирая и перенося нотные тексты вручную. Такая обработка даже несложного произведения отнимала у педагогов много времени и сил. При этом каждые полгода педагоги предоставляют администрации карты оценки результативности своей деятельности, в которых эти материалы должны быть представлены именно в электронном формате. Поэтому перед концертмейстерами встала задача научиться работать в нотном редакторе.

Анализ существующих в городе программ повышения квалификации показал отсутствие предложений, связанных с применением компьютерной нотографии в образовательном процессе. Ответом на запрос концертмейстеров

стала помощь специалиста в этой области – Марка Викторовича Мицкевича, педагога дополнительного образования ЦВР «Академический», аспиранта кафедры музыкального воспитания и образования института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена.

Приняв предложение стать педагогом-наставником, М.В. Микеви́ч решил работать не по традиционной модели «педагог – педагог», а взять за основу формат работы по программе «Эффективный наставник»: «педагог – группа педагогов».

Он создал персонализированную программу наставничества «Компьютерная нотография» объемом 38 ак. часов (из них 31 выделено на практику), включающую следующие темы:

1. Введение. Техника безопасности.
2. Освоение интерфейса, основные окна программного обеспечения.
3. Начальный уровень работы с ПО Sibelius. Набор простых музыкальных фрагментов.
4. Работа с VST-инструментами.
5. Основные звуковые эффекты. Штрихи, динамика.
6. Средний уровень работы с ПО Sibelius. Набор ансамблевых партитур.
7. Звуковые настройки: *velocity*, *mono/stereo*, *delay* и т.д.
8. Дополнительные звуковые эффекты.
9. Работа с аудиофайлом.
10. Продвинутый уровень работы с ПО Sibelius. Набор оркестровых партитур.
11. Работа с дополнительными VST-инструментами: Kontakt, Nexus.

Также программа наставничества предусматривает проведение промежуточного и итогового контроля. Особую роль в ее реализации играют технологии:

- обучения в сотрудничестве;
- проблемное обучение;
- информационно-коммуникационные (ИКТ).

Выбрав модель «педагог – группа педагогов», Марк Викторович обратился к технологии обучения в сотрудничестве, основанной на содружестве всех участников педагогического процесса в общем деле, нацеленном на общий результат.

На первом (вводном) занятии наставник дал теоретические и практические азы работы в программе Sibelius, которая позволяет работать над различными музыкальными проектами и произведениями, выполняя простейший набор нот и создавая различные инструментальные партии и партитуры разного объема для любого исполнительского состава. Эту программу можно использовать на занятиях и в дистанционной работе, для сочинения новых музыкальных произведений и подбора аранжировок.

Наставляемым нужно было проанализировать и оценить свои навыки и умения в работе на компьютере, что уже стало основной проблемной ситуацией. Они получили доступ к программе и инструкции по ее установке на домашние и рабочие компьютеры. Версия программы на русском языке облегчала обучение, а педагог не забывал про индивидуальный подход. Если к нему обращались наставляемые, то он помогал и отвечал на вопросы, давая инструкцию или рекомендации по решению трудностей, возникающих во время работы.

М.В. Мицкеви́ч не только работал с педагогами в компьютерном классе, что уже является использованием ИКТ, но и создал чат в мессенджере Телеграм,

с помощью которого провел анализ аудитории и подобрал необходимый учебный материал. В чате он поделился ссылками на литературу и видео с подробными рекомендациями и способами практического применения программы Sibelius, а также выдал несколько заданий для самостоятельной работы. Все это стало опорой как для создания собственных продуктов, так и для применения полученных знаний на практике.

Исходя из вышеописанного, мы представили схему системы реализации целевой модели наставничества в ЦВР «Академический» (рис. 1) и сделали вывод о том, что ее можно взять за основу в любой образовательной организации по разным направлениям деятельности.

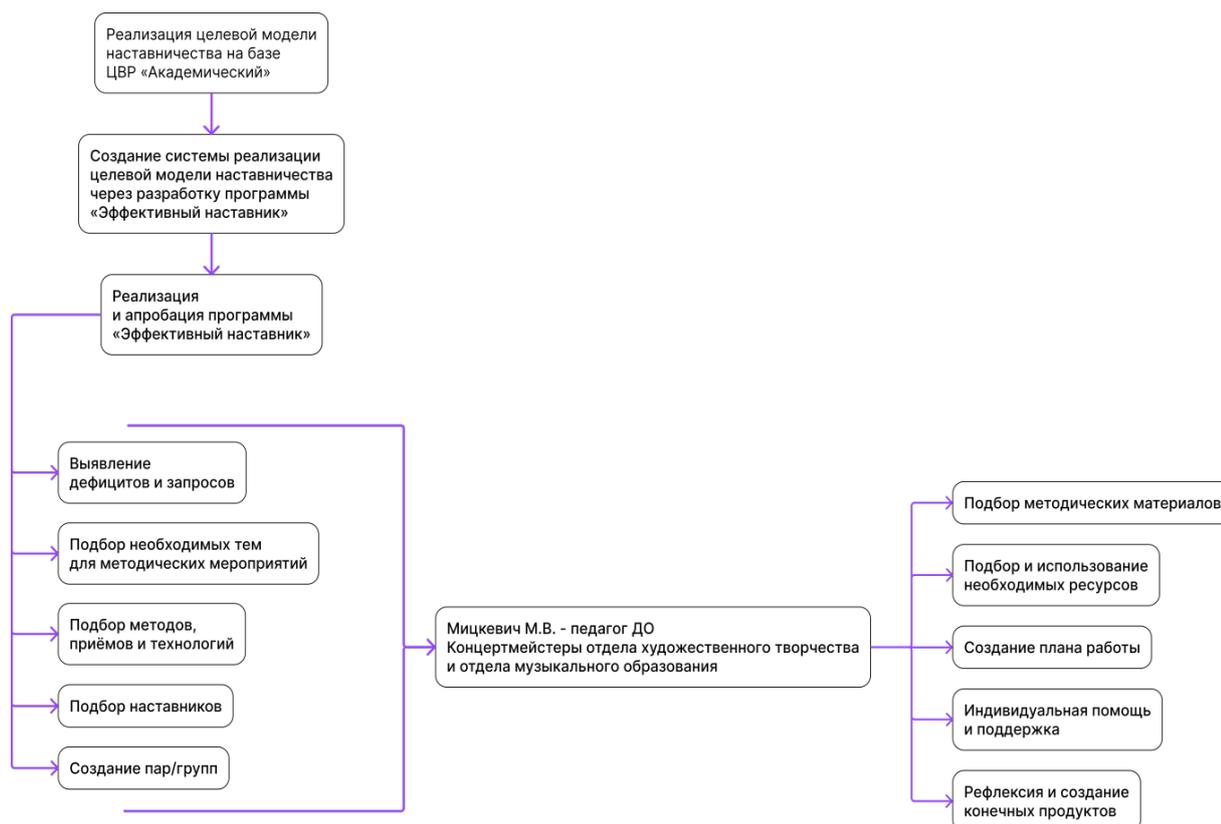


Рис. 1. Система реализации целевой модели наставничества в ЦВР «Академический»

Создание соответствующей программы по реализации целевой модели наставничества – это сложный, но необходимый выбор для помощи и поддержки любому профессиональному сообществу в современном образовательном учреждении. Разработанная нами система подготовки наставников и наставляемых наполнена инструментами, обеспечивающими индивидуально-ориентированный и комплексный подход к развитию профессиональных ресурсов у ее участников. Наставники помогают заполнить разрыв между теорией и практикой, дополняя практическим опытом знания, полученные наставляемыми в ходе формального обучения.

Таким образом, наставничество играет важную роль в развитии карьеры профессионалов, мотивируя их и помогая приобрести необходимые им навыки и компетенции. Оно также способствует передаче на всех уровнях ценностей

педагогической культуры и видения миссии организации, благодаря тесным связям между наставником и его подопечными. Такое взаимодействие запускает необходимые изменения в индивидуальном подходе к работе и поведению, позволяя каждому развиваться в собственном уникальном стиле.

Литература

1. *Илакавичус М.Р.* Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018.
2. *Лефевр В.А.* О самоорганизующихся и саморефлективных системах и их исследовании // Проблемы исследования систем и структур. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1965. С. 61–68.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЫХ МАСТЕРОВ К НАРОДНЫМ РЕМЕСЛАМ РОССИИ

Скорнякова Н.Н., учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 95
компенсирующего вида Фрунзенского района СПб

Аннотация. Раскрыты актуальность изучения наставничества как формы привлечения молодых мастеров к народным ремеслам России и близкие по смыслу понятия «мастер», «подмастерье» и «ученик». Описаны путь развития мастера в Средние века, история возникновения наставничества и преимущества получения профессиональных навыков в системе наставничества как формы передачи опыта и знаний. Обоснована важность поддержания и развития народных ремесел и выделены целесообразные знания для передачи при массовом обучении в институтах и колледжах страны.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, мастер, молодой мастер, народное ремесло, народный мастер, наставник, наставничество, подмастерье, традиции, ученик.

В настоящее время наблюдается возрождение интереса к такой форме передачи опыта и знания, как наставничество. Изучение наставничества в контексте обучения молодых мастеров народным ремеслам России является важным и актуальным направлением. Наставничество, как форма передачи знаний в области народных ремесел, содействует сохранению культурного наследия, развитию профессионализма мастеров и поддержанию уникальности российских ремесленных традиций декоративно-прикладного искусства.

В послании президента Федеральному собранию РФ В.В. Путин подчеркнул необходимость сохранения российских традиционных ценностей: «Чтобы

Россия была суверенной и сильной, нас должно быть больше, и мы должны быть лучше в нравственности, в компетенциях, в работе, в творчестве» [4]. Это направление нашло продолжение в разработке нормативно-правовых основ:

- Целевая модель наставничества, утв. распоряжением Министерства просвещения России в 2019 г.;
- методические рекомендации к этой модели, направленные в регионы РФ для реализации в 2020 г.;
- регистрация Минюстом России Всероссийского общественного движения наставников детей и молодежи «Наставники России» в 2020 г.

Это движение было создано с целью совершенствования системы наставничества, как традиционной основы для воспитательной работы с детьми и молодежью в Российской Федерации.

Наставничество может выступать эффективной формой индивидуального сопровождения молодых специалистов в преодолении ими профессиональных дефицитов. Однако проблема привлечения молодых мастеров к народным ремеслам России, а также передача опыта и знаний народных промыслов в форме наставничества остается малоизученной.

Обратимся к истории самого понятия «наставник» и тесно связанных с ним терминов «мастер» и «подмастерье», которые имеют долгую историю и широкое применение в различных областях. Но прежде всего, они связаны с ремесленным искусством и кустарными профессиями.

Первые упоминания о мастерах появились на Руси еще в Средние века, когда знания и опыт того или иного ремесла передавались от мастера к ученику. К XIV–XV вв. карьерная лестница ремесленника включала в себя три стадии: ученик, подмастерье и мастер. Мастером, называли ремесленника, который прошел обучение, заслужил авторитет и открыл свою мастерскую, то есть достиг вершины мастерства.

Однако для расширения производства мастерской, передачи своего опыта и знаний мастеру были необходимы ученики. Поэтому любой человек, желающий стать ремесленником, должен был начинать свою карьеру с самых низов, пройдя этап ученичества. Ученики жили при мастерских, работая за еду и обучение.

Ремесленник, который мог самостоятельно выполнять определенную работу и даже продавать свои изделия, уже назывался подмастерьем. Подмастерья брали заказы и даже могли ставить на изделие собственное клеймо, но их продукция ценилась меньше, чем изделия мастера. Поэтому продукцию подмастерьев приобретали наименее обеспеченные покупатели [5]. Чтобы стать мастером и открыть свое дело, подмастерье должен был изготовить образцовое изделие (шедевр), доказав тем самым, что полностью освоил ремесло.

Традиционно мастер передает свой опыт и знания подмастерьям, обучая их тонкостям искусства. В свою очередь, подмастерье приобретает опыт и навыки, стремясь к тому, чтобы стать самостоятельным мастером. Таким образом, мастер выполняет функции наставника, и оба этих понятия присутствуют в различных культурах и традициях, продолжая использоваться в современном обществе и сохраняя свою ценность в контексте передачи мастерства и традиций.

Развитие народного декоративно-прикладного искусства всегда было тесно связано с самыми глубинными процессами в жизни народа и культуре страны. В 70-х гг. XX века в разных видах народного искусства появилось понятие «народный мастер», связанное с художественной деятельностью, а следовательно, с традициями коллективности и преемственности [3, С. 9].

Роль наставника имеет большое значение для привлечения молодых мастеров к народным ремеслам России. Такая форма передачи традиционных знаний и навыков от опытных мастеров к новому поколению на практике способствует сохранению уникальных техник и традиций, характерных для народного искусства.

Мастер в народном искусстве – это человек, обладающий высоким мастерством в создании уникальных изделий, будь то гжель, хохлома, дымковская игрушка, ткачество, резьба по дереву, литье металла или другие ремесла. Мастера не только создают красивые и функциональные предметы, но и передают через свои работы историю и дух народа, тем самым сохраняя народные традиции.

Наставничество, как форма передачи знания, создает уникальную возможность для молодых талантов войти в мир народных ремесел. При этом опытные мастера:

- делятся своими знаниями;
- обучают учеников мастерству;
- вдохновляют их на новые творческие подходы;
- обеспечивают передачу опыта из поколения в поколение;
- сохраняют национальное наследие;
- стимулируют творческий потенциал молодых мастеров.

М. А. Некрасов утверждал, что «народный мастер – это особая творческая личность, духовно связанная со своим народом, с его историей» [3, С. 25]. Например, творчество таких мастеров, как У. Бабкина, М. Фатьянов и Х. Сатимов, связано с живыми традициями: в своих произведениях они несут нравственную оценку мира, выработанную коллективным опытом.

Мастеров очень ценили в Древней Руси, а способность качественно выполнять те или иные виды ремесла называлась мастерством. У русского народа существовал настоящий культ мастера, благодаря чему родилось множество народных пословиц и поговорок, восхваляющих труд мастера:

- Не то дорого, что красного золота, а то, что доброго мастерства.
- Мастерство везде в почете.
- Работнику полтина, а мастеру рубль.
- Не работа дорога, а уменье.
- Мастер один, а подносчиков десять.
- По закладке мастера знать.
- Дело мастера боится.
- Всякая работа мастера хвалит.
- Мастерства за плечами не носят, а с ним добро...

Известен случай Каргопольской глиняной игрушки, когда народный промысел мог исчезнуть из-за отсутствия мастеров, владеющих знаниями и опытом в ее изготовлении. В старинном гончарном центре – деревне Гринево в 17 км от Каргополя, из остатков глины от изготавливаемой посуды лепили игрушки.

Секреты мастерства передавались из поколения в поколение, пока к началу XX в. промысел не стал приходить в упадок, и выросшая в этой деревне Ульяна Ивановна Бабкина не оказалась единственной мастерицей, связанной с игрушечным ремеслом [1].

В 1950-е гг. У.И. Бабкина смогла привлечь к забытому ремеслу нескольких односельчан, а в 1960-е гг. ее работами заинтересовались известные искусствоведы и коллекционеры, поддержавшие восстановление старинного промысла. Своими глиняными игрушками мастерица рассказывала о земляках, трудовых буднях и веселых праздниках села, ярко выражая единый народный образ [2].

Ее игрушки получили всеобщее признание и вскоре стали украшать выставки народного искусства не только в нашей стране: их приобрели для своих коллекций многие музеи. В 1967 г. в Каргополе открылось отделение «Беломорских узоров», мастера которого продолжили дело предков. В настоящее время в городе открыт центр народных ремесел «Берегиня», где можно увидеть и приобрести игрушки, а также попробовать слепить их, согласно всем традициям народного ремесла.

Вот так, всего лишь один человек не дал погибнуть целому направлению декоративно-прикладного искусства России. Возрождение промысла произошло потому, что этим человеком был настоящий Мастер!

В современной России получить высшее образование по специальности 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» можно во многих городах страны и вузах столицы:

МГОУ – Московский государственный областной университет;

МППУ – Московский городской педагогический университет;

МГИК – Московский государственный институт культуры;

СПбГУ – Санкт-Петербургский государственный университет;

СПб ГУПТД – Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна.

Эту специальность можно получить в вузах Екатеринбурга, Казани, Новосибирска, Воронежа, Омска, Нижнего Новгорода, Ростова-на-Дону и Челябинска, а среднее специальное образование – в различных техникумах, училищах и колледжах нашей страны.

Массовое обучение в образовательных учреждениях позволяет молодым мастерам получить ряд важных компетенций по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»:

1. Технические навыки:

- изучение основ ремесленного искусства;
- работа с различными материалами;
- изучение техники росписи, лепки, ткачества и др.;
- освоение приемов и методов, необходимых для создания предметов искусства.

2. Теоретическое понимание искусства – изучение теории и истории искусства, которое поможет студентам лучше понимать контекст своей работы.

3. Творческое мышление – программы обучения стимулируют развитие творческого мышления студентов, поощряя их экспериментировать с формами, цветами и текстурами.

4. Предпринимательство – многие программы подготовки студентов предоставляют знания о том, как вести бизнес в сфере искусства, продавать свои произведения и взаимодействовать с клиентами.

И все же работа с наставником не утратила своего значения. В рамках массового образования невозможно приобрести те опыт и навыки, которые может передать мастер «из рук в руки». Мы полагаем, что опытный мастер может дополнить обучение по следующим направлениям:

1. Индивидуальное сопровождение – наставник может адаптировать свое руководство под уникальные потребности и таланты каждого студента, что позволит молодым мастерам быстрее и эффективнее осваивать ремесленные навыки, повысит качество производства и конкурентоспособность российских ремесленных изделий на рынке.

2. Передача практического опыта – проведение мастер-классов опытным наставником позволит ученикам больше сфокусироваться на конкретных навыках.

3. Творческое развитие – наставник непосредственно развивает у учеников творческое мышление, что особенно важно в ремеслах, где индивидуальный подход и уникальность изделий имеют большое значение.

4. Вдохновение и мотивация – будучи признанным мастером, наставник может вдохновить и мотивировать начинающих, показывая, как достичь высоких результатов и создать произведения искусства, которые вызывают восхищение. Такой пример поможет молодому мастеру преодолеть трудности, продолжая развиваться и совершенствоваться в искусстве.

5. Карьерные советы – опытный наставник может поделиться секретами продвижения своего искусства, поиска заказчиков и участия в выставках, что будет крайне полезным для начинающих мастеров.

Исходя из этого, совокупность массового обучения и наставничества может стать наилучшим вариантом, обеспечивая студентам широкий набор навыков и глубокое понимание искусства в контексте их собственного развития и карьеры. Массовое обучение в институтах и колледжах помогает студентам освоить теоретические аспекты и основные практические умения, характерные для того или иного народного промысла, а наставничество углубляет знания и навыки владения традиционными техниками.

Также наставничество, передавая опыт между поколениями мастеров, способствует созданию сильной ремесленной инфраструктуры, включая центры обучения, мастерские и другие образовательные и производственные площадки, что в свою очередь поможет развитию местных экономик и сохранению ремесленных традиций в различных регионах России.

Таким образом, наставничество помогает установлению тесной связи между опытными мастерами и молодыми учениками, не только обеспечивая преемственность поколений, но и способствуя сохранению и передаче традиций мастерства и ремесел России. Ведь только наставничество может обеспечить передачу уникальных знаний и навыков от опытных мастеров к молодому поколению, что способствует освоению конкретных техник, ценностей, философии и культурных особенностей, связанных с определенным ремеслом.

Литература

1. Бабкина У.И., Буторина Т.С., Доморощенова Л.Г. Поморская энциклопедия. Т. 4. Культура Архангельского Севера. Архангельск: Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2012. С. 78.
2. В гостях у бабушки Ульяны: к 125-летию со дня рождения Ульяны Ивановны Бабиной посвящается / сост. Г.П. Дурасов. М., 2014. С. 190.
3. Мастер, ученик, подмастерье. Борьба мастеров с подмастерьями // Особенности цеховой организации ремесла в средневековой Европе. URL: https://studbooks.net/553832/istoriya/master_uchenik_podmastere.
4. Народные мастера. Традиции, школы. Вып. I / под ред. М.А. Некрасовой. М.: Изобразительное искусство, 1985. С. 295.
5. Послание президента В.В. Путина Федеральному собранию РФ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138990.

СПИСОК УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Абдулаева Оксана Абдукаримовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, основного и среднего общего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Агапова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, методист ГБОУ Школа № 253 Приморского района СПб им. капитана 1-го ранга П.И. Державина.

Антонова Наталья Борисовна – воспитатель ГБДОУ № 109 Невского района СПб.

Арсенко Татьяна Владимировна – заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 156 с углубленным изучением информатики Калининского района СПб.

Ахтиева Гульнара Радиковна – старший преподаватель кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Бабаева Бахара Мугаттасовна – учитель ГБОУ СОШ № 655 Приморского района СПб.

Бавина Полина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по ВР ГБОУ СОШ № 253 Приморского района СПб им. капитана 1-го ранга П.И. Державина.

Баженова Елена Владимировна – заведующая региональным информационно-библиотечным центром ГОАУ ДПО Региональный институт профессионального развития.

Березяк Элина Арвовна – директор ГБОУ СОШ № 51 Петроградского района СПб.

Богданова Наталья Владимировна – заведующая ГБДОУ Детский сад № 66 Фрунзенского района СПб.

Божедарова Оксана Александровна – специалист по работе с академическим сектором компании iSpring, Йошкар-Ола.

Бугаева Екатерина Владимировна – аспирант ФГБОУ ВО Донецкий национальный технический университет.

Быкова Ольга Владимировна – методист ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Московского района СПб.

Ванина Эмилия Владимировна – доцент кафедры начального, основного и среднего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Вакуленко Любовь Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, методист ЦВР «Академический» Калининского района СПб.

Васильева Анна Александровна – учитель английского языка ГБОУ СОШ № 457 с углубленным изучением английского языка Выборгского района СПб.

Васильева Светлана Васильевна – директор МАОУ СОШ № 23.

Верстукова Елена Николаевна – методист ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Адмиралтейского района СПб.

Вершинина Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Вишневская Виктория Викторовна – заведующая педагогической частью СПб ГБУК ДМТ «Зазеркалье».

Волбуева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент, проректор по научно-педагогической работе ГБОУ ДПО Донецкий республиканский институт развития образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

Гайдаманова Марина Анатольевна – заместитель директора ГБОУ СОШ № 588 Колпинского района СПб.

Герасимова Татьяна Андреевна – учитель начальных классов ГБОУ гимназия № 642 «Земля и Вселенная» Василеостровского района СПб.

Глазырина Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО РО Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Гончаренко Ирина Геннадьевна – методист по проектно-исследовательской работе ГБОУ СОШ № 111 с углубленным изучением немецкого языка Калининского района СПб.

Горюнова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры естественно-научного, математического образования и ИКТ в ГАОУ ДПО ЛОИРО.

Грозенков Максим Андреевич – учитель ГБОУ школа № 643 Московского района СПб.

Гусевская Ольга Валерьяновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, основного и среднего общего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Давыдов Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры начального, основного и среднего общего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Даринская Лариса Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор Санкт-Петербургского государственного университета.

Даутова Ольга Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института управления образованием СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Демидова Светлана Петровна – директор ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Приморского района СПб.

Дмитренко Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, заместитель директора ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Фрунзенского района СПб.

Дорогов Евгений Константинович – учитель биологии ГБОУ школа-интернат № 9 Калининского района СПб.

Евтух Елена Валентиновна – заведующая Отделом электронных образовательных ресурсов СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Ермолаева Марина Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Ефимова Дарья Дмитриевна – учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 156 с углубленным изучением информатики Калининского района СПб.

Жебровская Ольга Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент СПбГУ, руководитель региональной экспериментальной площадки ГБОУ лицей № 373 Московского района СПб «Экономический лицей».

Жолобова Алиция Станиславовна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 156 с углубленным изучением информатики Калининского района СПб.

Зайцева Кристина Сергеевна – заведующая Центром непрерывного повышения педагогического мастерства СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Захаревич Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических измерений СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Золотарев Андрей Сергеевич – автор и руководитель проекта, генеральный директор ООО «Экосистемс Нетворк».

Иванова Анна Анатольевна – старший воспитатель ГБДОУ детский сад № 66 Фрунзенского района СПб.

Иванова Евгения Евгеньевна – учитель ГБОУ СОШ № 643 Московского района СПб.

Иванова Лариса Александровна – методист ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Фрунзенского района СПб.

Иванова Любовь Ивановна – заместитель директора, методист ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Приморского района СПб.

Игнатьева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого.

Ильченко Анна Владимировна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 145 Калининского района СПб.

Ильясова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления дополнительного профессионального образования ГБУ ДПО Челябинский институт развития образования.

Карпук Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, учитель СПб ГБПОУ «Олимпийские надежды».

Киселев Юрий Петрович – старший преподаватель кафедры начального, среднего и общего образования СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Кислов Адександр Васильевич – кандидат технических наук, руководитель РА ТРИЗ, мастер ТРИЗ, Санкт-Петербург.

Коженова Любовь Валентиновна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии образования СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Колесник Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, научный редактор редакционно-издательского отдела ГАОУ ДПО ЛОИРО.

Конюшая Татьяна Григорьевна – заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 51 Петроградского района СПб.

Косолапова Лариса Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Костина Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая ЛОИ ГБУ ДО ДДТ Петроградского района СПб.

Крылова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры естественно-научного, математического образования и информатики СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Кудрявцева Ольга Станиславовна – заместитель директора по УВР ГБОУ лицей № 373 Московского района СПб «Экономический лицей».

Кузина Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Кузьмина Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Куковская Ольга Владимировна – экскурсовод высшей категории, руководитель Детского центра образовательных экскурсий и педагог Воскресной школы при Смольном соборе.

Лагутина Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, методист ГБДОУ детский сад № 66 Фрунзенского района СПб.

Лапаев Владислав Павлович – аспирант кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Лебедева Алина Игоревна – преподаватель СПб ГБПОУ Колледж «Петро-СтройСервис».

Левагина Оксана Борисовна – преподаватель кафедры начального, основного и среднего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Ленкова Галина Леонидовна – учитель технологии ГБОУ СОШ № 88 Калининского района СПб.

Лисович Вера Николаевна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Мазур Ольга Ивановна – заместитель директора ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Приморского района СПб.

Махова Ольга Викторовна – преподаватель СПб ГБПОУ Колледж «Петро-СтройСервис».

Мелетичев Вадим Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Модестова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, директор ГБУ ДППО ИМЦ Петроградского района СПб.

Муштавинская Ирина Валентиновна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального, основного и среднего общего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Недавняя Елизавета Игоревна – методист, куратор программы наставничества ЦВР «Академический» Калининского района СПб.

Николов Никита Олегович – кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Пискунова Елена Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики школы Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

Позднякова Татьяна Юрьевна – магистрант 3-го курса ФГБОУ ВО Донецкий государственный университет, Институт педагогики.

Порватова Любовь Ивановна – учитель ГБОУ СОШ № 655 Приморского района СПб.

Посняченко Любовь Валерьевна – директор ЦВР «Академический» Калининского района СПб.

Привалов Константин Александрович – заместитель руководителя СПб ГБУЗ ГТС «Сосновый Бор», аспирант СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Привалова Инна Васильевна – специалист по связям с общественностью СПб ГБУЗ ГТС «Сосновый Бор».

Ротаренко Ольга Александровна – куратор программы наставничества ГБОУ СОШ № 160 Красногвардейского района СПб.

Свирина Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, основного и среднего образования СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Седельникова Анастасия Ярославовна – куратор программы наставничества ГБУ ДО Центр развития творчества и научно-технических инициатив детей и молодежи, методист ПДО.

Селиванов Андрей Алексеевич – директор МАОУ гимназия «Гармония».

Семенцов Александр Дмитриевич – методист, директор ГБУ ДО ДДТ Петроградского района СПб.

Симоненко Надежда Евгеньевна – методист ИМЦ Приморского района СПб.

Сипачева Елена Владимировна – старший преподаватель ГБОУ ДПО Донецкий республиканский институт развития образования.

Скорнякова Наталья Николаевна – учитель-логопед ГБДОУ детский сад № 95 компенсирующего вида Фрунзенского района СПб.

Соколова Елена Алексеевна – заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 531 Красногвардейского района СПб.

Соколова Наталья Александровна – директор ГБОУ СОШ № 693 Невского района СПб.

Смирнова Татьяна Александровна – руководитель онлайн-школы «Хронология».

Смольников Владимир Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Сорокина Екатерина Дмитриевна – учитель МОУ СОШ д. Кривское им. В. В. Мигунова.

Спицына Марина Геннадьевна – заместитель ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Приморского района СПб.

Таратина Екатерина Сергеевна – учитель русского языка и литературы ГБОУ СОШ № 655 Приморского района СПб.

Филатова Роза Михайловна – воспитатель ГБДОУ детский сад комбинированного вида № 16 Василеостровского района СПб.

Фонсека Артем Андрианович – руководитель Центра оценки качества образования ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов ИМЦ Приморского района СПб.

Фурсова Надежда Анатольевна – директор ГБОУ СОШ № 253 Приморского района СПб им. капитана 1-го ранга П. И. Державина.

Харитоновна Татьяна Сергеевна – методист ЦНППМ СПб АППО им. К. Д. Ушинского.

Хачатрян Кристине Артуровна – учитель начальных классов МОУ СОШ Токсовский центр образования им. Героя Советского Союза Петрова Василия Яковлевича.

Хохлова Елена Евгеньевна – директор ГБОУ СОШ № 193 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Тутти» Центрального района СПб.

Хохлова Ирина Васильевна – учитель музыки ГБОУ школа № 571 Невского района СПб.

Цимбалова Елена Юрьевна – учитель истории, заместитель директора ГБОУ СОШ № 47 с углубленным изучением отдельных предметов им. Д.С. Лихачева Петроградского района СПб.

Чернова Ирина Николаевна – директор ГБОУ СОШ № 494 Выборгского района СПб.

Шагоян Марина Вадимовна – учитель русского языка и литературы, куратор программы наставничества ГБОУ СОШ № 154 Приморского района СПб.

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Шерстобитова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологического образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Шилова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Шингаев Сергей Михайлович – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Шуплик Роман Сергеевич – методист ГБОУ СОШ № 100 Калининского района СПб.

Шустрова Наталия Николаевна – председатель Комитета образования Сосновоборского городского округа.

Щенникова Ольга Николаевна – методист, заместитель директора по УВР ГБУ ДО ДДТ Петроградского района СПб.

Щербова Татьяна Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Эндзинь Марта Петровна – руководитель регионального научно-методического центра ГОАУ ДПО РИПР.

Юркова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, основного и среднего образования СПб АППО им. К.Д. Ушинского.

Ягофарова Зоя Рашидовна – заместитель директора по УВР ГБОУ СОШ № 529 Петродворцового района СПб.

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА

**ПОСТДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ
И ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА**

*Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции
31 октября 2023 г.*

Редактор *Е.Г. Лях*
Компьютерная верстка *В.Е. Захаровой*

Подписано в печать 00.00.24 Формат бумаги 60x84/8 Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 14 п.л. Тираж 160 экз. Заказ ¹ 00/07_24/

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования имени К.Д. Ушинского
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13