

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2018

Выпуск 4 (26)

ISSN 2225-9457

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

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

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

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

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

© СПб АППО, 2018
© Авторы статей, 2018
Подписано в печать 21.12.2018

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

Главный редактор
Крылова О. Н., д-р пед. наук, доцент

Зам. главного редактора
Шевелев А. Н., д-р пед. наук, доцент

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

Редакционная коллегия:
Алексашина И. Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С. В., д-р пед. наук, профессор
Вершинина Н. А., д-р пед. наук, профессор
Горшков А. С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О. Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О. Н., д-р пед. наук, доцент
Кривицына Е. А., заведующий издательством
Матюшкина М. Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И. Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доцент

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Игнатьева Г. А.</i> Институциональный вектор развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов	4
<i>Соколова И. И., Ильина Л. Н.</i> Новые дискурсы образования взрослых: от дополнительного профессионального образования к обучению через всю жизнь	10
<i>Каплунович Т. А., Циммерман Н. В.</i> Научно-методическое сопровождение личностного самоопределения педагогов в условиях реализации образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога	13
<i>Даутова О. Б., Игнатьева Е. Ю.</i> Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс	16

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

<i>Матюшкина М. Д.</i> Педагоги Санкт-Петербурга о своих потребностях в повышении квалификации: результаты экспертных опросов (2015–2018 годы)	21
<i>Полякова Т. Н.</i> Реализация персонифицированного подхода к организации деятельности метапредметного методического объединения педагогов	27

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

<i>Алмазова Е. Ю.</i> Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций в районной системе образования: корпоративный формат	31
<i>Шаляпина Т. А., Викторов Ю. М.</i> Формирование уклада школьной жизни как необходимое условие достижения результатов ФГОС общего образования	34
<i>Корнишина М. В., Морозова Л. В.</i> Индивидуальные образовательные маршруты обучающихся в контексте психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в Республике Мордовия	38
<i>Вольтов А. В., Кадетова Н. Ю., Пигалкина Е. Б.</i> Формирование мотивирующей организационной среды в районной системе образования: мотивационный проект индивидуального развития «Успешный педагог» ...	40
<i>Монахова Л. Ю.</i> Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Основы андрагогики – теория и методика обучения взрослых»	43

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

<i>Смольников В. Ю., Головатая И. Н., Сикерина А. А.</i> Взаимодействие школы и родителей: андрагогический и воспитательный ракурсы	46
---	----

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<i>Златинов Д.</i> Интердисциплинарность как принцип отбора содержания образования (на примере преподавания и изучения макроэкономики)	52
--	----

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

<i>Шевелев А. Н.</i> Малые города современной России: историко-урбанистические основы воспитания молодежи	56
---	----

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ	62
------------------------------------	----

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	64
--------------------------------	----

АННОТАЦИИ	67
------------------------	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	72
----------------------------------	----

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

<i>Ignatyeva G. A.</i> Institutional vector of development of teachers' proactive additional professional education	4
<i>Sokolova I. I., Ilina L. N.</i> New adult education discourses: from additional professional education to lifelong learning	10
<i>Kaplunovich T. A., Tsimmerman N. V.</i> Scientific and methodological support of teachers' personal self-determination in the conditions of implementation of the educational standard of General education and professional standard for teachers	13
<i>Dautova O. B., Ignatyeva E. Yu.</i> Process of a young teacher's support as an andragogical process	16

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

<i>Matyushkina M. D.</i> Teachers of St. Petersburg about their needs for professional development: the results of expert surveys (2015–2018)	21
<i>Polyakova T. N.</i> Implementation of a personified approach to the organization of metasubject methodological association of teachers	27

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

<i>Almazova E. Yu.</i> Professional development of educational organizations' heads in the district education system: corporate format	31
<i>Shalyapina T. A., Viktorov Yu. M.</i> The formation of the way of school life as a necessary condition for achieving the results of the Federal State Educational Standard for General Education	34
<i>Kornishina M. V., Morozova L. V.</i> Individual educational routes of students in the context of psychological and pedagogical support of gifted children in the Republic of Mordovia	38
<i>Voltov A. V., Kadetova N. Yu., Pigalkina E. B.</i> Formation of a motivating organizational environment in the district education system: a motivational project of individual development "Successful teacher"	40
<i>Monakhova L. Yu.</i> Additional professional in-service training program "Fundamentals of andragogy – theory and methods of adult education"	43

PERSON'S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

<i>Smolnikov V. Yu., Golovataya I. N., Sikerina A. A.</i> Interaction between school and parents: andragogical and educational perspectives	46
---	----

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

<i>Zlatinov D.</i> Interdisciplinarity as a principle of selecting the content of education (on the example of teaching and studying macroeconomics)	52
--	----

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

<i>Shevelev A. N.</i> Small cities of modern Russia: historical and urbanistic foundations of youth education	56
---	----

ACADEMIC LIFE CHRONICLE	62
--------------------------------------	----

OVERVIEWS AND REVIEWS	64
------------------------------------	----

SUMMARIES	67
------------------------	----

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	72
--	----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.14

Г. А. Игнатьева

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Изменения в системе ориентаций современного образования взрослых поставили дополнительное профессиональное образование перед лицом принципиально новых теоретико-методологических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной на сегодняшний день проблемы – развития взрослого обучающегося человека, актуальность которой в контексте вызовов цифрового общества обозначена в целом ряде публикаций [1–5].

Категория «опережающее дополнительное профессиональное образование» связана с исторической перспективой его институционального развития. Актуальность исследования данной категории в широком теоретико-методологическом контексте объясняется, прежде всего, самой логикой общественного развития, характеризуемой глобализацией общественных процессов; динамикой социально-экономической и образовательной дифференциации; трансформационными явлениями в различных сферах российского общества и др. Данные направления при организации исследования становятся стратегическим вектором к новой парадигме непрерывного образования взрослых в условиях опережающего дополнительного профессионального образования педагогов как пространства возможностей взрослых обучающихся.

Очевидно, раскрытие содержания категории «опережающее дополнительное профессиональное образование педагогов» в сфере образования взрослых должно начинаться с обсуждения концептуальных вопросов: как осуществляется построение новой институции опережающего

дополнительного профессионального образования взрослых обучающихся; при каких генеральных условиях происходит кардинальная смена онтологических оснований жизни и деятельности Человека возможного в ситуации глобальной динамики цифрового общества, диктующей необходимость трансформации своих мировоззренческих ценностей [6].

Институциональный вектор развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов представляется нам в виде процессуальной картосхемы достаточно вероятных событий «Образовательно-научный форсайт», которые могут произойти в обозримом будущем (до 2024 года) и которые важно учитывать для принятия решений в настоящем. Обозначенная технология форсайта позволяет учитывать как общие мегатренды инновационного развития образования, так и локальные тренды развития дополнительного профессионального образования педагогов, а также возможности качественной смены трендов. Учитывая тот факт, что в основу прогнозирования должна быть положена определенная концептуальная модель, сущностной основой нашего форсайта выступает антропологическая проектно-преобразующая концепция дополнительного профессионального образования педагогов, разработанная и апробированная в рамках ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» (2012–2017 годы) [3, 7].

В основу разработки образовательно-научного форсайта были положены основные тенденции инновационного развития образования в целом, высшего педагогического образования,

I. МЕГАТРЕНД ЧЕЛОВЕК ВОЗМОЖНЫЙ				
II. ЛОКАЛЬНЫЕ ТРЕНДЫ				
1 Образование через всю жизнь	2 Корпоративное образование	3 Сетевое образование	4 Конвергенция	5 Трансформация образовательных институтов
III. ПРОБЛЕМЫ				
1 Развитие человека в профессиогенезе как условие его развития в онтогенезе	2 Со-организация различных типов и видов образовательных ресурсов	3 «Умная среда», производство и управление знаниями	4 Социальное партнерство	5 Образование – наука – производство – социум
IV. СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ				
1 Самообучающаяся организация и самоопределяемое обучение	2 Проектно-сетевые формы организации деятельности	3 Сетевая саморегуляция, проектно-ресурсное управление	4 Социально-сетевое проектирование, командное взаимодействие	5 Новые институции и форматы работы

Рис. 1. Образовательно-научный форсайт опережающего дополнительного образования педагогов

дополнительного профессионального образования педагогов, а главная идея о создании в регионе открытого поликодового пространства профессионального развития педагогов, строящегося на принципах конкурентной среды и открытости образовательных организаций; высокой инновационной активности и непрерывности профессионального развития субъектов образовательной деятельности; повсеместного применения информационных и коммуникационных технологий; гибкости организационных структур образовательных организаций и их персонала; управления проектно-ресурсного типа; сочетания профессионального (формального) и клубного (неформального) характера отношений субъектов образования; определения человеческого капитала, профессиональной квалификации персонала как ключевого компонента стоимости производимого образовательного продукта. В представленной картосхеме используется следующая система условных обозначений: 1) мегатренд инновационного развития дополнительного профессионального образования до 2024 года – Человек возможный как принципиальное условие инновационного развития государства, общества и экономики; 2) локальные тренды развития опережающего дополнительного профессионального образования; 3) проблемы развития дополнительного профессионального

образования в контексте обозначенных трендов; 4) событие как способ решения обозначенных проблем.

Первый локальный тренд «Образование через всю жизнь» является самоценностью и базовым условием развития человека во всех его ипостасях и обязывает воспринимать дополнительное профессиональное образование педагогов в качестве принципиально нового типа организационно-управленческого ресурса, обеспечивающего возможность каждому участнику образовательного процесса развиваться в качестве субъекта собственной профессиональной деятельности, участвуя в различных проектно-программных видах коммуникаций, связях, отношениях и позиционности.

Отсюда следует формулировка основной проблематики опережающего дополнительного профессионального развития педагогов – «развитие педагога в профессиогенезе» является необходимым условием «развития человека в онтогенезе», что, по мнению В.И. Слободчикова и С.М. Зверева, «определяет интеграцию и сопряжение трех стратегических направлений в системе образования и обучения взрослых»: а) разработка содержания и форм его освоения по требованиям социума; б) профессиональное развитие педагога и построение практики инновационного образования как ценность и цель; в) разработка методологии экспертизы в сфере дополнительного профессионального

образования педагогов, а также ее прикладного содержания – критериев и показателей гуманитарной, формирующей экспертизы [8].

Второй локальный тренд, обозначенный как «Корпоративное образование», предполагает командное взаимодействие и соорганизацию антропологических ресурсов. Корпоративные университеты превращаются в ктивных игроков образовательного рынка. ИКТ-компании становятся лидерами глобального рынка корпоративного образования. В современном образовании взрослых принципиально новой коллективной, структурной и содержательно-ценностной организационной и управленческой формой становится проектно-деятельностная кооперация.

Проблема с точки зрения развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов состоит в концептуальном и технологическом обосновании новых форм соорганизации обучающихся для коллективного создания, развития и использования в образовательном процессе интеллектуальных и информационно-образовательных ресурсов образовательных организаций.

Необходимость освоения нового типа организационного взаимодействия предполагает, что взрослый-учитель сам должен «прожить» в роли взрослого-ученика этапы выращивания новых формы сотрудничества. Это связано с особенностью управленческого компонента деятельности, внутренними установками человека и перестройкой организационных связей: от предметно-информирующей модели дополнительного профессионального образования педагогов к развивающейся модели профессионального саморазвития и самоопределяемого обучения [1, 5].

Широкие возможности формирования новой оргуправленческой культуры опережающего дополнительного профессионального образования педагогов заложены:

1) в учении В.И. Слободчикова о социальной организации как высшей ступени развития событийной общности и универсальной институциональной форме целостного содержания как сообщества рефлексирующих практиков и теоретиков образования [2, 9];

2) в общей теории организации и управления, рассматривающей принцип синергийной включенности и генетической логики саморазвития педагога-профессионала в самообучающейся организации как организационную форму развития концепции единых действий в процессе взаимодействия рефлексирующих субъектов образования [10];

3) в современной идеологии образования взрослых, отраженной в модели самоопределяющегося образования – хьютагогике, основатели

которой Хас и Кеньон в 2000 году определили данное направление как «самоопределяемое обучение», в котором обучающийся является «основным агентом в своем собственном обучении» и выстраивает его как результат «персонального опыта» [5].

Осуществление корпоративного образования педагогов в рамках парадигмы открытого, сетевого непрерывного образования взрослых предполагает систему инновационных форматов дополнительного профессионального образования педагогов, основанных на комплексе взаимосвязанных международных и отечественных концептуальных подходов.

1. Комплементарный подход: модели «смешанного обучения», «обучения действием», направленные на развитие новых профессиональных компетенций педагога.

2. Компаративистский подход: модель самоопределяемого обучения взрослых, ориентированная на самопроектирование траектории собственного профессионального развития.

3. Событийный подход: сюжетно-рефлексивные модели обучения взрослых, направленные на развитие рефлексивности, позиционности, формирование инновационного типа поведения.

4. Проектно-преобразующий подход: образовательный коворкинг, образовательный стартап, научно-проектный консалтинг, направленные на становление педагога-инноватора в составе проектно-инициативных команд образовательных организаций.

5. Антропотехнологический подход: метапредметные, межпредметные, межкультурные погружения; образовательные антропопрактики, направленные на формирование новых профессиональных позиций и развитие инновационного потенциала педагогов [3, 11].

Как показал проектный эксперимент, обозначенные подходы и технологии, связанные с ними, гарантируют формирование ключевого ресурса достижения стратегической цели развития образования до 2024 года – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования за счет преобразования дополнительного профессионального образования педагогов в пространство новых ценностей и смыслов данной профессии, раскрывающихся в следующих профессиональных позициях: тьютор, разработчик индивидуальных образовательных траекторий как педагог, создающий «путь научения» для ученика, консультант развития, модератор решения задач, ментор проектов, координатор социальных практик, эксперт по «образу

будущего», навигатор образовательных событий, игротехник, антропотехник [3, 11].

В результате развития цифровых и мобильных технологий вся поддающаяся оцифровке информация (в том числе культурное наследие и описание технологий) хранится в Сети и доступна из любой точки планеты – определяет третий локальный тренд – «Сетевое образование». Данный тренд предполагает, прежде всего, принципиальный пересмотр моделей управления знаниями, включая науку, образование и управление архивами; распространение Умной Среды – любой объект в физическом пространстве может присутствовать в Сети; массовизацию когнитивных технологий.

Здесь на первый план выходит проблема: «как информационную среду из цели перевести в средство производства знаний и управления знаниями». Для нас путь ее решения заложен в концепции образовательного коворкинга, который представляет собой сложную динамическую самоорганизующуюся систему. При этом сетевая гибкая структура коворкинга усиливает имеющиеся синергетические связи, обеспечивая тем самым увеличение суммарного сетевого эффекта. В модели образовательного коворкинга выделяются четыре «зоны» единого образовательного полипозиционного пространства соорганизации субъектов дополнительного профессионального образования (PISMO): проблемная зона (P – problem); информационная зона (I-information); проектно-сетевая структура (S – structure) или проектно-конструкторская зона; организационная зона (O – organization). Главным узлом, вокруг которого распределяются четыре зоны пространства «образовательного коворкинга» является медиа – хаб (M-H – media – hab) – центр концентрации и распределения в точки роста различных ресурсов, обеспечивающих движение обучающихся по образовательным траекториям [12].

Точкой сборки образовательного коворкинга является проектно-сетевая структура – это дирекция образовательных программ, обеспечивающая поливариантность механизмов (способов) разработки и реализации образовательных программ непрерывного и опережающего дополнительного профессионального образования педагогов, включающая программы: интегративно-дифференцированного, социально-конвертируемого, корпоративного и автономного образования [4].

Таким образом, метрика пространства дирекции образовательных программ образована следующими уровнями: уровень формального и неформального образования: дополнительные профессиональные программы, программы аспирантуры, общеразвивающие программы дополнительного образования взрослых; уровень

информального образования: программы родительских практик, программы социально-сетевых практик, программы арт-практик и др.; коучинг, образовательный консалтинг, форсайтинг повышения квалификации и т. д.

Предпосылка конвергенции: рост спроса на самореализацию определяет четвертый локальный тренд. Суть тренда состоит в четко обозначенной необходимости сотрудничества различных гражданских институтов, бизнес-сообщества, общественных организаций с системой постдипломного образования. Проблемой является недостаточная изученность проблемы социального партнерства в дополнительном профессиональном образовании и построения адекватных форм социального взаимодействия.

Способ ее решения – проектирование модельных характеристик нового типа профессионализма педагогических и руководящих кадров системы образования в совместных разработках с широкой общественностью.

Пятый локальный тренд: трансформация образовательных институтов. Тренд связан со сломом и ликвидацией традиционных моделей образовательной системы, радикальными, структурными переменами в образовании, обеспечивающими переход к качественно новому состоянию организации образования.

Проблема для развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов связана с созданием образовательных проектно-научных комплексов, объединяющих практико-ориентированную науку и науко-ориентированную практику. Главным способом решения данной проблемы становится построение инновационного научно-образовательного комплекса (образование – наука – управление – социум) в условиях дополнительного профессионального образования. Именно в этом направлении осуществляется сегодня институционализация новых форматов образования взрослых [2, 8].

Выявленные в ходе организации проектного эксперимента теоретические основания позволили нам представить в контексте конкретной образовательной организации типологию моделей управления инновациями в образовании, соответствующих прогностическим моделям непрерывного образования в условиях постиндустриального общества: интегративно-дифференцированной, социально-конвертируемой, корпоративной и автономной [4]. Например, для прогностической модели опережающего интегративно-дифференцированного образования взрослых наиболее адекватна функциональная модель управления; для опережающего социально-конвертируемого образования – маркетинговая

модель управления, для корпоративного – модель управления знаниями, и наконец, опережающего автономного образования взрослых – модель персонального управления.

Принципиальной особенностью типологии разработанных прогностических моделей непрерывного образования является то, что они не рядоположены и в образовательной организации реализуются параллельно друг с другом. В то же время, в определенной ситуации та или иная модель становится смыслообразующей в конструируемом фрагменте образовательной реальности. Однако эти подходы в управлении становятся актуальными только в условиях, когда новая практика уже стала нормой. На этапе перехода от ситуации с проблемой, актуализирующей разработку новой нормы существования образовательной практики, к ситуации конституирования образовательной действительности как представления о должном и далее к ситуации конструирования желаемого будущего (образовательной реальности) ключевым механизмом является именно проектно-ресурсное управление [13].

Общая модель проектно-ресурсного управления инновациями в образовании иллюстрирует его смысл как механизма перехода от отдельных прецедентов инноваций, стихийно возникающих в рамках инновационного движения к подлинной образовательной реальности инноваций. При этом его содержательный аспект составляет содержание фрагмента («феномена») образовательной реальности, а технологический – система управленческих задач. Предлагаемая нами процессуальная карта-схема проектно-ресурсного управления инновациями в образовательной организации включает в себя семь задач: инвентаризация, концептуализация, консолидация, реализация, презентация, рефлексия и экспертиза, трансляция. Для каждой задачи определяются специфические управленческие действия, как способы ее решения, прогнозируемый результат и формы организации проектной деятельности, то есть те условия, в которых решение данной задачи становится возможным [13].

Ситуация трансформации образовательной сферы, которую мы в общем-то переживаем в настоящий момент, ситуация, о которой можно метафорически сказать, что в муках рождается принципиально новая образовательная практика, востребует управленческую позицию *андрагогастратега*, в ключевые ценностно-целевые ориентиры деятельности которого входят:

- построение образа будущего на основе анализа прошлого с учетом тенденций настоящего, включающих значимые управленческие решения и совершенные управленческие действия;
- полипозиционное видение объекта управления с целью позиционирования его во внешней

среде и как целого, и в совокупности составляющих его компонентов, каждый из которых имеет определенную роль и место в данной целостности.

- общее видение конкретной ситуации стратегирования, способов соорганизации действующих управленческих позиций [2, 3, 8, 13].

Позиция андрагога-стратега реализуется в проектно-ресурсном типе управления, которое есть механизм интегрирования проектов, в том числе и существующих лишь в альтернативных реальностях, в единую целевую рамку, действующий в условиях не только недостаточности ресурсов, но и нечеткой постановки целей или даже при отсутствии целевой рамки управления. Стратегу присуще проектное знание – синтез нормативного и орудийного знания: представляющий путь от реальных ситуаций к теоретическим моделям (концепциям) их изменения, затем к практическим моделям (проектам), которые есть перевод концептуальных идей на язык практики и от этого к новой образовательной реальности.

Таким образом, позиция «стратега» представляет собой своеобразную метапозицию, которая надстраивается относительно управленческих позиций – исполнителя, лидера, дополняя их и насыщая значимой собственно стратегической компонентой.

В заключение перечислим процедуры, которые представляются необходимыми для разработки и реализации проектов инициативно-проблемного типа – опережающего дополнительного профессионального образования педагогов:

- самоопределение субъектов инновационной деятельности относительно обнаруженной проблемы и принятия на себя ответственности за ее решение;
- выработка управленческих позиций и их соорганизация в масштабе целостного видения конструируемого фрагмента образовательной реальности;
- экспертиза организационно-ресурсного потенциала коллектива разработчиков проекта;
- выбор организационной формы существования проектной общности и организация научно-организационное сопровождение хода разработки и реализации проекта;
- создание полипозиционной системы управления инновационной деятельностью.

Представленное нами видение будущего опережающего дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки социально-экономического развития пока еще только в первом приближении намечает контуры новой образовательной экосистемы, главными характеристиками которой являются:

1) технологии для людей, а не люди для технологий;

2) главенство нужд и интересов учащегося в учебном процессе;

3) переход от компетенций к метакомпетенциям, от метакомпетенций к экзистенциальным компетенциям, означающим нацеленность образования не на «приобретение навыков и знаний», а на поддержание человеческого развития на протяжении всей жизни;

4) развитие в образовании всех сторон личности – не только когнитивных навыков и «знаниевого фундамента», но также физического, социального и эмоционального интеллекта, осуществляемое соответствующими образовательными технологиями. Качество самого процесса обучения и связанные с этим человеческие эмоции,

такие как радость, любовь, доверие и принятие другого – суть развивающего эффекта образования взрослых;

5) сообщество и командное взаимодействие (практиков, мотивированных общими ценностями) – центральная площадка для получения и создания знаний как единого процесса опережающего дополнительного профессионального образования педагогов.

Сегодня нужно быть очень смелым человеком, чтобы отпустить старый мир, отказаться от большинства вещей, которыми мы ранее дорожили, и оставить позади наши представления о том, что работает, а что нет, но именно в этом и состоит позиция лидера, того, кто не только не боится смотреть в будущее, но и строит его в настоящем, не забывая уроки прошлого.

Список литературы

1. *Вершовский С. Г.* Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2008. 151 с.
2. *Игнатьева Г. А., Слободчиков В. И.* Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция // *Человек и образование*. 2014. № 3 (40). С. 13–20.
3. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. № 6. P. 178–186.
4. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / Ермоленко В. А., Иванова С. В., Кларин М. В., Черноглазкин С. Ю.; под науч. ред. В. А. Ермоленко. М.: ФГНЦ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. 188 с.
5. *Hase S., Kenyon C.* Heutagogy: A child of complexity theory. Complicity // *International Journal of Complexity and Education*. 2007. Vol. 4 (1). P. 111–119.
6. Возможный человек. Мераб Мамардашвили. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5480> (дата обращения: 26.04.2018).
7. *Бармин Н. Ю., Игнатьева Г. А.* Проектирование регионального сетевого института инновационного образования // *Интеграция образования*. 2011. № 1. с. 91–97.
8. *Зверев С. М., Игнатьева Г. А., Слободчиков В. И.* Концепция развития дополнительного профессионального образования. Проект. URL: <http://www.old.mioo.ru/lab-aoppo/projects/reports> (дата обращения: 26.05.2017).
9. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
10. *Игнатьева Г. А.* Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации // *Психологическая наука и образование*. 2005. № 4. С. 47–57.
11. Аван-проект «Концепт 2016–2018» кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях ФГОС общего образования. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832> (дата обращения: 12.06.2015).
12. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Проект «Корпоративный образовательный коворкинг – центр». URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832> (дата обращения: 02.07.2015).
13. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция // *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 5. С. 490–509. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6256> (дата обращения: 26.05.2017).

УДК 37.013.83

И. И. Соколова, Л. Н. Ильина

НОВЫЕ ДИСКУРСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ОТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

Современные тенденции развития общества: увеличение продолжительности жизни, пенсионного возраста, быстрое изменение содержания и технологий профессиональной деятельности, приводящее к практически полному, каждые 3–5 лет, обновлению («перезагрузке») большинства современных профессий, скрытая «депрофессионализация» высшего образования, связанная с тем, что уже менее половины выпускников высших учебных заведений остаются работать в зоне полученной профессии, – привели к переходу «от обучения на всю жизнь» к «обучению через всю жизнь». Появились и уже зафиксированы в международных и российских документах взаимосвязанные виды образования – формальное, неформальное и информальное (самообразование). Закрепились в российской практике корпоративное и включенное в живую практику профессиональной деятельности (стажировка) дополнительное образование.

Внутрифирменное (корпоративное) обучение стало одной из самых востребованных форм дополнительного образования. Это система непрерывного обучения и развития сотрудников, решающая задачи повышения профессиональной компетентности и строящаяся на решении проблем, специфичных для конкретных отраслей деятельности. Она может обеспечиваться как собственными преподавателями организации, так за счет привлечения внешних специалистов, а также организовываться в партнерской сети. Корпоративное обучение актуально в связи с двумя группами проблем – необходимостью «доучивать» молодых специалистов и отвечать на индивидуальные запросы работников, а также осуществлять комплексное обучение в связи с новыми общими задачами, направленными на развитие организации. Некоторые работодатели считают, что полноценного работника можно получить только через 3–5 лет после обучения в вузе, адаптировав его за это время к конкретной отраслевой специфике. Кроме того, в сегодняшних условиях развития промышленности – модернизации оборудования, решения задач дигитализации производства, – постоянное, непрерывное обучение персонала становится острой необходимостью. Сохранение, формализация и передача новым работникам

специфических знаний становится одной из задач создания системы управления знаниями в организациях, корпорациях. Количество учебных часов на одного работника в год на предприятиях за последние три года увеличилось от 20 до 50–60.

Особым видом внутрифирменного обучения является стажировка. В этой области формируются два направления – стажировка на базе успешной в определенной области организации для работников отрасли и стажировка для желающих повысить квалификацию в своей организации с помощью обучения и/или наставничества. Выяснилось, что необходима педагогическая (андрагогическая) подготовка наставников, особенно в области технологий передачи опыта профессиональной деятельности, передачи знаний, особенностей коммуникации с современными молодыми людьми, проектной деятельности, моделирования подготовки и оценки компетенций.

В нашей стране непрерывное образование взрослых как феномен традиционно изучалось и отражалось в законодательных актах в контексте профессионального образования – допрофессионального, базового и дополнительного профессионального. В настоящее время с дискурсом образования на протяжении жизни связывается и понятие «неформальное образование». По определению Совета Европы, неформальное образование – это практически всякое открытое обучение, которое направлено на конкретную, но при этом свободно выбранную цель, учитывающую социальный контекст. Оно не направлено на получение диплома или признанного свидетельства об окончании и происходит, как правило, за рамками институционализованного, запланированного общим или профессиональным обучением контекста.

Разработанные в рамках Совета Европы документы определяют признаки неформального обучения, среди которых следующие: по своему характеру добровольно; доступно для каждого; представляет связанный с педагогическими целями процесс обучения; предлагает дополнение к другим составным частям обучения на протяжении всей жизни, в частности, формальному образованию; опирается на опыт и действие и стремится к удовлетворению потребностей участников, в основном, в компетенциях, необходимых

для активной деятельности, в том числе, в повседневной жизни.

Неформальное образование изначально возникло как отклик на выбор, на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп. Высокий личностный смысл обучения определил такие его черты, как внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности; высокий уровень их активности; развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для успешного участия в общественной и трудовой жизни. Именно исследование неформального образования позволило выявить востребованные в современных условиях запросы и результаты любого дополнительного образования взрослых – развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира; выстраивание отношений между обучающимися и обучаемыми на взаимном уважении, демократической культуре. Сегодня мы отчетливо фиксируем и в формальном образовании взрослых необходимость проявления определенной гибкости в организации и методах обучения, самооценки слушателями получаемых результатов на основе значимых для них критериев. Одна из целей, которую осознанно или неосознанно ставит перед собой обучающийся взрослый, связана с желанием лучше понять и, если необходимо, изменить окружающую социальную структуру, среду, получить новые результаты своей деятельности, осуществить творческую самореализацию.

Безусловно, вызовом и открытием новых перспектив для образования стала революция цифровых технологий, изменившая экономическую, политическую, социальную и культурную жизнь. На сегодняшний день можно констатировать, что в сфере образования взрослых оказался крайне удобным, востребованным сетевой характер взаимодействия партнеров, в том числе и обучающихся. Обучающие сети становятся доминирующей образовательной практикой в Европе и других частях земного шара. Профессиональные сети постепенно приобретают статус и компетенции для решения ряда проблем повышения качества системы образования взрослых.

Онлайн-обучение взрослых становится быстро развивающейся современной практикой, однако сети порождают ряд вызовов в сфере образования взрослых, в современной андрагогике. Цифровая среда обладает потенциалом для повышения уровня индивидуального и группового участия и, таким образом, новыми возможностями для обучения. Новые средства массовой информации представляют новые качественные возможности влияния на образование с точки зрения методов

обучения и когнитивного развития, позволяют объединить потенциал обучающихся и обучающихся, расширить образовательную среду и увеличить аудиторию, предоставить возможность более свободно распоряжаться временем и удовлетворять образовательные запросы.

На Всемирном образовательном форуме ЮНЕСКО в мае 2015 года (World Education Forum, 2015) в г. Инчхоне, республика Корея, в работе которого приняла участие и делегация Министерства образования и науки Российской Федерации, была принята декларация и согласована рамочная программа действий, формулирующих рекомендации странам по развитию образования на период до 2030 года. В Декларации форума непрерывное образование отнесено к «организующему принципу всех форм обучения», отмечено, что оно «является ключом к устойчивому развитию и стабильности страны». В документах придается большое значение тому, чтобы каждый человек, на каждом этапе своей жизни имел возможность непрерывного обучения для приобретения знаний и навыков, которые позволят ему выполнять свои цели и внести свой вклад в развитие своего общества [1].

В Государственной Программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [2] отмечается, что в то время как уровень образования населения России – один из самых высоких в мире, в области образования взрослых наша страна существенно уступает мировым показателям. В настоящее время все развитые государства мира реализуют программы формирования систем непрерывного образования (обучения на протяжении всей жизни – *lifelong learning*). Ведущие страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах либо устойчивую положительную динамику в этой сфере. Доля экономически активного населения развитых европейских стран, участвующего в непрерывном образовании, достигает 60–70%. В Российской Федерации доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании, не превышает 22,4% [2, с. 8]. В положениях Программы указывается, что Россия отстает от развитых стран мира по динамике доступности отдельных секторов, важных для удовлетворения потребностей граждан и развития человеческого потенциала: непрерывном образовании, неформальном образовании и информальном образовании [2, с. 10].

Системным приоритетом Программы становится развитие сферы непрерывного образования, включающей гибко организованные вариативные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека. Объявляется важной задачей формирование гибкой, подотчетной обществу

системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации посредством изменения его структуры, дающей гражданам возможность получения непрерывного образования, в том числе за счет радикального обновления методов и технологий обучения.

Акцент на развитие сферы непрерывного образования, образовательной среды, дальнейшей индивидуализации образовательных программ будет сделан в 2019–2020 годы. В центре внимания окажется система сервисов дополнительного образования. Соответственно, является особенно актуальным в настоящее время разработка, апробация, анализ современных методических особенностей совершенствования содержания и технологий обучения взрослых как важнейшего и недостаточно развитого звена системы непрерывного образования.

С учетом международного опыта, в нашем Институте педагогического образования и образования взрослых РАО был разработан, прошел обсуждение в государствах-участниках СНГ и принят Межпарламентской Ассамблеей государств участников Содружества Независимых Государств с рекомендацией к применению (постановлению МПА СНГ от 25 ноября 2016 года № 45, приложение 2) Модельный закон «Об образовании взрослых» (новая редакция) (разработчики И.И. Соколова, М.С. Якушкина, М.Р. Илакавичус и др.) [3]. В нем особо подчеркивается значение таких принципов образования взрослых в демократическом обществе, как ориентация на создание в стране единой системы непрерывного образования; признание права на образование в любом возрасте как одного из важнейших фундаментальных прав человека; ориентация на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма; содействие гармонизации интересов личности, социальной общности и общества в целом; обеспечение доступности образования, понимаемой как реальная возможность получить надлежащую подготовку до начала трудовой деятельности и преемственно продолжить учебу в зрелом возрасте; взаимодействие и партнерство государственных органов,

неправительственных и общественных организаций в данной сфере; государственная поддержка общественной инициативы и др.

В системе образования взрослых реализуется часть единого процесса непрерывного образования. В ее структуру входят сети образовательных организаций; социальные службы; просветительские организации; учреждения науки и культуры; ресурсные центры; исследовательские центры; средства массовой информации; культурно-досуговые центры; временные образовательные и просветительские сообщества; органы управления на национальном, региональном и муниципальном уровнях. Среди важнейших функций образования взрослых стоит выделить компенсаторную, предоставляющую взрослым членам общества ранее отсутствующую или упущенную возможность получить образование желаемого профиля и уровня; адаптирующую, позволяющую овладеть новыми знаниями, умениями, навыками, компетенциями, потребность в которых возникает по мере изменения профессиональной деятельности или социальных условий жизнедеятельности; развивающую, способствующую личностному росту человека в его дееспособный период посредством освоения доступного культурного пространства.

Таким образом, целью образования взрослых является содействие развитию личности человека, поступательному наращиванию профессиональных компетенций и повышению творческого потенциала. Приоритетные задачи, которыми можно руководствоваться при построении современной концепции: обеспечение взрослых членов общества компетенциями, необходимыми для продуктивной профессиональной деятельности, приносящей личностное удовлетворение; содействие обучающемуся взрослому в социальной адаптации, обеспечивающей ему эффективное функционирование в обществе; обогащение личностно-значимыми знаниями и умениями, необходимыми взрослому гражданину для удовлетворения своих образовательных потребностей; удовлетворение кадровых потребностей социума. Образование взрослых определяет сегодня самые разные области, являющиеся критическими для ответа на актуальные вызовы XXI века.

Список литературы

1. Декларация Всемирного образовательного форума ЮНЕСКО 2015. URL: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration> (дата обращения: 12.08.2018).
2. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы». URL: <http://docs.cntd.ru/document/499091784> (дата обращения: 12.08.2018).
3. Модельный закон «Об образовании взрослых» (новая редакция). Приложение 2 к постановлению МПА СНГ от 25 ноября 2016 года № 45. Межпарламентская Ассамблея государств – участников Содружества Независимых Государств. URL: http://iacis.ru/upload/iblock/2ce/prilozhenie-2-k-postanovleniyu-45_5.pdf (дата обращения: 12.08.2018).

УДК 371.13

Т. А. Каплунович, Н. В. Циммерман

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА¹

Ожидаемое от реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования и профессионального стандарта педагога (ПСП) повышение качества и эффективности образования возможно только при условии личностного самоопределения педагогов в свете требований стандартов, предполагающего особое ценностно-смысловое отношение к ним, детерминирующего самоорганизацию в поиске наиболее конструктивных способов решения очерченных стандартами новых задач.

Как показывают исследования, например «Исследование психологической готовности и самооценки практической подготовленности к реализации требований стандартов» [1], многие учителя испытывают тревогу по поводу введения стандартов. Поэтому требуется специальное научно-методическое сопровождение личностного самоопределения педагогов в свете их требований.

Методологическую основу разработанной авторами модели такого сопровождения педагогов составляют синергетический и акмеологический подходы. Синергетический подход акцентирует внимание на механизмах стимулирования и поддержки самоорганизации и продуктивного синергетического взаимодействия в решении задач, предполагает субъект-субъектные отношения сопровождающих и сопровождаемых в совместной деятельности по планированию, реализации, оценке, осуществлению и коррекции самого сопровождения. Акмеологический подход означает учет при сопровождении педагогов их мотивации к высоким достижениям, стремления к достижению признанного успеха в социально значимой деятельности, создание условий для осознания своей индивидуальной стратегии и траектории движения к профессионализму.

В контексте названных подходов цель сопровождения самоопределения в свете требований образовательного и профессионального стандартов

заключается в обеспечении понимания педагогическими работниками сути этих требований, в стимулировании инновационной активности и самоорганизационной компетентности в решении предусмотренных стандартами профессиональных задач. Основными принципами такого сопровождения являются:

- обеспечение перехода педагогов от индивидуального к социальному и личностному типам самоопределения к повышению своего профессионального уровня с учетом предусмотренных стандартами требований к нему;
- использование комплекса обеспечивающих самоопределение механизмов и видов сопровождения;
- субъект-субъектные отношения сопровождающих и сопровождаемых в планировании и осуществлении самого процесса сопровождения;
- актуализация результатов сопровождения, объективная проявленность компетентности в решении педагогами определенных стандартами профессиональных задач и соответствующих им задач профессионально-личностного саморазвития.

Комплексный механизм научно-методического сопровождения личностного самоопределения педагога в условиях реализации стандартов включает в себя:

- специальную организацию понимания им сути требований образовательного и профессионального стандартов, то есть помощь в построении интегративного образа себя «требуемого»;
- стимулирование и обеспечение формирования у педагога критериального представления о степени своего соответствия этому образу;
- актуализацию мотивов и помощь в проектировании развития своего профессионально-личностного потенциала в рамках образа себя «желаемого» [2].

Разработанная с учетом названных выше концептуальных оснований модель сопровождения личностного самоопределения педагогов к требованиям образовательного и профессионального стандартов представлена двумя блоками.

В рамках 1 блока обеспечивается включение педагога в построение интегративного

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России СПб филиалу ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» на 2017 год по проекту № 27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Таблица 1

Интегративность требований ФГОС СОО и профессионального стандарта к профессиональному уровню педагога (фрагмент)

Требования ПСП к трудовым действиям педагога	Требования ФГОС СОО к компетенциям педагога	Требования ФГОС СОО к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы
Формирование мотивации к обучению	Обеспечивать условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся	Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности
<p align="center">Интегративное требование</p> <p align="center">Учитель должен формировать мотивацию к обучению с целью достижения готовности и способности к образованию, в том числе самообразованию на протяжении всей жизни; сознательного отношения к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности</p>		

представления о задаваемом стандартами образе себя «требуемого», в котором требования профессионального стандарта соотношены с требованиями ФГОС к его компетенциям и к результатам деятельности с обучающимися. В качестве примера может быть предложена модель интегративной характеристики, сформированной на основе установления взаимосвязи требований двух стандартов, касающихся формирования у учащихся мотивации к обучению (табл. 1).

Построение педагогом с помощью сопровождающего такого рода «интегративных» требований позволит ему в дальнейшем ориентироваться на них в рамках прохождения оценочных процедур, при планировании индивидуального маршрута повышения квалификации и самообразования, а также при построении карьеры.

Во втором блоке модели сопровождения личностного самоопределения педагогов к требованиям стандартов основной задачей является оказание им помощи в построении критериального представления о степени соответствия своего профессионального уровня этим требованиям.

Значительным потенциалом в решении данной задачи обладает сопровождение педагога в процессе его подготовки к прохождению аттестации, сам порядок проведения которой предусматривает учет контекста требований стандартов. Целесообразно, во-первых, ориентировать готовящихся к аттестации на определение своей профессиональной самоконцепции и на соответствующий ей самоанализ опыта решения предусмотренных профессиональным стандартом задач, во-вторых, оказать специальную экспертно-консультационную

помощь в этом самоанализе. Содержание такой помощи может включать несколько направлений.

1. При самоанализе и самооценке педагогом результативности своей деятельности стоит предложить ему рассматривать, прежде всего, личностный рост обучающихся, отражающийся в специальным образом формируемой интегративной системе показателей динамики результатов обучения, воспитания и развития. Например, учитывая контекст Профессионального стандарта:

- в качестве показателей результативности работы с учащимся, имеющим особенности и ограниченные возможности здоровья, использовать интегративные характеристики динамики его развития или, в особо сложных случаях, сохранение его психоэмоционального статуса;
- показателем результативности работы с детьми иммигрантов, считать, в первую очередь, динамику уровня развития у них навыков культуры поведения и общения;
- для детей, которые в силу критических условий жизни учатся меньшую часть учебного года, в качестве самостоятельного предмета самоанализа и самооценки выделить создание комфортной среды для освоения программ и для личностного развития;
- в качестве особо значимых показателей результативности деятельности с учащимися, проявляющими повышенные академические способности, использовать те, которые отражают уровень их учебных достижений (результаты ГИА, одержанные на олимпиадах победы и т. п.) [3].

2. При самоанализе и самооценке педагогом личностной составляющей своей компетентности

необходимо помочь ему проанализировать информацию (например, раздел самообследования), в которой отражена его профессиональная позиция. Педагогу может быть рекомендовано представить наиболее значимые с его точки зрения достижения и то, каким образом он организует обеспечивающий их образовательный процесс, строит взаимодействие с обучающимися, определяет пути дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности [4]. Такого рода информация позволит акцентировать внимание на его личностном самоопределении к требованиям стандартов, о приоритетах при планировании тех или иных результатов и выборе средств их достижения с учетом требований ФГОС и ПСП.

3. При самооценке уровня сформированности профессиональных компетенций, помощь педагогу может быть связана с подготовкой и предложением ему профессиональных задач, которые дадут возможность продемонстрировать требуемые стандартами компетенции (проектировать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образовательной программы; устанавливать взаимодействие с другими

субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ; создавать среду реализации образовательной программы и использовать ее возможности в образовательном процессе и др.) [4].

Стимулируемая в процессе сопровождения учителя при подготовке к аттестации субъектная позиция, оказание ему помощи в рефлексии профессионального опыта с позиции требований стандартов ускорят его личностное самоопределение

Еще одним механизмом научно-методического сопровождения личностного самоопределения педагога в условиях реализации образовательного и профессионального стандартов может быть придание карьероформирующей направленности дополнительным профессиональным программам, в процессе освоения которых будет не только повышаться в соответствии с требованиями стандартов профессиональная компетентность, но и формироваться «карьерная компетентность» как метаумение оперировать знаниями и умениями, позволяющими эффективно проектировать собственную стратегию карьерного успеха в решении обозначенных стандартами новых задач [5].

Список литературы

1. Гормин А. С. Проблема личностного самоопределения педагога к профессиональному стандарту // Управление образованием. 2017. № 2 (62). С. 17–23.
2. Каплунович Т. А., Циммерман Н. В. Личностное самоопределение педагогов в условиях реализации образовательного и профессионального стандартов // Человек и образование. 2017. № 4. С. 11–18.
3. Аттестация педагогических работников: концепция экспертизы профессиональной деятельности учителя / А. Е. Бахмутский [и др.]. СПб: Свое издательство, 2014. 57 с.
4. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 175 с.
5. Каплунович, Т. А., Александрова М. В., Траценкова С. А. Карьерная парадигма в проектировании индивидуального маршрута повышения квалификации педагога // Человек и образование. 2012. № 4. С. 7–11.

УДК 371.13

О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева

ПРОЦЕСС СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Процесс сопровождения молодого педагога в ОУ как андрагогический процесс – это процесс создания условий, обеспечивающих профессионально-личностное становление молодого педагога в результате успешного проживания молодым педагогом этапов адаптации и интеграции в профессию. Проанализируем ситуацию с оценением качества процесса сопровождения молодого педагога как результата, а затем как элемента управленческой деятельности руководства ОУ (осуществления кадровой политики относительно молодых педагогов) и сформулируем критерии оценки деятельности ОУ с молодыми педагогами.

После мониторинговых исследований, проведенных с 2015 по 2018 годы СПб ГБ ПОУ «Педагогический колледж № 8», ИМЦ Василеостровского района, а также опроса руководителей школ Санкт-Петербурга в 2017/2018 году, проводимого кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО, стало возможным оформить мнения руководителей школ по разным аспектам сопровождения молодых педагогов и организации наставничества в школе.

В большинстве ответов руководители школ отметили, что от 40 до 60% выпускников вуза готовы к профессиональной педагогической деятельности. По мнению руководителей образовательных организаций, существуют проблемы с сегодняшней подготовкой молодых специалистов (так, 42% респондентов оценили ее на 70–80 баллов из 100 возможных, 8,3% отметили, что актуальный уровень молодых специалистов, с которыми они работают, не превышает 30 баллов).

Оценка руководителями подготовленности молодых учителей к работе сразу после вуза, к сожалению, невысока: 50% – «удовлетворительно», 27% – «у молодых специалистов нет практических навыков», 25% – «есть проблемы с воспитанием», 21% – «проблемы с организацией деятельности», 17% – «слабо подготовлены по предмету». Руководители надеются, принимая на работу молодых педагогов, что они умеют проводить уроки/занятия, заполнять документацию, работать с детьми и родителями (20%), готовы реализовывать современные формы и методы работы, современное содержание образования (27,7%), а главное рассчитывают на творческий потенциал и предложение

интересных практик (30,5%). Основными проблемами, с которыми сталкиваются педагоги, и по которым, как оказалось, недостаточно подготовлены молодые специалисты, по мнению руководителей, являются: неготовность работать с родителями – 61%, проблемы с дисциплиной – 56%; незнание возрастной психологии – 16,8%; неготовность к работе с современными детьми – 14%; недостаточная оценочная компетентность – 35,6%.

Среди причин ухода молодых из профессии можно назвать проблемы взаимоотношений с обучающимися (по результатам разных исследований от 33,3% до 42,5%) и родителями (49,9%). Но если данная проблема действительно не всегда зависит от администрации, то следующая, которую руководители отмечают, полностью реализуется ими – это неудовлетворительные условия труда (от 11,4 до 16,7%). К сожалению, основной причиной ухода из профессии молодых педагогов, по мнению руководителей школ, является низкая оплата труда (58,3%).

При этом руководители понимают, что ответственность за профессиональную интеграцию молодых педагогов несут именно они (67% ответов), 25% респондентов отметили, что это задача педагога-наставника. Причем, 50% руководителей и 34,4% наставников считают, что наставником для молодого специалиста может стать практически любой педагог.

На открытый вопрос руководителям образовательных организаций о том, что необходимо считать основным предметом оценки деятельности молодого педагога, были получены следующие высказывания: качество образования обучающихся (67%), образовательные успехи обучающихся (18%), характер отношений с детским и родительским коллективами (15%).

По мнению руководителей, наибольший эффект успешной профессиональной интеграции достигается в реализации таких направлений работы с молодыми, как предоставление возможности профессионального общения с молодыми коллегами (66,6%), повышение квалификации, предоставление новых перспектив, профессиональное признание (66,6) и обогащение профессиональной компетентности (58,3%). В качестве наименее эффективных способов работы были

отмечены дистантные формы поддержки (41 %) и развития профессиональных связей (31 %).

87% руководителей образовательных организаций отмечают, что в их учреждении есть план/программа по работе с молодыми педагогами в виде официального документа (11,5%) или рабочего документа для внутренней организации деятельности (75,3%).

Администрация отмечает, что нужно организовывать специальную работу по интеграции молодых специалистов в ОУ либо за счет ресурсов самой организации, либо с привлечением ресурсов других учреждений города (87,5%). Среди основных аспектов адаптации молодых педагогов руководители называют введение в профессию и социально-психологическую адаптацию в коллективе ОУ. Для этого в образовательной организации организуется помощь для молодых специалистов в виде наставничества – 87,7% ответов руководителей, при этом основную помощь оказывают заместители руководителя (79,5% ответов) и учителя-предметники (57%). Сами директора школ также возлагают на себя обязанность по организации помощи молодым педагогам – 41,2%, а доверяют психологам данное направление работы – 30,4 руководителей.

Наиболее эффективными мерами, направленными на преодоление непростой фазы вхождения в профессию, являются: посещение молодыми педагогами открытых уроков своих коллег – 74,8%; организованная система наставничества в школе – 71,4%; совместная работа педагогов и наставников (посещение уроков, планирование работы) – 56,3% и 55,1%. Вхождение молодых педагогов в коллектив «на равных» руководители отмечают как наименее эффективная мера (25, 2%).

Большинство руководителей (51 %) также отметили, что важно поддерживать инициативу каждого педагога, который изъявил желание стать наставником. 16,7% готовы разработать и использовать специальную диагностику готовности педагога к наставничеству. А 42,6% наставников считают, что подготовку наставников возможно и необходимо осуществлять в самом учреждении, разработав программы внутрифирменного обучения для педагогов. 75% руководителей отметили, что у них в школе имеется «Положение о наставничестве». При этом назначение наставников распределилось следующим образом: 54% – опытные педагоги, 29% – опыт по профильному предмету и личная совместимость, 25% – методисты, 21% – готовность работать с молодыми специалистами. Дополнительный анализ показал, что чаще соотносятся – «опытные педагоги» и «опыт по профильному предмету и личная совместимость», «опытные педагоги» и «методисты».

59,1% респондентов отметили, что в организации, где они работают, созданы для этого все необходимые условия; 11,4% ответили, что таких учреждений, обеспечивающих профессиональное сопровождение и поддержку профессиональной интеграции молодых специалистов, в Санкт-Петербурге, достаточно; 20,5% сказали, что не располагают информацией об организациях, где они могли бы получить реальную помощь и поддержку. На этот же вопрос лишь 50% руководителей ответили утвердительно.

На основании анализа различных мониторинговых исследований можно сделать вывод о существовании сегодня в петербургском образовательном пространстве нескольких моделей поддержки (сопровождения) профессиональной деятельности молодых педагогов:

- формальное наставничество с разной индивидуальной эффективностью в каждом ОУ, как правило, без учета потребностей и мнения самого молодого педагога;
- модель актуализации профессионального потенциала молодого специалиста за счет включения его в различные формы творчества и профессиональное общение (например, ГБОУ СОШ № 153, гимназия № 166);
- внутрикорпоративная модель повышения квалификации для профессионального развития молодых педагогов (например, ГБОУ СОШ № 51);
- курсовая модель в работе ИМЦ, АППО, РГПУ, которые организуют целевые курсы для молодых педагогов (например, ИМЦ Василеостровского района, ИМЦ Колпинского района, ИМЦ Петродворцового района);
- профессионально-продолжительная модель: сопровождение молодых педагогов в течение всего периода их профессионального развития (например, ИМЦ Петроградского района, ИМЦ Адмиралтейского района, ИМЦ Красносельского района Педагогический колледж № 4, Педагогический колледж № 8);
- консалтинговая модель сопровождения молодых специалистов (например, на базе ИМЦ Петроградского района);
- инновационная модель наставничества «Молодые-молодым» – обучение в сообществе (ИМЦ Центрального района);
- модель сопровождения в школе по аналогии с другими профессиональными сферами и бизнесом (например, ГБОУ СОШ № 291);
- модель кроссвозрастного взаимообучения в школе, в которой нет деления на молодых и опытных педагогов (например, ГБОУ СОШ № 619, 655);
- инновационная модель, когда наставниками становятся молодые (реализуется в ИМЦ Центрального района).

Анализ практической ситуации, отраженной в выступлениях теоретиков и практиков образования, показал, что в сопровождении молодого педагога следует различать этапы адаптации и интеграции. Так, в выступлении Н. А. Заиченко, профессора НИУ ВШЭ СПб 20 октября 2016 года (Круглый стол в контексте проблемы молодых педагогов) приводится информация, о том, что порядка 22% молодых педагогов находятся на грани ухода из профессии (на основе опроса о состоянии профессиональной адаптации молодых педагогов молодых педагогов из шести районов Санкт-Петербурга (N=422) и 124 молодых педагогов на конференции (фокус – группы)) – ответы «часто у меня бывает ощущение, что эта работа не стоит моих усилий», «мой приход в школу – просто стечение обстоятельств», «если бы у меня была возможность, я бы перестал работать учителем» [1]. На вопрос, легко ли было бы уйти из профессии, если бы предложили работу с существенно большей зарплатой, но не учителем, каждый десятый респондент ответил, что сделал бы это легко, а каждый пятый считает это решение невозможным, то есть у 10% молодых педагогов фактически не произошло успешной адаптации. Согласно данным этого выступления, в планах на ближайшие три года уход из профессии у 6,8%, а смена места работы, оставаясь в профессии, у 10,8%. В 2002 году практически такие же цифры приведены в работе С. Г. Вершловского: 10% педагогов со стажем до 3 лет и 17% со стажем 4–5 лет планируют покинуть школу [2].

Таким образом, в среднем около 20% молодых педагогов по тем или иным причинам покидают профессию после первого-второго года работы. Можно предположить, что это и есть критическая точка, обозначающая временной интервал, которой завершается этапа адаптации и с которой начинается интеграция в профессию.

Адаптацию и интеграцию, как следует из анализа сущности этих процессов, следует различать: они иницируются разными противоречиями, имеют разные цели, механизмы, субъектные позиции участников (табл. 1).

Как следует из исследования Е. Г. Черниковой, острота проблем, связанная с овладением профессиональными умениями, не снижается в первые три года работы молодого педагога [3], то есть присуща и этапу адаптации, и этапу интеграции. Причем именно эта проблема оказывается наиболее значимой в процессе интеграции молодого педагога в профессию.

На этапе интеграции в профессию, по сути, происходит первичный выбор и закрепление модели профессионального труда – либо адаптивного функционирования, либо профессионального

развития (Л. М. Митина) [4]. Выбор первичный, обусловленный результатом адаптации, может быть изменен целенаправленными усилиями по сопровождению молодого педагога со стороны руководства школы и, конечно, его собственными усилиями при наличии мотивации развития.

Для адаптивного функционирования характерна зависимость от внешних обстоятельств, постоянная подстройка под них, вследствие чего не происходит профессионального развития, но постепенно проявляется профессиональная стагнация, регресс; педагог чувствует усталость от того, что внешние обстоятельства подавляют его творческую потребность, профессиональный рост как естественное состояние человека в творческой профессии, теряются смыслы, цели.

Стратегия профессионального развития характерна для педагогов, которые способны подняться над повседневной практикой, погрузиться в рефлексию своей профессиональной деятельности, постоянно ощущать себя субъектом деятельности, то есть активным, умеющим принимать решения, трезво оценивающим как трудности и недостатки профессионального труда, но в то же время умеющим находить радость в привычных ежедневных буднях, способным конструктивно разрешать противоречия, уметь из трудностей и даже неудач извлекать уроки и учиться на них.

Для определения критериев результативности сопровождения молодых педагогов были проанализированы три подхода – теоретический, основанный на концепции профессионального функционирования учителя; подход, используемый в Российско-австрийском проекте 2017–2019 годов, котором участвует СПб АППО; практический подход, выявленный на основе анализа опроса руководителей ОУ г. Санкт-Петербурга в декабре 2017 – январе 2018 года. Установление смысловой связи между критериями, используемыми в трех подходах, обобщение и встраивание критериев в логику гипотезы о наличии двух последовательных процессов адаптации и интеграции позволило выстроить оптимальную систему критериев качества работы ОУ с молодыми педагогами (табл. 2).

Полученные результаты анализа позволяют выявить критерии процесса сопровождения со стороны руководства образовательной организацией (табл. 3).

Таким образом, анализ теоретических источников по проблеме сопровождения молодых педагогов и результатов экспериментального исследования молодых педагогов в Санкт-Петербурге выявили проблемные точки этого процесса и позволили сформировать критерии и показатели оценки сопровождения молодых педагогов в образовательном учреждении.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика процессов адаптации
и интеграции в профессию молодых специалистов**

Критерий сравнения	Адаптация профессиональная	Интеграция в профессию
Основное противоречие	Между возросшими требованиями общества, педагогического коллектива и деятельности и сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями, умениями, компетенциями.	Между необходимостью приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества и вырабатываемым педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками»
Цель	Приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические классы как своеобразные коллективы.	Не простое объединение человека и профессии, а такое их взаимодействие, которое приводит к возникновению новой целостности, личностному переструктурированию, сопровождающемуся синергетическим эффектом
Основной механизм	Психологический механизм адаптации: 1) адаптация Я – Мы: адаптация к коллективу и организации (организационная идентификация), 2) адаптация Я – профессия: адаптация к профессии, как процесс реализации собственного профессионального «Я»; понимание и переживание себя в профессии (профессиональная идентификация).	Механизм развития; не только человек входит в профессию, но и профессия развивается в человеке, он становится профессионалом – приобретает качественно новый профессионально-личностный опыт в предметной области, в социальном общении в педагогическом коллективе, развивает культуру педагогического общения, происходит расширение его потенциальных возможностей
Вид сопровождения	Наставничество в разных формах, андрагогическая поддержка	Позиция «равный с равным»
Взаимоотношения с наставником (куратором, ментором)	Молодой педагог – субъектом, но и объектом, активно перенимающий опыт; направленность коммуникаций в большей степени идет от наставника, коммуникации комплементарные (влияние наставника более значимо), вектор обратной связи от молодого педагога меньше вектора влияния наставника.	Молодой педагог – полноправный субъект

Таблица 2

**Критерии и шкалы оценки сопровождения молодых педагогов в ОУ
по процессам адаптации и интеграции**

Успешность адаптации молодого педагога	
Критерии	Шкала оценки
1. Принятие ценностей и целей ОУ и готовность работать в соответствии с ними	Высокая степень – средняя – низкая
2. Психологическая комфортность в педагогическом коллективе, вхождение в коллектив, выстраивание позитивных отношений с коллегами	Комфортно – безразлично – тревожно
3. Проявление увлеченности профессией, появление первых результатов и признания в педагогическом коллективе	Высокая степень – средняя – низкая
Успешность интеграции в профессию молодого педагога	
4. Понимание и принятие основных ролей педагога: какие задачи решает каждая, какая последовательность действия и объем работы предполагает, демонстрируемая способность их выполнять	Спектр ролей – отдельные роли – роль учителя-предметника
5. Сформированность концепции «Я-педагог»	Позитивная – индифферентная – негативная
6. Соразмерность педагогической направленности по отношению к ученикам и предмету	Гармония – несоответствие – разрыв
7. Проявление гибкости в профессиональной деятельности (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой)	Высокая степень – средняя – низкая
8. Общая удовлетворенность работой: рабочие требования в согласии с потребностями частной жизни	Согласованность – отдельные противоречия – противоречие

Таблица 3

Критерии процесса сопровождения молодого педагога со стороны руководства ОУ

Функция управления	Критерий	Показатели
Планирование	– плановость и целенаправленность – реальность – системность	– наличие плана работы – наличие минимально необходимого нормативного правового обеспечения (как минимум, Положения и приказы) – использование различных форм сопровождения – разнообразные, но взаимосвязанные мероприятия
Мотивация	мотивированность участников	применение разнообразных методов стимулирования участников процесса
Организация	– систематичность – методическое обеспечение – ресурсное обеспечение	– равномерность и адекватность распределения мероприятий в течение года – распределение ответственности – выполнение мероприятий в соответствии с планом – наличие методической документации – разнообразие и достаточность ресурсов
Контроль	результативность	– показатели достижения результата
Коррекция и совершенствование	развитие системы сопровождения	– наличие обратной связи – фиксация изменений – наличие позитивных изменений системы

Список литературы

1. Презентация Заиченко Н. А. «Экспериментальная деятельность: аналитика имеет значение». URL: <http://spb.hse.ru/data/2017/04/12/1168146468/> (дата обращения: 20.08.2018).
2. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
3. Черникова Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2008. 24 с.
4. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.14

М.Д. Матюшкина

ПЕДАГОГИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА О СВОИХ ПОТРЕБНОСТЯХ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРТНЫХ ОПРОСОВ (2015–2018 ГОДЫ)

Для того чтобы повышение квалификации педагогов было более эффективным, оно должно соответствовать актуальным потребностям работников. Насколько повышение квалификации удовлетворяет обучающихся, легко выяснить с помощью опросов после окончания курсов. Сложившаяся в СПб АППО практика ежегодных социологических мониторингов направлена на диагностику образовательной ситуации и выявление динамики социально-педагогических процессов в пространстве повышения квалификации для принятия управленческих решений на разных уровнях [1]. При этом инструментарий мониторинга учитывает специфику систем постдипломного образования: краткосрочность курсовой подготовки, отсутствие единых стандартов повышения квалификации, динамичное изменение образовательных программ, андрагогические особенности обучения взрослых и их социально-ролевые наборы. Однако при опросе слушателей «на выходе» оцениваются уже пройденные курсы, и оценки могут быть высокими, даже если курсы не вполне соответствовали потребностям педагога, и наоборот, может быть ситуация, когда направленность курса была нужной, а качество оказалось не очень высоким. К тому же предлагаемые академией курсы не обязательно покрывают весь спектр потребностей в повышении квалификации педагогов.

Поэтому в 2015 году СПб АППО было инициировано специальное исследование о потребностях в повышении квалификации педагогов. Было решено опросить самых высокопрофессиональных педагогов нашего города – победителей конкурсов педагогического мастерства. Таким

образом, педагоги-победители конкурсов выступили в роли экспертов по проблематике совершенствования постдипломного образования, по вопросам об актуальных потребностях и приоритетах в повышении квалификации специалистов общего образования Санкт-Петербурга. Для опроса была разработана специальная анкета, включавшая 28 вопросов как закрытого типа (как правило – множественные вопросы с выбором вариантов из обширных списков), так и открытого. Опрос решал такие исследовательские задачи, как: а) выяснение отношения педагогов к введению ФГОС, оценка их готовности работать по новым стандартам; б) отношение к дистанционному образованию (ДО) и готовность к работе в дистанционном режиме; в) отношение к академии, оценка ее роли в системе постдипломного образования педагогов города. Результаты проведенного экспертного опроса свыше 300 педагогов в 2015 году были проанализированы ректоратом СПб АППО и использованы при формировании стратегии развития академии.

Поскольку в XXI веке скорость технологических и социальных изменений крайне высока, за три года могли произойти существенные сдвиги в потребностях в повышении квалификации педагогов. В 2018 году по заказу Комитета по образованию кафедрой социально-педагогических измерений было проведено повторно-сравнительное исследование с тем же инструментарием, который был использован в 2015 году. В 2018 году в опросе приняли участие 1922 педагогических работника, из них 67% – участники районных конкурсов для педагогов, 25,8% – участники аналогичных

городских конкурсов и 6,8% – участники федеральных конкурсов. В исследование приняли участие педагоги из всех районов Санкт-Петербурга. Таким образом, мы имеем очень большую и представительную выборку для характеристики нынешней ситуации, и единый инструментарий для возможности регистрации прошедших за три года изменений. Представим кратко полученные нами результаты.

Вопрос об образовательных потребностях достаточно сложен, так как не всегда истинные потребности осознаются и тем, кто приходит на обучение, и преподавателями системы повышения квалификации. По нашему мнению, одной из задач системы постдипломного образования является как раз прояснение истинных индивидуальных потребностей педагогов, их актуализация, вербализация и дальнейший поиск во всем пространстве города (и не только) способов удовлетворения этих потребностей [2]. Истинные потребности, как правило, во многом связаны с затруднениями, дефицитами педагогов, о которых не всегда приятно думать и говорить самому обучающемуся. Однако именно затруднения и кризисы являются стимулами для движения вперед. Поэтому экспертный опрос мы начинаем вопросом о наиболее существенных трудностях: «Решение каких профессиональных задач чаще всего вызывает затруднения педагогов»? В таблице (табл. 1) представлены ответы на данный вопрос (строки отсортированы в порядке убывания приоритетов в 2018 году).

Как видно из представленных результатов, наибольшие затруднения у педагогов, по мнению экспертов, сегодня вызывают участие в инновационной работе и работа с документацией. Три года назад приоритеты были иными. В 2015 году эксперты посчитали наиболее актуальными следующие затруднения: оценка метапредметных результатов, диагностика индивидуальных особенностей, интересов, интеллекта учащихся; формирование универсальных учебных действий, организация проектной деятельности учащихся; затем уже шла позиция «работа с документацией».

Данные различия можно трактовать двояко. С одной стороны, можно сделать вывод, что за это время произошли существенные сдвиги в компетенциях учителей, связанных с реализацией новых ФГОС: учителя стали лучше владеть способами оценки метапредметных результатов, методами индивидуальной диагностики и методом проектов, и таким образом снизились рейтинги затруднений в этих областях. Но можно предположить и то, что просто фактор времени, некоторая «усталость» от риторики ФГОС и изменения в образовательной политике привели к тому, что

сегодня эксперты уже не придают чрезмерно важного значения задачам, связанным с метапредметными компетенциями.

При анализе ответов на вопрос «Что с вашей точки зрения в первую очередь должна давать педагогам система повышения квалификации?» мы обнаружили, что в 2015 году по сравнению с 2018 годом эксперты в два раза чаще указывали следующие позиции, напрямую связанные с задачами реализации новых ФГОС: освоение методов формирования УУД, метапредметных компетенций учащихся и освоение разнообразных методов оценивания учащихся. Сегодня же самыми приоритетными задачами системы повышения квалификации эксперты называют следующие: овладение передовыми педагогическими технологиями, в том числе с применением ИКТ; получение передовых научных знаний в своей предметной области; ознакомление с передовым педагогическим опытом. То есть мы видим некоторый отход от «вектора метапредметности» к традиционным задачам предметного обучения, но с применением передовых технологий (см. рис. 1).

Заметим, что в аналогичных исследованиях педагогов среди предпочтительных областей повышения квалификации всегда была на первом месте потребность улучшить знания в области своей основной предметной подготовки [3].

В то же время, отвечая на вопрос о наиболее актуальных направлениях повышения квалификации педагогов, эксперты и сегодня чаще всего отмечали проблематику внедрения новых ФГОС (хотя процент отметивших эту позицию по сравнению с 2015 годом снизился очень сильно). Также высокий рейтинг набрало направление работы с гетерогенными группами детей – одаренными, инофонами, с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным поведением (см. табл. 2).

В целом, можно сказать, что сегодня ответы экспертов говорят о меньшем «буме» вокруг ФГОС, но о необходимости и сохраняющейся актуальности этого направления. Сравнивая ответы об актуальных направлениях повышения квалификации и об актуальных затруднениях педагогов, можно увидеть некое противоречие: затруднения связаны с инновационной деятельностью, работой с родителями и различными отчетными документами (и практически нет затруднений при проведении уроков!), а актуальные направления повышения квалификации – современные технологии, передовые предметные знания, методическая подготовка и комплексное освоение системы работы по новым ФГОС. Данное противоречие отчасти есть следствие разного перечня ответов на закрытые вопросы анкеты, но можно

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся трудности педагогов

Участие в инновационной работе ОУ	39.9%
Работа с документацией	39%
Работа с родителями	34.4%
Организация проектной деятельности учащихся	34.1%
Диагностика индивидуальных особенностей, интересов, интеллекта учащихся	27.7%
Оценка метапредметных результатов	26.8%
Оценка личностных результатов	21%
Формирование универсальных учебных действий	19%
Использование ИКТ и информационной среды в целях достижения предметных, метапредметных и личностных результатов	17.7%
Организация внеурочной деятельности учащихся	14%
Организация групповой работы учащихся	10.5%
Проведение традиционных уроков/занятий	3.3%



Рис. 1. Что в первую очередь должна давать педагогам система повышения квалификации?

предположить, что в системе повышения квалификации в целом «допускают тот же сдвиг», предлагая курсы, которые представляются наиболее актуальными исходя из образовательной политики, и в гораздо меньшей степени основываясь на затруднениях педагогов.

Ответы на вопрос о том, что же реально дают курсы повышения квалификации педагогам, мало отличаются в 2015 и в 2018 годы: здесь на первых позициях общее повышение профессионализма, преимущества при аттестации на квалификационную (должностную) категорию и расширение кругозора. В меньшей степени курсы решают задачи, связанные с инновационной деятельностью, решением индивидуальных профессиональных проблем и перспективами продвижения по службе, увеличения заработка. Это говорит о недостаточной индивидуализации образовательного процесса в системе повышения квалификации.

Индивидуализация образовательного процесса сильно связана с возможными на практике формами, методами повышения квалификации. Из рисунка (рис. 2) видно, что среди различных характеристик курсов повышения квалификации наиболее важными эксперты считают практикоориентированность и новизну содержания курсов, в то же время позицию «индивидуализация, возможность выбора» отметила только треть экспертов. Также только треть экспертов отметили важность наличия модулей в дистанционном режиме. Это говорит скорее всего о том, что реально сегодня индивидуализация и дистанционное обучение (ДО) осуществляются достаточно формально и не приносят значительной пользы обучающимся (в 2015 году ДО отмечала существенно большая доля экспертов – 48%). Это же можно сказать и о практике обучения школьных команд. Несколько лет назад она представлялась инновационной, в 2015 году эту позицию отмечали 58% экспертов, но в 2018 году позиция существенно снизила рейтинг.

Вопрос «Какие формы и технологии повышения квалификации на ваш взгляд сегодня наиболее продуктивны?» позволил выявить наиболее эффективные организационные формы повышения квалификации. Подавляющее число респондентов (72%) в качестве такой формы выбрало открытое занятие, мастер-класс. Второе и третье места в рейтинге заняли интерактивные занятия (61%) и стажировки у опытных педагогов (53%). Сегодня экспертам не кажутся очень продуктивными такие формы как выполнение групповых проектов или самостоятельная проектно-исследовательская работа с куратором-руководителем, обучение команды ОУ или индивидуальное консультирование. С нашей точки зрения это

косвенно подтверждает потребность в новом и практикоориентированном знании, которое сегодня педагоги надеются обрести скорее у опытных коллег в образовательных учреждениях города, а не у преподавателей системы повышения квалификации. В то же время такие ответы отражают и недостаточную готовность слушателей-педагогов к самостоятельной работе.

В анкете был задан специальный вопрос об эффективности дистанционного обучения. Мнения экспертов сегодня разделились. Более половины (55%) экспертов считают, что эта форма несомненно может быть эффективна для повышения квалификации педагогов и даже может быть предпочтительной формой, поскольку позволяет заниматься дома, в удобное время. В то же время 24% экспертов считают ДО не самым эффективным средством, т. к. важно личное взаимодействие обучаемого с обучающим, ДО же целесообразно использовать только для тестирования знаний. И еще около 20% экспертов отмечают неготовность к ДО в силу отсутствия хороших дистанционных курсов для педагогов, неготовности педагогов к самостоятельным усилиям по освоению курсов и недостаточной компьютерной грамотности. Действительно, исследования подтверждают, что ДО является феноменом весьма трудоемким и многоаспектным, требующим решения многих методических и организационных проблем [1].

На открытый вопрос «Что бы вы изменили в содержании и организации повышения квалификации педагогов, если бы это от вас зависело?» ответили 990 респондентов, т. е. более половины опрошенных педагогов. Из ответивших наибольшее число (30%) указали, что они увеличили бы количество практических занятий. Было много пожеланий типа «меньше теории – больше практики», а также «приглашать учителей-практиков», при этом многие советовали теоретические части курсов перевести на дистанционное обучение. Кроме того, 9% экспертов указали необходимость увеличения числа бюджетных мест, возможностей для бесплатного обучения, доступности обучения по времени и месту проведения курсов. Говоря о необходимости большей гибкости, многие также писали о преимуществах дистанционных форм. В то же время были и заметки противоположного смысла – о том, что нельзя все повышение квалификации переводить в дистанционный режим. В целом ответы свидетельствуют о высокой потребности педагогов в повышении квалификации, которая не вполне удовлетворяется из-за занятости педагогов и ограниченности бюджетных мест, однако это преимущественно потребность в «показе готовых рецептов» решения практических

Таблица 2

Ответы на вопрос «Какие направления постдипломного образования педагогов, с вашей точки зрения, особенно актуальны сегодня?»

Проблемы внедрения и реализации ФГОС нового поколения	49.3%
Работа с гетерогенными группами детей (одаренными, инофонами, с ограниченными возможностями здоровья, с девиантным поведением)	47%
Современные образовательные технологии, интерактивные методы обучения, ИКТ	46.5%
Оценка качества образования	40.3%
Методическая подготовка по предметам	36.5%
Педагогическая психология, психологическое сопровождение образовательного процесса	35.8%
Инновационная деятельность ОУ	33.1%
Организация проектной деятельности учащихся	32.9%
Современные педагогические теории, включая зарубежные	30.1%
Содержание образования в предметных областях	24%
Управление образованием, образовательный менеджмент	20.9%
Воспитательная работа, дополнительное образование	13.2%
Философия и социология образования	3.9%



Рис. 2. Ответы на вопрос «Какие из перечисленных характеристик курсов повышения квалификации вы считаете наиболее важными?»

педагогических задач, связанных с применением передовых технологий, средств ИКТ, внедрением новых стандартов, работой с гетерогенными группами детей. Опрос не выявил высокой потребности в знаниях междисциплинарного или общекультурного плана, в индивидуализации образовательного процесса, в реализации деятельностного и андрагогического подходов при повышении квалификации, в приобщении педагогов к исследованиям и самоанализу.

Список литературы

1. Мониторинг качества постдипломного педагогического образования: социологический анализ: учебно-методическое пособие / М. Д. Матюшкина, В. Ф. Курлов, В. Ю. Мержанов, В. Т. Данцев. СПб.: СПб АППО, 2012. 56 с.
2. Матюшкина М. Д. Оценка качества постдипломного педагогического образования: опыт и перспективы. СПб: СПб АППО, 2011. 158 с.
3. Пузанова Ж. В., Радкевич К. В. Повышение квалификации: осознанная необходимость или принуждение к исполнению (на примере педагогов г. Москвы) // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 67–74.
4. Балмахаева Р. М., Толемисова А. М. О дистанционном обучении в системе повышения квалификации специалистов // Вестник КазНМУ, 2013. № 5 (2). С. 50–53.

УДК 371.15

Т. Н. Полякова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Постдипломное образование в современном мире претерпевает серьезные изменения в соответствии с новыми вызовами быстроменяющейся экономики, требующей непрерывного обновления компетентностей – непрерывного образования граждан.

Общими факторами современной образовательной среды являются: мотивация к самостоятельности обучения, взаимодействие обучающихся и обучающихся, поддержка индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов), развитие ключевых метапредметных умений (в сфере кооперации, коммуникации), креативности. Модернизируются формы обучения – проектное, корпоративное, обучение социальным практикам; цифровая среда активно поддерживает взаимодействие обучающихся и обучающихся, расширяет выбор и возможности онлайн-программ.

Тем не менее, анализ причин снижения социальных и экономических эффектов от образования показывает, что одной из важнейших является формальный характер обучения, когда обучающиеся занимают «роль исполнителей образовательных программ, сформированных без их участия» [1, с.13], что приводит к низкой активности, снижению эффективности обучения, задачей которого становится получение формальных документов образования, а не реальных знаний. При этом справедливо отмечается, что расширение возможностей индивидуализации обучения может быть обеспечено не только финансами, но и организационными решениями.

Миссия образования сегодня – это развитие и реализация человеком собственных способностей, что и становится социальным капиталом государства. Персонифицированный подход, предполагающий целостное изучение личности обучающегося, реализует эту идею в постдипломном образовании посредством объединения ресурсов формального и неформального образования, обновления содержания и форм.

Термин *персонология* впервые появился в работах Г. Мюррея в 40-е годы прошлого века. *Персонификация* позволяет рассматривать человека не только в личностном плане, но «как уникальную природную многомерную систему» [2, с. 20],

предполагает формирование субъективного опыта обучающихся – организацию образовательного процесса, ориентированного на самостоятельность в деятельности с другими.

Г.С. Сухобская указывает на специфику принципа, которая состоит «в перенесении „центра тяжести“ на *внутренние психологические* процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике» [3, с. 29]. Таким образом, персонификация понимается шире, чем обращение к индивидуальности в многообразии ее биологических и социальных проявлений, и связано напрямую с понятиями *самоанализа, самопознания, саморефлексии*.

Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что задача педагога «воспитать отношение к знаниям не просто как к способу получения специальности, а как к себя образующему началу» [4, с. 27]. Для этого педагог должен осознавать себя самосозидающей личностью; «... самосозидающее начало, – это как раз то, что отличает персонифицированный подход от подходов личностно-развивающих, индивидуально-дифференцированных, природосообразных и др.» [5, с. 277].

Опыт создания методического объединения, не связанного с предметной направленностью, показал, что такая форма востребована педагогами, удовлетворяет их запросы на неформальное общение, помогает реализовать образовательные задачи в совместной деятельности с педагогами разных образовательных областей. Методическое объединение «Театр и образование» создавалось в 2010 году по инициативе самих учителей, которые, заканчивая различные модули авторской программы «Театрально-игровая деятельность: теория и практика применения в образовательном процессе», определялись в своих дальнейших образовательных запросах, не хотели терять связи с коллегами и руководителем курса, проявляли желание реализовывать собственные идеи в сфере самообразования.

Образовательная программа рассчитана на педагогов самых разных областей, реализует метапредметный подход и направлена на развитие творческого потенциала учителя и умений

применять методы театрально-игровой деятельности широко в педагогической практике.

В объединении утвердились демократические принципы управления: наиболее активное «ядро» объединения избирает Совет и председателя, который сменяется по истечении 3–4 лет. Первые два председателя избирались из самых опытных, а нынешний – молодой педагог дополнительного образования, показавшая заинтересованность и ответственность в работе, что и стало основанием для ее выдвижения.

Методическое объединение за прошедшие годы инициировало и реализовало ряд проектов, что являлось само по себе обучением проектной работе, опытом проектной деятельности. Так, проект «Благотворительные акции как социальная практика в деятельности ОУ» ставил задачу обучить организации благотворительной деятельности: педагоги сами и вместе с учениками организовывали городские благотворительные рождественские ярмарки с привлечением разнообразных средств; целью педагогического фестиваля «Сочинение на тему...» было создание условий для проявления учителем своих творческих способностей, предъявления художественно-эстетического опыта; инициированы самими педагогами обучающие семинары-практикумы: «Играем сказку», «Теневой театр», «Создание театральной маски из папье-маше» и др.; группой педагогов разрабатывается тематическая программа смены в оздоровительном лагере «Театральная неделя». Но самым масштабным проектом, имеющим образовательную направленность, является Городской фестиваль «Свой среди чужих».

Фестиваль, альтернативный по своим целям и форме проведения, направлен не на выявление актерских способностей учащихся, а на *совершенствование работы педагогов в области применения театрально-игровых методов в образовательном процессе*. Задачи повышения квалификации педагогических работников: развитие умений диагностировать эффективность педагогического воздействия театрально-игровой деятельности на процесс личностного развития учащихся; освоение методов самоконтроля, педагогической рефлексии для снижения рисков в применении театрально-игровых методов в образовательном процессе.

Ожидаемые результаты Фестиваля: повышение профессионального уровня педагогов, применяющих методы театрально-игровой деятельности, освоение новых форм и методов, оценочных процедур результативности дополнительного образования; активизация потенциала театральных средств в целях личностного развития педагогов

и учащихся; освоение учащимися социальных компетентностей; установление контактов между театральными коллективами и участниками на основе общего интереса к театральному искусству и опыта общения.

Форма проведения Фестиваля – игровая, творческая: участники в процессе совместной игровой деятельности осуществляют постановку и демонстрацию отрывка (сцены) из спектакля или композиции (жанры и возраст не ограничены). В начале каждого гейма (в каждом участвуют по 5–6 коллективов) коллективы представляют себя; затем проводится жеребьевка, по результатам которой происходит обмен одним из участников – в результате в каждый коллектив входит новый участник («чужой»), который включается в репетицию драматической сцены, на что отводится 15 минут. По общему решению самих детей «новенький» получает роль вышедшего участника коллектива или любую другую роль, также может быть произведено перераспределение ролей, решены вопросы по использованию костюмов и реквизита. На третьем этапе творческий коллектив с новым участником представляет сцену, после чего проводится ее обсуждение в форме обмена мнениями участников коллективов, зрителей и членов жюри.

Руководители из числа взрослых не вмешиваются в подготовку представления, они наблюдают за процессом введения в репетицию участника своего коллектива и делает отметки в листе экспертизы работы этой группы. Жюри оценивает, с одной стороны, взаимодействие участников во время введения «новенького» в пьесу, сцену, роль, с другой – за действиями того (ставшего «своим»): он должен проявить выдержку, быть внимательным к замечаниям и постараться как можно быстрее включиться в процесс работы.

Оценка представленных работ проводится в соответствии с разработанными критериями и вносится в протокол: *взаимодействие участников творческого коллектива* (согласованность действий, умение найти выход из затруднительной ситуации; последовательность введения нового участника в запланированную к представлению сцену; корректность поведения с вновь пришедшим в группу «артистом» и др.); *художественно-эстетическое содержание представленной драматической сцены* (целостность художественного произведения; слаженность работы всех участников представления); *организационные умения и навыки участников творческого коллектив* (самостоятельность; соблюдение процедуры и регламента); *коммуникативные и социальные умения нового участника творческого коллектива* (терпимость и внимание на репетиции; активность,

умение адекватно и мобильно реагировать на замечания и др.).

Фестиваль предусматривает два семинара для руководителей: вводный – для решения организационных вопросов, и финальный, на котором идет обсуждение хода и итогов фестиваля. Этот этап наиболее значим в образовательном плане, т. к. предполагает самоанализ и рефлексию руководителей коллективов на основе собственных наблюдений и выводов экспертной комиссии.

Разработанные критерии нацеливают руководителей на самооценку педагогических результатов своей деятельности, формирование умений оценивать результативность дополнительного образования. Педагоги получают новый опыт, часто неожиданный для них самих и тем более ценный. Например, для педагогов является неочевидным возможность проявления учащимися самостоятельности и независимости, участники-дети никогда не нарушают регламента («правил игры») и не привлекают педагога для решения проблем, те же в свою очередь часто пытаются вмешаться в ход репетиций и не хотят верить, что дети смогут справиться с трудностями; в новом для себя свете педагоги видят собственных воспитанников, которые задают вопросы, свободно участвуют в дискуссии, открыто и неформально проявляют себя. Поведение детей с введенным «чужим» является важным показателем всей педагогической работы, цель которой – научить детей сотрудничать, а не сыграть «главную скрипку в оркестре».

Свои впечатления от фестиваля выразили участники методического объединения – зрители в постах группы в контакте «СПб ГМО «Театр и образование». Атмосферу фестиваля неизменно описывают как необычную, но очень позитивную: «Атмосфера фестиваля – игровая, заразительная, раскованная. Оказавшись в ней, ребенок чувствует себя как внутри некой игровой программы, где он радостно может показать себя, свои способности и возможности, а также познакомиться с другими детьми и прекрасно провести время. Нет ни присущей фестивалям натянутой нервной и волнительной атмосферы, ни давления взрослых правил и жюри» (А. Ромах).

Самое ценное – это выводы руководителей-педагогов из полученного нового опыта: «Чудовищно страшно даже представить, как я – руководитель сижу в стороне, когда они там без меня, что-то творят, или вытворяют. Думаю, многие со мной согласятся, этот маленький монстрик сомнения живет в каждом из нас. Этот фестиваль учит руководителей больше доверять своим воспитанникам. Разрешим же им нас удивлять...»

(М. Пипченкова). «Мы привыкли видеть обычный показ постановок, членов жюри, которые берут на себя ответственность выбирать лучшего, оставляя других участников коллектива без внимания. А ведь театр – это творчество коллективное! И выбрать среди юных артистов лучшего – невозможно... Я, как педагог, вышла из зрительного зала абсолютно другим человеком! Полная воодушевления, идей и творческих планов! И на следующий фестиваль непременно приду...» (Е. Быкова).

Фестиваль снимает скепсис педагогов в отношении детей, позволяет определить свое место в сотворчестве с ними: «Когда узнала правила проведения данного мероприятия, честно признаться, отнеслась скептически. „Как же так: дети сами должны объяснить другим, абсолютно незнакомым им ребятам, как и что делать. А как же они без меня? А если возраст будет абсолютно разным, то как младшие объяснят старшим?...“ – такие и многие другие мысли меня посещали до тех пор, пока не начался фестиваль! Но... вышла оттуда с абсолютно другими эмоциями! Все мои „вопросы“ улетели в миг! Поняла, что мне много есть чему поучиться у детей!» (Я. Голодцова). «Необычный формат фестиваля – это такая находка для руководителей, чтоб посмотреть на своих студийцев с другой стороны. Он дает шанс научиться видеть и быть готовым к происходящему и, что самое важное, быть за это ответственным. Одна из моих учениц сказала после фестиваля: „Я поняла как важно учитывать мнение других людей, слушать своих собеседников, уважать их мнение и действовать согласованно,“ – для меня это было услышать очень важно» (О. Иванова).

Таким образом, организация работы методического объединения с позиций персонифицированного подхода – это поиск новых форм и наполнение новым инновационным содержанием уже привычных с целью активизации субъектной позиции педагога. Результатом реализации подхода становится развитие умений оценивать свою педагогическую деятельность, рефлексировать на основе интерпретации полученного опыта участия в оценочных процедурах, осознание образования как самосозидания, что проявляется в умении выстраивать образовательный маршрут в соответствии с выявленными задачами личностного и профессионального развития. Методическое объединение с учетом персонифицированного подхода удовлетворяет запросы педагога в творческой самореализации, включает в совместную проектную деятельность, предлагает новые образовательные практики.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и высшей школы экономики. Москва. Апрель 2018 года. URL: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2018/04/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 26.08.2018).
2. *Самерханова Э.К.* Организация единого образовательного пространства в высшем учебном заведении: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. Н. Новгород, 2006. 47 с.
3. Персонализация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению / под ред. М.Б. Есауловой. СПб.: СПГУТД, 2010. 160 с.
4. *Фельдштейн Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Вопросы воспитания и организации современного образования. 2011. № 2. С. 18–20.
5. *Габдулхаков В.Ф.* Персонализация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии. М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МО-ДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. 293 с. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21999/0-801337.pdf> (дата обращения: 26.08.2018).

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 371.113.1

Е. Ю. Алмазова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РАЙОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: КОРПОРАТИВНЫЙ ФОРМАТ

Основным ресурсом современной экономики становится мобильный, высоко квалифицированный человек, готовый к выбору и самостоятельному, ответственному действию. Современная практика повышения квалификации руководителей образовательных организаций чаще всего предполагает отдельные этапы формирования и развития профессиональной компетентности руководителей в изоляции друг от друга. «Результативность любого проекта в сфере образования зависит от мотивации и компетенций тех, кто обучает или организует образовательную деятельность. Поэтому в каждом направлении развития системы образования необходимы не только массовая переподготовка кадров для освоения конкретных новых компетенций, но и специальная поддержка...» [1, с. 75]. Реализация системы управления профессиональным развитием руководителей образовательных организаций в районной системе образования позволяет преодолеть ряд противоречий, прежде всего между стремлением руководителя создать свой индивидуальный маршрут профессионального развития и потребностью системы образования в создании «команды» управленцев, в которой разрыв между уровнем необходимых компетенций будет минимальным. «Основной целью системы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров является удовлетворение образовательных запросов и предоставление ресурса для восполнения дефицитов образовательных учреждений,

формирование ключевых компетентностей педагога» [2, с. 13].

Разработанная отделом образования Выборгского района Санкт-Петербурга концепция управления профессиональным развитием основана на идее о том, что руководители образовательных организаций в рамках районной системы образования являются представителями единой команды. Важно, чтобы у членов команды были мотивы профессиональной деятельности, адекватные не только целям и задачам самих руководителей, но и целям и задачам районной системы образования. Оперативное решение задач, встающих перед руководителями образовательных учреждений в рамках районной системы образования, обеспечивается наличием сходных операционно-технических компонентов профессиональной компетентности. Руководитель должен оценивать свою деятельность адекватно сложившейся ситуации вокруг и внутри его образовательного учреждения.

В этой связи стоит рассматривать корпоративное обучение не как привычное повышение квалификации в формате плановых курсов, а как комплекс мероприятий, который проводится в рамках системы образования района и учитывает специфику деятельности обучающихся. Таким образом, в рамках корпоративного формата повышения квалификации используются разнообразные формы, соответствующие следующим критериям:

- содержание обучения руководителей должно отвечать целям системы образования;
- содержание обучения руководителей должно быть тесно связано с содержанием и структурой их деятельности;
- система обучения руководителей должна быть непрерывна;
- главная цель обучения – изменение взглядов на процесс руководства, изменение установок, которые связаны с управленческой деятельностью;
- методы обучения должны базироваться на совмещении теории и практики.

Основан корпоративный формат обучения на применении программно-целевого подхода. Формирование отдельных целевых программ, направленных на решение важнейших задач, позволяет обеспечить реализацию государственных программ развития образования в границах территориальных (районных или муниципальных) систем, путем консолидации усилий различных субъектов управления, а также получить максимальный результат за определенный промежуток времени. Особенность реализации районной целевой программы состоит в том, что для решения проблемы задействуются именно ресурсы районной системы образования, и лишь потом при необходимости и возможности привлекаются ресурсы остальных уровней.

Реализация целевой программы профессионального развития руководящих кадров включает анализ потребностей в обучении, экспертную оценку уровня профессионального развития, самооценку, стратегический план развития, реализацию процесса обучения с использованием внешних ресурсов (возможности региональной системы повышения квалификации) и возможностей районной системы (индивидуальное сопровождение, консультирование, сопровождение процессов изменений, промежуточный и итоговый контроль через самооценку и внешнюю оценку).

Районная/муниципальная модель комплексного управления профессиональным развитием позволяет учитывать развитие компетентностей не только директоров образовательных учреждений (руководителей первого уровня), но и руководителей второго и третьего уровней. Кроме того, особую актуальность приобретают лично-ориентированные, индивидуально-творческие формы и методы, обеспечивающие целостное профессиональное развитие руководителей всех уровней. Районная/муниципальная система повышения квалификации может обеспечить широкую доступность и мобильность образовательных ресурсов через многообразие форм учебных деятельности, образовательных программ, высокий уровень применения информационных

технологий, преемственность различных уровней образования, интенсивное внедрение дистанционных форм обучения.

В современных условиях органы управления образованием имеют два пути воздействия на профессиональную деятельность и самосознание руководителей: директивный (на основе различных механизмов регулирования деятельности) и через систему повышения квалификации (опосредованный способ воздействия). Первый путь не обеспечивает изменение профессионального самосознания, зачастую вызывая имитацию необходимых процессов. Второй путь более перспективный, так как при включении мотивационных механизмов приводит к профессиональному развитию. Однако большинство существующих сегодня моделей повышения квалификации подразумевают, что руководитель сам понимает свои проблемы, видит недостатки в своей деятельности и организует свое профессиональное развитие. На первоначальном этапе в Выборгском районе была разработана традиционная программа повышения квалификации для руководящих кадров образовательных организаций района. В рамках этой программы в формате проведения аудиторных занятий руководители получали необходимую информацию по нормативному правовому регулированию деятельности ОУ, самого руководителя, членов трудовых коллективов ОУ. Данная программа, включающая в себя вариативные модули, реализуется по настоящее время (ежегодно по ней обучаются от 25 до 50 руководителей различных уровней). Следующим этапом стала разработка своеобразного образовательного навигатора для педагогов и руководителей в связи с введением профессиональных стандартов. Образовательный навигатор расположен на информационном портале системы образования и предлагает материалы для самоанализа (различные анкеты для педагогов и руководителей, методики экспертизы программ развития и публичных докладов). Был предложен алгоритм действий руководителя при разработке индивидуального образовательного маршрута с целью приобретения и развития необходимых профессиональных компетентностей на основе требований профессионального стандарта:

1) ознакомившись с текстом стандарта, выделить четыре основных направления деятельности по развитию компетентности: нормативно-правовое, научно-методическое, психолого-педагогическое, организационно-методическое. Провести первоначальную диагностику профессионализма на основе самоанализа;

2) определить цели, содержание, формы и методы повышения квалификации на достаточно долгосрочную перспективу (на три года);

3) разработать «дорожную карту» продвижения по маршруту профессионального развития с фиксацией периода и результатов устранения «пробелов» в профессиональном развитии, выделив значительное место для самообразования (пример, дорожная карта, разработанная Г.В. Цветковой, Г.А. Ястребовой [3]);

4) определить формы мониторинга результатов продвижения по образовательному маршруту, детализировать формы рефлексивного анализа реализации индивидуального плана развития профессионализма.

На основе экспертизы программ развития, публичных докладов, показателей эффективности деятельности руководителей в рамках эффективного контракта руководителям было предложено пройти повышение квалификации.

Особенностью реализации такого формата повышения квалификации является наличие специалиста – консультанта по индивидуальному сопровождению руководителя. Этот методист является экспертом по проведению аккредитации образовательных организаций, что позволяет ему оказывать оперативную адресную помощь руководителям по приобретению и развитию важнейших компетентностей, обеспечивающих функционирование учреждения в соответствии с действующим законодательством.

Рассматривая районную систему образования как некую корпорацию, а предлагаемый формат

повышению квалификации как корпоративное обучение, важно было найти специалиста, который помог бы реализовать такую наиболее востребованную форму корпоративного обучения, как тренинги. Сегодня в ИМЦ Выборгского района такой специалист есть, и успешно реализуется тренинговый курс по коммуникативной компетентности для руководителей

Таким образом, в рамках реализации программы управления профессиональным развитием ИМЦ Выборгского района был разработан ряд мероприятий, которые позволяют достичь поставленных целей:

- организация мониторинга и контроля индивидуального непрерывного профессионального развития;
- создание банка данных о потребностях руководителей образовательных организаций в повышении квалификации;
- внедрение в структуру сопровождения методиста – консультанта и тренера;
- создание электронного паспорта профессионального развития руководителей образовательных организаций;
- использование дистанционных технологий по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов;
- создание системы стажировочных мероприятий, мастер-классов на базе образовательных организаций района.

Список литературы

1. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва, апрель 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 12.09.2018).
2. Жолован С.В. Проактивное управление в системе повышения квалификации учителей // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2015. № 1. С. 13–20.
3. Цветкова Г.В., Ястребова Г.А. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями. ФГОС, ФГОС ДО. М.: Учитель, 2016. 36 с.

УДК 371.5

Т. А. Шаляпина, Ю. М. Викторов

ФОРМИРОВАНИЕ УКЛАДА ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В контексте реализации Федерального государственного стандарта общего образования важнейшей задачей выступает формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, обеспечение социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Эти процессы не могут быть принципиально стандартизированы, так как в каждой образовательной организации формируется определенный уклад школьной жизни, определяющий качество образования. В работах П. Ф. Лесгафта, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других выдающихся педагогов можно встретить рассуждения о духе школы, класса, стиле отношений, отличающих один коллектив от другого.

Л. Н. Толстой рассуждает о духе школы, составляющем сущность, успешность учения. Подхватывая и развивая эту мысль, С. Т. Шацкий делает вывод о причинах неудач в педагогической деятельности и говорит о том, что они часто определяются отношениями между преподавателями и уровнем текущей жизни класса. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что наши предшественники уже в начале XX века понимали, что без уклада школьной жизни невозможно создание *школы жизни ребенка*, а именно такую задачу они ставили перед собой, создавая образовательные учреждения, отличавшиеся от других именно своим самобытным укладом.

Большой толковый словарь современного русского языка *уклад* определяет как «порядок, который был установлен или сложился (в жизни, быту, семье, учреждении и так далее)». В самом общем виде *уклад* – это тот или другой образ организации жизни. Уклад школьной жизни – характеристика, которая интегрирует в себе проявления разных компонентов образовательной системы: цель образования, образовательные цели учеников, педагогические цели, содержание образования, организацию образовательного процесса, образовательные (педагогические) технологии, оценку образовательных результатов.

Известные педагоги-ученые В. А. Караковский, И. Д. Фрумин, А. Н. Тубельский и Г. К. Селевко в своих образовательных организациях

создали авторские уклады школьной жизни. Причем И. Д. Фрумин и А. Н. Тубельский [1], раскрывая роль уклада, пользуются термином «скрытое содержание образования», заимствованным у зарубежных коллег Я. Миллера, У. Селлева, Х. Даниелса и Н. Оверлей.

Существенным в понимании уклада школьной жизни является тот факт, что на ее особенности могут влиять как явные, так и скрытые факторы. Уклад школьной жизни имеет свое выражение в определенном режиме работы школы, ритуалах, правилах поведения. Но судить о нем только по внешней стороне нельзя, потому что существует скрытая, неявная жизнь школы.

В российской педагогике в конце 1990-х годов стали появляться работы, посвященные неявным процессам и феноменам школы. Прежде всего, следует назвать работу И. Д. Фрумина «Тайны школы» (1999), в которой впервые глубоко и подробно рассматривались аспекты скрытой школьной реальности и институциональные контексты традиционной школы. Отмечалось, что в результате и целенаправленной деятельности, и некоторых независимых от педагогов факторов создаются условия, которые не учитываются ими, довольно важные для процесса образования. Эти неучтенные условия являются частью институционального контекста, который возникает в школе как «система явных и неявных факторов и условий, которые осуществляют кое-где парадоксальное влияние на результаты и эффекты образования».

В публикациях А. Асмолова, Е. Днепровой, А. Тубельского, П. Щедровицкого и других исследователей все больше внимания отводится феноменам многослойной педагогической реальности, неявным характеристикам школы, специфике межличностных отношений, структуре реальной власти в школе, языку школы, парадоксальным результатам и эффектам образования, несознаваемым условиям обучения, школе в целом как объекту неопределенной сложности. Результаты исследования явных и скрытых механизмов взаимовлияния разных школьных факторов и условий начинают учитываться при принятии конкретных решений в сфере образования, в постановке педагогических целей.

Рассмотрение точек зрения разных авторов на значение уклада жизни школы для развития системы образования, анализ смысловых значений понятия «уклад жизни школы» позволяют сделать вывод о том, что *уклад жизни школы – это порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса*. Данная система отношений может воспроизводиться, деградировать или развиваться в рамках конкретного типа образовательной деятельности учреждения под действием идеологических и культурно-духовных, технологических новаций, которые включаются в уклад в результате усилий как отдельных педагогов (учащихся, родителей), так и через систему общественных и государственных институтов и организаций [2–8].

Исходя из этого, *первым аспектом* уклада жизни школы правомерно считать ценностно-мотивационный, окрашенный ведущей идеей жизнедеятельности (какие общечеловеческие ценности лежат в основе формируемого уклада, как эти ценности трансформировались в убеждения, какая идея была избрана в качестве ведущей, насколько идея и убеждения разделяются членами организации).

Второй аспект уклада – содержательно-технологический, указывающий на характер взаимоотношений в организации, взаимоотношений организации с внешней средой, складывающийся в процессе реализации определенных технологий обучения и воспитания.

Третий аспект – средовой, определяющий тип среды и ее направленность.

Четвертый – нормативно-правовой, социальный (какие и как разрабатываются законы жизни школы, какие органы управления и самоуправления работают, какова структура управления). Некоторые исследователи указывают на то, что проблема модернизации образования в современной школе непосредственно связана с особенностями жизнедеятельности школы и ее укладом. Подтверждение данной точки зрения в письмах Министерства образования Российской Федерации – «Рекомендации по совершенствованию „уклада школьной жизни“ в условиях обновления структуры и содержания общего образования», «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации». Рассмотрение государственных документов, изучение теоретических источников по проблеме уклада школьной жизни дает основание для вывода о том, что в современной науке и практике создана определенная база, сформирован круг представлений о необходимости целенаправленного формирования уклада школьной жизни

В письме Министерства образования РФ от 17 сентября 2001 года № 22–06–1222 были даны рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования. Сегодня, в условиях введения ФГОС, вопрос уклада школьной жизни является особенно актуальным, так как без школьного уклада, опирающегося на законодательные нормы, общегражданскую и профессиональную педагогическую этику, нравственные нормы, невозможно достичь главной цели в реализации ФГОС – социализации детей и подростков.

В современном мире успешность функционирования государства в целом и конкретной личности в частности возможна только в условиях взаимосвязи национальных, духовно-нравственных, религиозных традиций и культур. Особую значимость эта тенденция приобретает в контексте взаимодействия России и Японии – двух стран связанных непростыми полуторавековыми политическими и социально – экономическими отношениями.

На протяжении нескольких лет школа № 146 Калининского района Санкт-Петербурга осуществляет деятельность, цель которой – укрепление дружеских связей с Японией. Коллектив школы изучает историю, традиции и культуру «страны восходящего солнца», активно сотрудничает с обществом российско-японской дружбы и Генеральным консульством Японии в Санкт-Петербурге. Изучение японской культуры позволяет ученикам приобщиться к духовным истокам японской культуры, традициям и обычаям нашего соседа на Дальнем Востоке. Работа школы в данном направлении позволяет развивать и совершенствовать существующий уклад школьной жизни:

- ежегодно проводятся гражданско-патриотические мероприятия у мемориального памятника «Колокол мира» установленного в парке им. А.Д. Сахарова, подаренного жителям Санкт-Петербурга Японией в память об атомной бомбардировке Хиросимы и Нагасаки в 1945 году американцами;
- коллектив школы участвует в проводимых Генеральным консульством Японии в Санкт-Петербурге фестивалях «Японская весна» и «Японская осень»;
- с 2015 года учащиеся школы принимают участие в «Дне белых журавлей» и школьных фестивалях национальной японской культуры, в спортивных праздниках национальных японских видов спорта.

Для системной реализации данного проекта разработаны и апробированы программы внеурочной деятельности, направленные на знакомство учащихся с духовно-нравственными традициями и культурой народов России и Японии.

Творческая среда школы № 146 по реализации данного проекта формируется в различных разновозрастных группах особенно на стадии их первоначального становления и развития. Это и школьное исследовательское общество, и редколлегия школьной газеты, и творческая группа педагогов и учащихся по информационно-техническому сопровождению мероприятий. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определить и развивать персональные особенности учащихся и уникальность творческой группы. Талантливые и наиболее заинтересованные ребята имеют возможность проявить себя в набирающем силу школьном научном обществе учащихся и педагогов, выполняя исследовательские работы, тематика которых затрагивает идеи духовно-нравственного взаимодействия российской и японской культур.

В рамках системы дополнительного образования функционируют объединения, работа которых направлена на знакомство с культурными традициями японцев. Так в изостудии ребята создают иллюстрации к произведениям японских писателей, совместно с участниками общества российско-японской дружбы изучают японский язык, разучивают и исполняют японские песни, пробуют себя в написании статей, посвященных российско-японскому взаимодействию.

Развитию работы в рамках изучения духовно-нравственных и культурных традиций способствуют разработанные учителями программы внеурочной деятельности: «История и традиции японского народа», «Страна восходящего солнца», «Литература страны самураев», «Мир человека в изобразительном искусстве Японии».

Современной школе нужен такой уклад жизни, в котором и учащиеся, и педагогический состав могли бы себя чувствовать комфортно и получали возможность для творческого роста. Для этих целей в рамках развития школьного уклада расширяется взаимодействие школы с организациями всей социальной сферы: учреждениями культуры (Этнографический музей, филиал № 1 ЦБС Калининского района, клуб «Оригами», спортивная школа олимпийского резерва по дзюдо Калининского

района Санкт-Петербурга им. А.С. Рахлина). Такое взаимодействие способствует обогащению содержания учебных предметов, создает ориентиры для совершенствования школьного уклада, стимулирует как учителей, так и учеников к изменениям, к организации интерактивных выставок, диалоговых экскурсий. Активно ведутся в школе работы по созданию виртуального музея «Японский Петербург» и истории межгосударственных отношений.

Работа по реализации данного проекта продолжается. Но уже ясно, что она дает свои первые плоды. Результаты работы педагогического коллектива представляются на межрайонных и городских научно – практических семинарах и конференциях. Проводятся практические семинары для педагогической и родительской общественности района. Разработан пакет документов для коллег по обмену опытом в реализации подобных проектов (памятки, рекомендации, дидактический материал, библиография по теме проводимой работы). Подготовлен сборник материалов с обобщением опыта работы.

В условиях введения и реализации в общеобразовательной школе ФГОС педагогическим коллективам необходимо сформировать основополагающие принципы школьного уклада, которые должны стать составляющей содержания как обучения, так и воспитания. Важными инструментами социализации подростков являются: ученическое самоуправление, организация совместно с обучающимися социально значимых образовательных проектов как форм, соединяющих учебную и внеурочную сферы деятельности школы, участие школьников в подростковых и юношеских объединениях, в которых формируются социальные компетенции.

Все эти инструменты действуют положительно на социализацию только в том случае, если проводятся неформально, если темы проектов значимы не только для школы, но и для более широкого социума, если в школе созданы организационные условия для свободного участия школьников в общественных школьных и внешкольных объединениях.

Список литературы

1. *Тубельский А. Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: метод. пос. М.: Пед. о-во России, 2001. 154 с.
2. *Александрова Е. А.* Педагогика с детским лицом // Новые ценности образования. Миссия классного руководителя. 2007. Вып. 1 (31). С. 139–167.
3. *Козлова Л. А.* Обновление уклада школьной жизни. URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0684/030684043.pdf> (дата обращения: 14.11.2018).
4. *Остапенко А. А.* «Скрытые» факторы образования // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 16–39.

5. *Шаляпина Т. А.* Проблема успешности учащихся и учителей: попытка анализа и осмысления // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: материалы шестой научно-практической конференции / под ред. С. В. Тарасова, СПб.: Образование – культура, 2001. С. 83–85.
6. *Шаляпина Т. А.* Управление процессом социализации школьников // Управление образованием в условиях системных изменений. Материалы научно-практической конференции / отв. ред. И. В. Гришина, С. В. Кривых. СПб.: НОУ «Экспресс», 2008. С. 96–97.
7. *Шаляпина Т. А.* Условия социализации школьников в процессе экологического образования. [Б. м.]: LAP LAMBERT, Germany, 2011. 90 с.
8. Эффективное управление школой в современных условиях: учеб.-метод. пос. / под ред. О. Е. Лебедева. СПб.: КАРО, 2005. 272 с.

УДК 371.311.1:376.545

М. В. Корнишина, Л. В. Морозова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Каждого человека в чем-то можно считать талантливым. А добьется он успеха или нет, во многом зависит от того, будет ли проявлен и замечен его талант в детстве, представится ли ребенку возможность реализовать свою одаренность. Выявление талантливых детей – задача сложная [1, с. 7–8].

Как отмечают ученые Н. С. Лейтес и А. М. Матюшкин, психологические особенности детей, у которых проявляется одаренность, могут рассматриваться как признаки, ее сопровождающие, но необязательно порождающие. Поэтому их наличие служит лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии. Точно так же и отсутствие названных ранее признаков не доказывает, что ребенок – бездарность. Не исключено, что его просто не заметили и не оценили [2, с. 100].

Проблема обучения и воспитания одаренных детей актуальна для каждого образовательного учреждения. Ведь не секрет, что рейтинг школы зависит, в частности, и от количества призеров предметных олимпиад. Именно олимпиады по различным предметам позволяют обучающимся более полно «раскрыть» свою одаренность, а педагогам дают возможность самосовершенствоваться, оттачивая различные приемы, методы и формы работы с учениками [3, с. 25–27].

Принято выделять следующие принципы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей при подготовке к предметным олимпиадам: принцип развивающего и воспитывающего обучения; принцип индивидуализации и дифференциации; групповой принцип; принцип учета возрастных возможностей; принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя [4, с. 15].

Приоритетными при работе с одаренными детьми являются модели, которые включают в себя следующие компоненты:

- выявление одаренных детей;
- развитие творческих способностей на уроках;
- развитие способностей во внеурочной деятельности (олимпиады, конкурсы, турниры, исследовательские работы);
- создание условий для всестороннего развития одаренных детей.

Распространение мирового опыта выявления одаренных детей, поддержка и развитие творческого потенциала школьников, преемственность учительского потенциала являются приоритетными задачами современного образования. В связи с этим в Республике Мордовии на базе Мордовского республиканского института образования был создан Республиканский центр олимпиадного движения, который работает по следующим направлениям:

- организация и проведение мероприятий по повышению профессиональной компетентности педагогов, готовящих обучающихся к олимпиадам;
- создание современной образовательной среды для обеспечения высокого уровня подготовки обучающихся к олимпиадам, организация олимпиад: дистанционные олимпиады, олимпиады, проводимые под эгидой Российского Совета олимпиад школьников;
- расширение баз проведения олимпиад различного уровня за счет взаимодействия с общеобразовательными организациями Республики Мордовии.

На курсах повышения квалификации в Мордовском республиканском институте учителя занимаются подготовкой индивидуальных маршрутов для одаренных учащихся.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) – это особый путь прохождения программы, который позволяет удовлетворить интересы, потребности и возможности обучающегося.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется:

- образовательными потребностями;
- индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению программы);
- стандартами содержания образования;
- ресурсами образовательного учреждения;
- возможностями самого педагога [5, с. 30–31].

Стоит рассмотреть основные отличия индивидуального маршрута от общеобразовательной программы.

В основе разработки индивидуального маршрута лежит изучение особенностей конкретного ребенка (интеллектуального потенциала, творческих

способностей, работоспособности, мотивации и др.). Учет индивидуально-типологические особенности учащихся (темперамента, характера, особенностей эмоционально-волевой сферы) можно с помощью не только тестов, но и разнообразных форм выполнения учебных заданий (дозированная поддержка со стороны педагога, предоставление различного времени для выполнения задания, использование разных форм контроля – фронтального, индивидуального; организация групповой работы обучающихся и др.) [6, с. 9].

Одной из отличительных особенностей индивидуальных маршрутов наряду с обязательной диагностикой ребенка является активное участие самого обучающегося во всех этапах реализации маршрута, начиная с планирования. Ребенок определяет перспективы своей деятельности, прогнозирует свою успешность, задумывается над тем, какие дополнительные области знаний хотел бы получить, для чего эти знания ему нужны, может ли он их использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности, в каких проектах, конкурсах будет участвовать и т. д. Таким образом повышается мотивация обучающегося, так он ему видны перспективы собственного роста. В разработке и реализации маршрутов участвуют также родители ребенка [7, с. 26].

В системе дополнительного образования можно реализовывать технологию индивидуального образовательного маршрута по нескольким направлениям:

1) на базе одной образовательной программы – ребенок самостоятельно определяет темп и уровень ее освоения, расширенно изучаются отдельные темы, вводятся темы, не предусмотренных общеобразовательной программой;

2) как курсы для профильной подготовки старшеклассников – в течение года обучающийся

может выбирать направления подготовки и освоить несколько краткосрочных программ;

3) в виде исследовательского проекта – основания для разработки ИОМ могут включать определенный предшествующий опыт проектной или исследовательской деятельности обучающегося и личные мотивы одаренного ребенка;

4) дистанционно – необходимо наличие специализированной информационно-образовательной среды (форумы, электронная почта, интернет-конференции, онлайн-уроки) [8, с. 15–16].

Перечисленные направления работы Республиканского центра олимпиадного движения ориентированы на увеличение количества участников, победителей и призеров предметных олимпиад в Республике Мордовии. За 2017–2018 учебный год Республиканский центр олимпиадного движения провел и организовал более 40 олимпиад по профильным и общеобразовательным предметам, в которых приняли участие 144 810 участников, также было увеличено количество площадок, на которых проводились многопрофильные, межрегиональные и всероссийские олимпиады.

Таким образом, использование индивидуальных образовательных маршрутов позволяет реально учитывать индивидуальные особенности ребенка, стимулирует его мотивацию к достижению высоких результатов, саморазвитию, способствует развитию одаренности. Реализация перечисленных принципов работы с одаренными детьми способствует успешному выступлению ребят на предметных олимпиадах. Важно отметить, что хорошо организованная работа с одаренными детьми позволяет воспитать не только победителей олимпиад и конкурсов, но и разностороннюю талантливую личность.

Список литературы

1. *Сиротюк А. Л.* Научно-методическое сопровождение интеллектуальной одаренности: учеб. пос. М.: Директ-Медиа, 2015. 135 с.
2. *Погребняк О. Д.* Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся с признаками академической одаренности в массовой школе // Практика административной работы в школе. 2016. № 6. С. 51–55.
3. *Леонова Н. Н.* Художественно-эстетическое развитие детей в младшей и средней группах ДОУ. Перспективное планирование, конспекты. СПб.: Детство-Пресс, 2016. 320 с.
4. *Дьячкова М. А.* Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях: учеб. пос. Екатеринбург: Макс-Инфо, 2015. 178 с.
5. *Карелина И. Г.* Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося по учебной дисциплине «Литература»: метод. рекомендации. М.: ГБПОУ ТК № 21, 2016. 104 с.
6. *Запотьок О. А.* Работа с одаренными детьми. Минск: Красико-Принт, 2006. 176 с.
7. *Кузнецов И. Н.* Рефераты, курсовые и дипломные работы. Методика подготовки и оформления: учеб.-метод. пос. М.: Дашков и К, 2016. 340 с.
8. *Сиротюк А. С.* Диагностика одаренности: учеб. пос. М.: Директ-Медиа, 2015. 129 с.

УДК 371.14

А. В. Вольтов, Н. Ю. Кадетова, Е. Б. Пигалкина

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВИРУЮЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ В РАЙОННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: МОТИВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ «УСПЕШНЫЙ ПЕДАГОГ»

В инновационном сценарии Стратегии развития Санкт-Петербурга – 2030 [1] отмечается, что успешная реализация задач развития города невозможна без улучшения параметров человеческого капитала. Согласно Программе развития образования [2] это должно обеспечиваться за счет проектирования гибких траекторий получения образования и освоения новых компетенций при изменяющихся требованиях современной экономики. Поскольку основой управления человеческими ресурсами является мотивация, в системе образования Калининского района Санкт-Петербурга реализуется комплексный подход к формированию мотивирующей организационной среды, то есть создаются условия, которые максимально способствуют повышению трудовой мотивации педагогов.

Районным научно-экспертным советом определен комплекс условий, необходимых для развития мотивации педагогов к повышению качества профессиональной деятельности:

- создание возможностей развития педагогов на основе освоения современных инновационных образовательных практик и лучшего педагогического опыта, в том числе за счет реализации программ повышения квалификации в сетевом формате;
- создание атмосферы причастности;
- содействие формированию и оптимизации системы материального и нематериального поощрения за счет признания вклада педагогов в развитие районной системы образования;
- сопровождение системы адаптации молодых педагогов;
- организация психологического сопровождения педагогов в сетевом формате совместно с ЦППМСР;
- выявление потребностей и реализация лично-ориентированного подхода в профессиональном образовании и развитии педагогов.

Важнейшее условие, позволяющее повысить качество профессиональной деятельности педагогов, – это разработка и реализация единой системы мотивации в районной системе образования. Проект разработан в логике концептов федеральной целевой программы «Электронная Россия»,

ориентированной на повышение эффективности деятельности учреждений на основе информационных технологий [3].

В ходе мониторинга специалистами ИМЦ были выявлены следующие потребности педагогов:

- изучение инновационного опыта;
- поддержка в достижении личных целей, приобретении новых профессиональных навыков;
- наблюдение за работой и взаимодействие с опытным педагогом;
- организация наставничества;
- кратковременное тематическое повышение квалификации по запросу педагога (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, деловые игры, семинары, вебинары);
- управление карьерой;
- содействие материальному стимулированию;
- содействие моральной поддержке;
- психологическая помощь в трудных профессиональных ситуациях.

Среди предложений социальных партнеров ИМЦ звучали привлечение, развитие и «удержание» эффективных учителей, создание инфраструктуры мотивации педагогов с использованием информационных технологий, координация работы ИМЦ с социальными партнерами, развитие информационного обмена. Проведенный анализ позволил подготовить концептуальные основы мотивационного проекта индивидуального развития «Успешный педагог».

Методологическая основа проекта

Модель двойной (параллельной) мотивации. Концепции содержательных теорий мотивации. Концепция суммарного вознаграждения. Теория управления эффективностью работы (*performance management, PM*). Концепт обучения в течение всей жизни (*Lifelong Learning, LLL*). Теория коммуникации и теория генерирования смысла на двух уровнях – содержательном и отношенческом. Модель обучения посредством действия (педагоги работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями). Педагогический подход дифференцированного

обучения (*Differentiated Instruction*), который подразумевает адаптацию методов обучения к нуждам каждого педагога [4]. Стратегии кооперативного обучения, расширяющие просоциальную деятельность [5]. Понятие компетенции как основополагающей характеристики, которая может проявляться в эффективном и/или успешном (*superior*) действии [6].

Проект базируется на электронной методологии, являющейся решающим фактором успеха.

Проведенные международные исследования показали, что для обеспечения мотивации профессионального развития педагогов необходимы создание интеллектуальной среды, наличие постоянной обратной связи, организация профессионального развития педагогов гибкими методами с использованием стратегий кооперативного обучения, стимулирование динамики роста результативности работы и оказание поддержки его приверженности к профессии [7].

Стратегический фокус проекта

Создание эффективного центра повышения квалификации педагогов, обеспечивающего ускорение и упрощение процесса обновления знаний и получения слушателями обновленных, адаптированных к современному темпу жизни, навыков, умений, компетенций для достижения ожидаемых результатов реализации региональной Стратегии развития – 2030 по улучшению параметров человеческого капитала.

Цель проекта

Создать интерактивную персонифицированную систему информационно-методического сопровождения педагогов, способствующую формированию мотивирующей организационной среды в системе образования Калининского района.

Задачей является изменение стандартов индивидуальной подготовки и сопровождения педагогов для развития мотивации к повышению качества профессиональной деятельности.

«Успешный педагог» – это интерактивный мотивационный проект индивидуального развития, направленный на поддержку и удовлетворение потребностей педагогических работников

в становлении, развитии, психологическом сопровождении, общественном признании, достижении профессиональных вершин.

Оценка проекта

Оценка успешности реализации проекта проводится методами оценки эффективности деятельности педагогов, анализа академических и социальных достижений учащихся, оценки индекса инновационного развития, измерения удовлетворенности педагогов системой ПК.

Управление проектом

Осуществляется участниками «экосистемы лидерства» – лидером проекта, линейными менеджерами, тьюторами, бадди, шади, наставниками, методистами, научно-экспертным советом ИМЦ.

В рамках проекта были реализованы индивидуальные образовательные маршруты для 47 педагогов – участников проекта, тьюторы проекта провели 82 индивидуальные встречи с педагогами, были организованы 10 постоянно действующих семинаров, работа 8 творческих групп.

Результаты онлайн-опросов выявили положительные (74%) отзывы о новой форме сопровождения, отмечались оперативность реагирования на запросы педагогов – 67%, доступность информационных материалов – 81%, готовность педагогов к диссеминации своего опыта – 62%.

Проект «Успешный педагог» обеспечивает взаимодействие социальных партнеров по целому ряду конкретных направлений работы на различных уровнях управления и регулирования. При этом необходимо создание баз данных по оценке воздействия проекта на качество образования. Планируется устойчивое развитие проекта в сроки отработки внедрения ФГОС и профессионального стандарта «Педагог».

В заключение стоит отметить, что предлагаемый формат проекта, а также модель информационного ресурса в сети Интернет и отработанная система распространения опыта позволят различным учреждениям повышения квалификации педагогических работников использовать проект в своей работе.

Список литературы

1. Стратегия экономического и социального развития Санкт-Петербурга на период до 2030 года, утв. Постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 13.05.2014 г. № 355. URL: [http:// docs.cntd.ru/document/537954903](http://docs.cntd.ru/document/537954903) (дата обращения: 24.08.2018).
2. Постановление Правительства Санкт-Петербурга от 04.06.2014 г. № 453 «О государственной программе Санкт-Петербурга „Развитие образования в Санкт-Петербурге“ на 2015–2020 годы». URL: <http:// docs.cntd.ru/document/822403530> (дата обращения: 24.08.2018).
3. Стратегия развития информационного общества в РФ. URL: <http:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 24.08.2018).
4. *Авво Б.В., Заур-Бек Е.С.* Подготовка учителей к работе с разнородным составом учащихся в стратегиях сотрудничества и кооперации, 2013. URL: <http:// www.emissia.org/offline/2013/1982.htm> (дата обращения: 24.08.2018).
5. *Slavin R.E.* Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education // *Éducation et didactique*. 2008. Vol. 2. № 2. P. 151–159.
6. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пос. / О.В. Акулова [и др.]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 158 с.
7. *Заур-Бек Е.С.* Анализ Европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете // *Вестник Герценовского университета*. 2011. № 9. С. 36–45.

УДК 37.013.83

Л. Ю. Монахова

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ОСНОВЫ АНДРАГОГИКИ – ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ»

Андрогогика как наука об образовании взрослых ориентирована на специалистов, профессиональная принадлежность которых исключительно широка. Может показаться, например, что воспитателю детского сада не пригодятся знания андрогогических принципов и особенностей обучения взрослых, но это не так. Ему приходится общаться и вести «просветительскую» работу с родителями, бабушками, дедушками, необходимо обмениваться опытом с коллегами. А все это взрослые люди, и к ним нельзя подходить с позиции, характерной для общения с дошкольниками.

Практически каждый из нас может вспомнить неудачи, связанные с получением доступной для понимания непрофессионалом информации от различных специалистов, будь то врач или юрист, консультант-продавец или водитель транспортных средств. В связи с этим в системе дополнительного профессионального образования актуализируется направление, связанное с андрогогической подготовкой специалистов, функционирующих практически во всех областях материального и нематериального производства.

Институт управления образованием РАО предлагает дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Основы андрогогики – теория и методика обучения взрослых». Предполагаемая форма обучения по программе – заочная, с применением дистанционных технологий.

Особенностью программы является то, что она рассчитана на приобретение и совершенствование компетенций специалистами различных профессий, которым по роду своей деятельности приходится заниматься организацией работы с взрослыми. Это, в частности, могут быть представители учреждений высшего профессионального образования, дополнительного образования, служб социальной защиты.

Результатом освоения программы должны стать знания, связанные с психолого-андрагогическими основами восприятия информации взрослыми, закономерностями организации обучения взрослых, тенденциями развития института образования взрослых, особенностями когнитивной мотивации взрослых. Предполагается также, что

слушатели освоят основы дидактики образования взрослых и научатся использовать андрогогические знания в работе с взрослыми.

Программа рассчитана на 72 часа и содержит четыре раздела. Каждый раздел представлен такими формами занятий, как лекция и практическое занятие, предусмотрены и самостоятельная работа слушателей, а также промежуточное и итоговое тестирования.

В краткой форме стоит представить содержание разделов программы.

Раздел 1. Методологические основы образования взрослых

В разделе анализируются вопросы становления андрогогики как отрасли науки, теории обучения взрослой личности, сферы социальной практики, раскрываются роль, место и функции андрогогики в системе человекознания, ее значение для повышения эффективности обучения взрослого в условиях переподготовки и повышения квалификации.

Раздел представлен темами:

- развитие андрогогики как теории и практики образования взрослых;
- современные концепции непрерывного образования взрослых;
- личностно-профессиональное развитие взрослых в непрерывном образовании [1].

По разделу предусмотрены 8 часов лекций и 12 часов практических занятий.

Самостоятельная работа слушателей предполагает защиту презентаций на темы «Становление андрогогики: историко-культурные, социальные и педагогические аспекты» и «Ведущие концепции образования взрослых», а также проекта «Мой профессиональный индивидуальный маршрут».

Раздел 2. Социально-психологические проблемы обучения взрослых

В разделе излагаются вопросы, связанные с рассмотрением и анализом социально-психологических проблем обучения взрослых; рассматриваются основные признаки социально-психологического статуса взрослого человека; особенности его социализации с точки зрения андрогогического знания, роль образования в этом процессе; основные подходы и принципы к обучению с учетом

возрастной психофизиологической динамики познавательной деятельности; особенности позиции андрагога в процессе обучения взрослых.

Раздел представлен темами:

- понятие взрослости;
- взрослый как субъект обучения и развития;
- образование как фактор социализации взрослых [2, 3].

По второму разделу предусмотрены 4 часа лекций и 4 часа практических занятий.

Краткий реферативный анализ социально-педагогической, психологической литературы, раскрывающей специфику обучения взрослого человека и проблем его социализации, составляет продукт самостоятельной деятельности слушателей по результатам освоения второго раздела.

Раздел 3. Информатизация образования и технологии обучения взрослых

В разделе разбираются вопросы, связанные с использованием информационно-коммуникативных технологий в образовании взрослых; рассматриваются электронные образовательные ресурсы и приводятся их классификационные признаки; изучаются правовые и этические нормы использования интернет-ресурсов; предлагаются новые технологии обучения взрослых, реализующие андрагогические принципы; приводятся примеры продуктивных технологий *e-Learning* [4, 5].

Раздел представлен темами:

- ИКТ в образовании взрослых;
- электронные образовательные ресурсы и их классификационные признаки;
- правовые и этические нормы использования интернет-ресурсов;
- технологии обучения взрослых, реализующие андрагогические принципы;
- продуктивные технологии *e-Learning*.

По разделу предусмотрены 4 часа лекций и 6 часов практических занятий.

Продуктами самостоятельной деятельности слушателей в процессе освоения раздела являются: анализ отдельных локальных актов образовательной организации на соответствие нормативным правовым требованиям; изучение требований ГОСТа к составлению глоссария и представление его фрагмента по ИКТ; презентация части методической разработки проведения занятия с использованием ИКТ; анализ соответствия/несоответствия собственных авторских материалов правовым и этическим нормам пользования интернет-ресурсами, а также соответствующий анализ материалов, представленных на сайте учебной организации (Swot-отчеты).

По результатам освоения материала раздела слушателям также предлагается сконструировать

интеллект-карту на тему «Реализация моих жизненных и профессиональных целей».

В четвертом разделе рассматриваются вопросы, связанные со стратегиями развития образования взрослых в современном мире. В нем обоснованы вызовы современного мира; проблемы необходимых изменений в социуме с ориентацией на развитие взрослых; излагаются факторы, которые влияют на необходимость переосмысления стратегии образования взрослых [6].

Раздел структурирован следующим образом:

- тенденции образования взрослых как ответ на глобальные вызовы современного мира;
- неформальное образование взрослых;
- роль и стратегии развития образования на протяжении жизни;
- образование взрослых как одна из ключевых областей сотрудничества в современном мире [7].

Материал излагается за 2 часа лекций и прорабатывается на 4 часах практических занятий.

Самостоятельная работа слушателей направлена на анализ документов международных организаций, раскрывающих и обосновывающих тенденции образования взрослых («Манифест учителя XXI века», «Манифест образования взрослых (ЕАЕА)», документы ЮНЕСКО в области образования взрослых, документы Исполнительного агентства по образованию, Европейского общества исследований в области образования взрослых и др.). Выявляются структура и иерархия проблемного поля образования взрослых в России в соотношении с международным контекстом.

Программа разработана авторским коллективом лаборатории теории и технологии общего и профессионального непрерывного образования взрослых Института управления образованием РАО в составе: Аркадия Евсеевича Марона (доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного работника Высшей школы РФ, заведующего лабораторией), Лиры Юльевны Монаховой (доктора педагогических наук, доцента, Почетного работника высшего профессионального образования, главного научного сотрудника), Елены Геннадьевны Королевой (кандидата педагогических наук, старшего научного сотрудника), Татьяны Всеволодовны Мухлаевой (кандидата педагогических наук, старшего научного сотрудника).

Реализация программы «Основы андрагогики – теория и методика обучения взрослых», по мнению ее авторов, позволит существенно улучшить ситуацию в области организации обучения и просвещения взрослого населения специалистами, которые либо вовсе не имеют педагогического образования, либо имеют соответствующее образование, но работают в детско-юношеской среде.

Список литературы

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2011. 125 с.
2. Кукуев А. И. Эволюция принципов образования взрослых в контексте смены образовательных парадигм // Инновации в образовании. 2008. № 2. С. 17–33.
3. Тулупова О. В. Позиционное самоопределение взрослого обучающегося в образовательных процессах // Психология обучения. 2010. № 7. С. 83–92.
4. Монахова Л. Ю. Единая информационно-образовательная среда «Национальная платформа открытого образования» // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: сб. ст. по материалам Международной научно-практической конференции / сост. Е. В. Иванов. Великий Новгород: ИПЦ НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2017. С. 59–63.
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2013. 208 с.
6. ЮНЕСКО и цели устойчивого развития. URL: <http://ru.unesco.org/sdgs> (дата обращения: 14.09.2018).
7. Мухлаева Т. В. Планирование программ в образовании взрослых: транснациональный контекст // Человек и образование. 2015. № 3. С. 57–61.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 37.018.26

В. Ю. Смольников, И. Н. Головатая, А. А. Сикерина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ РАКУРСЫ

Современная российская школа основной задачей ставит создание единого образовательного пространства для всех участников образовательного процесса. Пространства, в котором решаются вопросы взаимодействия «школа – обучающийся – родитель» в режиме реального времени и в котором минимизирована возможность возникновения конфликтных ситуаций.

Проблема отношений учителей (в том числе классных руководителей) и родителей учеников становится крайне важной в современных условиях. Важно отметить, что незнание реальной ситуации в развитии взаимоотношений «родители – педагоги» не позволяет намечать необходимые в системе постдипломного образования ориентиры, в частности, необходимость андрагогического образования.

Об отношении родителей к школе, учителям, обучению и воспитанию учеников чаще всего становится известным из СМИ (в подавляющем большинстве случаев с негативной коннотацией), заявлений в прокуратуру или иных действий, далеко не всегда несущих конструктивный характер.

Мнение же учительского сообщества об этой животрепещущей проблеме становится достоянием исключительно научных исследований и аналитических отчетов. Обратимся к ним, чтобы осветить противоречия в отношениях «учитель – родители учеников» так, как их видит современный учитель. Так, отношением родителей к школе вполне удовлетворены 10%, частично 56%, не удовлетворены 34% опрошенных учителей (2). Говоря о необходимости внешней методической помощи, 27,7% учителей (из 354 опрошенных, согласно исследованию, проведенному

кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО в 2016 году) указывают на проблемы, связанные с общением с родителями, а это практически одна треть всех ответов! Трудности, по мнению учителей, вызывают «формы взаимодействия с родителями – (15,3%)» и «проведение родительских собраний – 12,4%». Можно предположить, что частично такая ситуация связана с тем, что большинство учителей – люди возрастной категории 40+. Но тогда обратимся к мнению молодых учителей, высказанному в интервью в рамках исследования, проводимого кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО в 2018 году. Здесь проблема взаимоотношений «учитель-родители учеников» была проявлена в ответах практически с исчерпывающей полнотой, она является крайне значительной среди проблем, прямо не связанных с процессом обучения. Приведем некоторые цитаты из интервью молодых педагогов: «...сложным моментом является работа с родителями. Несмотря на уверенность, которая приходит со временем, родители создают сложные ситуации для меня. Современные родители перекладывают ответственность по обучению и воспитанию своих детей на школу и, непосредственно, на классного руководителя. И, порою, трудно объяснить им необходимость выполнения той или иной задачи.» «Самым трудным в своей профессии я считаю работу с родителями. Правильная совместная работа школы, учителя и родителей помогает воспитать в ребенке настоящего человека, достойного гражданина своей страны. Но, к огромному сожалению, построить эффективный диалог с родителями учителю становится все труднее». «Понятие «проблемные дети» уже не так актуально по сравнению

с понятием «проблемные родители», по мнению которых главную роль в воспитании подрастающего поколения играет только школа. Нежелание и невозможность родителей заниматься воспитанием детей, неправильно расставленные жизненные приоритеты, где первое место занимает работа, еще больше затрудняет работу педагога. Много сил нужно приложить, чтобы превратить родителя не в противника тебе, а в союзника». «Половина родителей (но, может, и меньше) сейчас считают, что воспитанием ребенка должны заниматься в школе, а точнее учителя. И именно на этой почве сложно работать с родителями. Доказать, что они являются первостепенными воспитателями, что они учат ребенка добру и злу, плохому и хорошему и т. д. А школа может только немного направить ребенка. Любое воспитание идет именно из семьи. Ведь дети видят, как говорят их родители, что они делают, как относятся к окружающим. И тогда возникает вопрос, за кем будет повторять ребенок, кому подражать? Своим близким людям, друзьям или тому, кто учит его?».

И здесь в полной мере требуется осознать то, что работа учителя, классного руководителя в современных условиях носит ярко выраженный андрагогический характер. Педагогу приходится быть тем человеком, который занимается «повышением квалификации» или «обучением» родителей учеников с целью их положительного влияния на ребенка, созданию в семье мотивации на учебу, на ценность образования.

М. Б. Западаева выделяет типы взаимодействия педагогов с родителями учащихся:

- родители пытаются понять и принять позицию педагога;
- родители совершенно равнодушно относятся к преподавательской деятельности;
- конфликтные родители, которые категорически не хотят сотрудничать с педагогами. [1, с. 112–119].

Все типы взаимодействия тесно связаны с профессиональной компетентностью педагога, его умением увидеть в родителе союзника, перевести равнодушного родителя в активного помощника, а конфликтного – сделать другом, то есть с необходимостью решить андрагогическую задачу. Нами проведено исследование, направленное на выявление того, насколько отличаются ценности воспитания в семьях и школе. Для этого была разработана анкета «Критерии воспитания личности» (табл. 1).

Мы провели анкетирование в одной из школ Санкт-Петербурга, в котором приняли участие родители обучающихся начальной и основной школы в количестве 472 семей. К детальному анализу были допущены 74% родительских анкет.

Подобное же анкетирование прошли 62 педагогических работника данной школы (учителя начальной и основной школы, педагоги ОДОД, педагоги служб сопровождения, воспитатели ГПД), из них к детальному анализу было допущено 97% анкет. Полученные результаты разделены на три группы. В первую вошли наиболее значимые критерии воспитания, во вторую – значимые критерии, третью группу составили критерии с наименьшим критериальным рейтингом. В другой таблице (табл. 2) представлен выбор педагогов и родителей.

Во всех диаграммах результаты представлены в процентах, выбор родителей выделен голубым цветом, выбор учителей – синим, а по оси X представлен рейтинг значимости критерия от «1» до «8», где под цифрой «1» выделен наиболее значимый критерий, а под цифрой «8» – наименее значимый.

По результатам анкетирования выяснено, что и педагоги, и родители ценят в своих воспитанниках трудолюбие, выдержку и дисциплинированность (рис. 1).

Мнение родителей и педагогов оказались схожими еще в двух критериях, вошедших в третью наименее значимую группу. Это критерии: бережливость и толерантность; политическая и правовая культура (рис. 1).

Данная солидарность в мнениях выявляет проблему, связанную с привитием гражданского мировоззрения, с развитием гражданской платформы у обучающегося.

Удивил выбор педагогов, поставивших критерий «Почтительность, предупредительность и гуманность» на шестое место по рейтингу в третьей группе (у родителей – на пятом месте, вторая группа) (рис. 1).

В целом, по результатам исследования, нет особых различий между выбором педагогов и родителей по многим критериям.

В то же время анализ критериев воспитанности учащихся на примере одного класса начальной школы показал падение к окончанию начальной школы всех критериев (табл. 3).

Но учитель не стал меньше уделять внимания образовательному процессу, все также учащиеся вовлекаются в различные виды деятельности, все также привлекаются к участию в мероприятиях воспитательного цикла. Что же происходит? Можно отнести такое падение к начинающемуся подростковому периоду и всеми сложностями, с ним связанными. Но из наблюдений за классом сложилось впечатление, что родители к 4-му классу стали понемногу отстраняться от своих детей. Тем не менее, спрос за оценки и знания у родителей к детям остался прежним или даже увеличился, а вот интерес к переживаниям детей, к их

Таблица 1

АНКЕТА «Критерии воспитания личности»

Критерий	Определение критерия
Умеренность, опрятность и тактичность	<p><u>Умеренность</u> – умение жить сообразно с требованиями природы. Умеренность является обязанностью человека по отношению к самому себе, как живому существу, для сбережения физической и моральной природы человека;</p> <p><u>Опрятность</u> – умение соблюдать установленные нормы в еде, в одежде, в уходе за собой;</p> <p><u>Тактичность</u> – умение вести себя в соответствии с принятым этикетом и этическими нормами</p>
Почтительность, предупредительность и гуманность	<p><u>Почтительность</u> – уважительное отношение к старшим и их действиям, словам и взглядам;</p> <p><u>Предупредительность</u> – первым предостеречь, избавить другого человека от неудобств и неприятностей, предупредить чужие желания и намерения;</p> <p><u>Гуманность</u> – научить деликатности, вниманию и любви, готовности служить окружающим людям, доброму отношению ко всему живому</p>
Правдивость и беспристрастность	<p><u>Правдивость</u> – умение говорить истину, не скрывать от людей и самого себя действительное положение дел;</p> <p><u>Беспристрастность</u> – умение относиться к любому событию, явлению или человеку справедливо, объективно, без предвзятости и личных пристрастий</p>
Трудолюбие, выдержка и дисциплинированность	<p><u>Трудолюбие</u> – умение трудиться, добросовестно и своевременно выполнять поручения;</p> <p><u>Выдержка</u> – научить терпению и самообладанию;</p> <p><u>Дисциплинированность</u> – умение в точности исполнять взятые на себя обязательства и данные кому-либо (в том числе себе) обещания</p>
Бережливость, толерантность	<p><u>Бережливость</u> – заботливое отношение людей к материальным и духовным благам, к собственности;</p> <p><u>Толерантность</u> – уважительное отношение к различиям между разными аспектами человеческой культуры</p>
Политическая и правовая культура	<p><u>Политическая культура</u> – часть общей культуры и наследования, включающая исторический опыт, память о социальных и политических событиях, политические ценности, ориентации и навыки, непосредственно влияющие на политическое поведение и отношение к Родине.</p> <p><u>Правовая культура</u> – общий уровень знаний и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности. Проявляется в труде, общении и поведении субъектов взаимодействия</p>
Коммуникативность и информированность	<p><u>Коммуникативность</u> – умение взаимодействовать в процессе общения, основанное на обмене информацией;</p> <p><u>Информированность</u> – умение находить и применять необходимое и достаточное количество информации, позволяющей верно ориентироваться в действительности</p>
Целеустремленность и деловитость	<p><u>Целеустремленность</u> – сознательная и активная направленность личности на определенный результат деятельности;</p> <p><u>Деловитость</u> – это отношение человека к работе, его способность ее выполнять толково, без лишних слов и суеты, целенаправленно и хорошо зная дело</p>

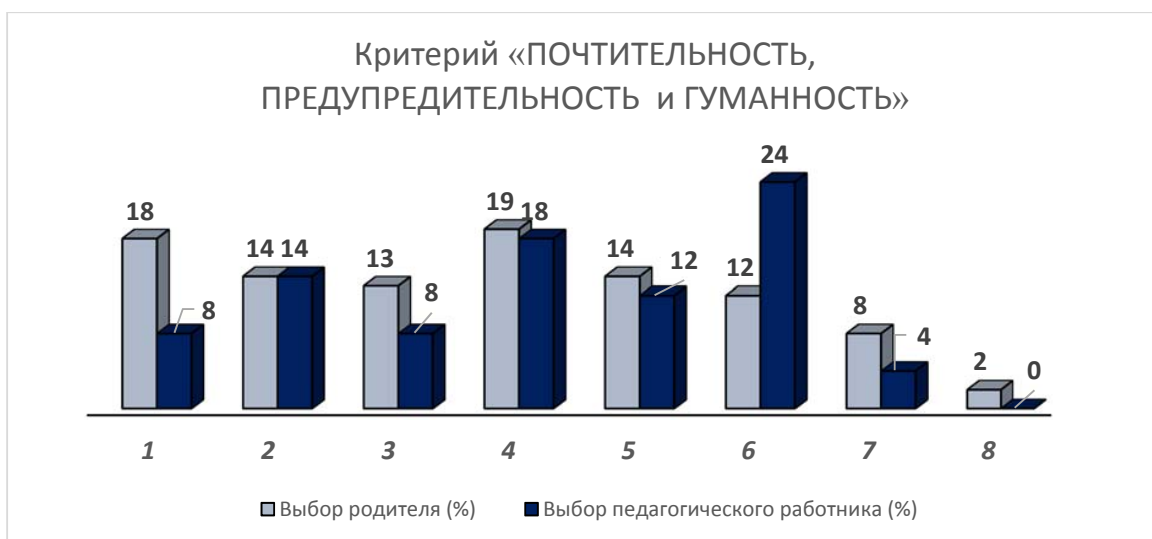
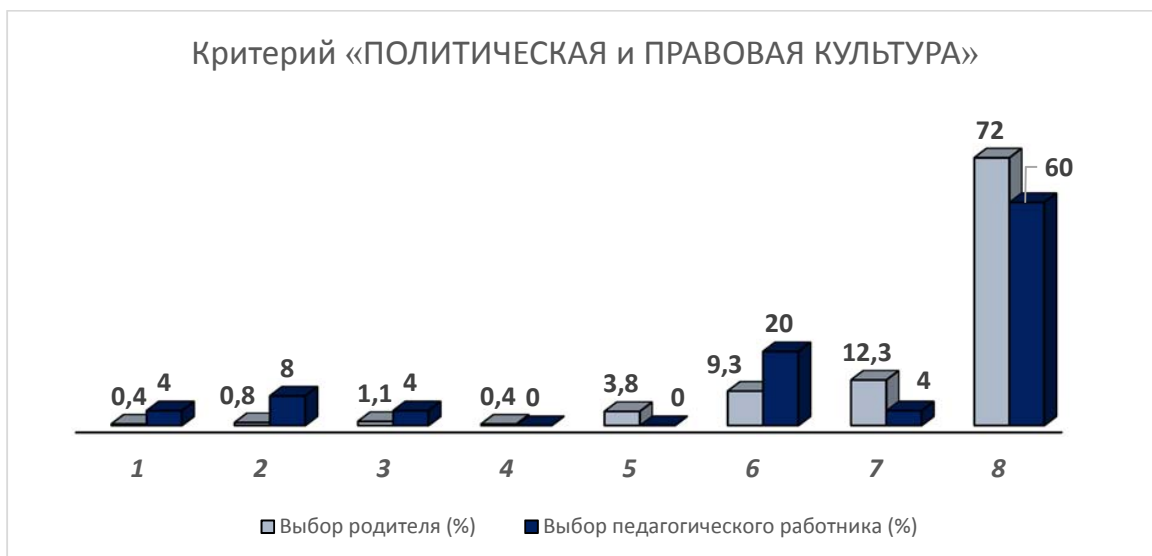


Рис. 1. Результаты анкетирования «Критерии воспитания личности»

Таблица 2

Сравнительный анализ анкет

Выбор педагогов	Группы	Выбор родителей
1. Трудолюбие, выдержка и дисциплинированность. 2. Целеустремленность и деловитость.	I группа – критерии, имеющие 1–2 рейтинг в анкетах	1. Трудолюбие, выдержка и дисциплинированность. 2. Правдивость и беспристрастность.
3. Правдивость и беспристрастность. 4. Коммуникативность и информированность. 5. Умеренность, опрятность и тактичность.	II группа – критерии, имеющие 3–5 рейтинг в анкетах	3. Целеустремленность и деловитость. 4. Умеренность, опрятность и тактичность. 5. Почтительность, предупредительность и гуманность.
6. Почтительность, предупредительность и гуманность. 7. Бережливость, толерантность. 8. Политическая и правовая культура.	III группа – критерии, имеющие 6–8 рейтинг в анкетах	6. Коммуникативность и информированность. 7. Бережливость, толерантность. 8. Политическая и правовая культура.

Таблица 3

Анализ критериев воспитанности

Класс и год обучения	Критерии воспитанности						Средний балл
	Любознательность	Отношение к школе	Прилежание и трудолюбие	Бережное отношение к природе	Отношение к красивой жизни	Отношение к себе. Полезные привычки	
1Г (первый год обучения)	4,34	4,3	4,47	4,6	4,01	4,47	4,46
2Г (второй год обучения)	4,5	4,3	4,47	4,8	4,01	4,47	4,6
3Г (третий год обучения)	4,5	4,47	4,6	4,8	4,47	4,8	4,6
4Г (четвертый год обучения)	4,07	4,3	4,13	4,72	4,43	4,41	4,34

меняющемуся отношению к миру стал меньше. При этом все реже родители стали принимать участие в совместных воспитательных мероприятиях и творческих проектах, а это уже сказывается на уровне воспитанности детей.

Тенденция такова, что взаимодействие семьи и школы уменьшается по мере взросления ребенка. Но школа по-прежнему открыта к сотрудничеству, а вот родителям на определенном этапе это становится не слишком нужным.

В то же время наши исследования показали, что расхождения в вопросах воспитания у родителей и учителей незначительны, легко объяснимы разными социальными ролями родителей и педагогов; поставили новые «старые» задачи перед педагогическим коллективом и родителями, которые необходимо решать, используя полученные знания.

И разрешение проблемы взаимоотношений «родитель ученика – учитель» лежит ЗА пределами содержания отношений; здесь речь идет о форме взаимоотношений, которая и будет определять их содержание. Эта форма не может быть двумя монологами – положительный результат возникает только в случае диалога (полилога), принуждающего собеседников к поиску сначала точек соприкосновения мнений, потом к вычленению возможностей для положительного решения возникающих трудностей и т. д. Можно предположить, что во многом эта проблема характеризует отсутствие андрагогических знаний у учителей и классных руководителей и переносом на взрослых стили

общения с детьми. Ведь андрагогика – наука об образовании взрослых, а в процессе общения учитель неминуемо сталкивается с необходимостью разъяснения своей позиции взрослому человеку, помощью родителям в понимании возникших проблем, косвенно обучая взрослого человека.

Возможна и другая гипотеза, не отвергающая предыдущую, а уточняющая положение вещей. С точки зрения системного подхода и учитель, и классный руководитель, и администрация школы, и, конечно же, учащиеся – части одной системы образования. Как правило, родители не включены в эту систему, поэтому рассматривают ее извне, что дает им возможность острее видеть и оценивать систему в целом и в частностях. В этом может заключаться непонимание сторонами друг друга. Части системы говорят на одном языке, находящиеся вовне – на другом. В этом случае андрагогические знания становятся помощником учителя, классного руководителя, позволяющими лучше понять другую сторону и избавиться от некоторых профессиональных искажений в общении с родителями. В этом видится возможность некоторого решения проблемы взаимодействия, ведь недостаток андрагогических знаний учителя восполняется куда меньшими усилиями, нежели овладение тренингами общения и подобными им занятиями. Тогда и положение о работе с родителями, и плодотворное общение с ними во благо детей будут считать своим успехом не 7,5% молодых педагогов, а значительно большее их число.

Список литературы

1. Западаева М. Б. Эффективное взаимодействие учителя с родителями учащихся: теоретический аспект // Социальная педагогика. 2014. № 3. С. 112–119.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 372.8

Д. Златинов

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ МАКРОЭКОНОМИКИ)

Проблема отбора содержания образования всегда стояла в центре рассмотрения при разработке и конструировании учебных предметов в вузе. Традиционно разработчики использовали междисциплинарный подход. Однако последнее время получает развитие интердисциплинарный подход. Так, профессор Ниссани Моти исследует понятие интердисциплинарности, раздробив слово на составляющие: приставку *inter* (между, в середине, соединяя) и слово *disciplinarity* (дисциплина). По его мнению, интердисциплинарность – это сочетание в одно целое компонентов двух или более дисциплин. Ниссани Моти отмечает, что интердисциплинарность, как правило, встречается в следующих ситуациях:

- интердисциплинарное знание содержит познания двух или более дисциплин;
- интердисциплинарное исследование сочетает составляющие двух или более дисциплин с целью нахождения нового знания;
- интердисциплинарное обучение – совмещение компонентов двух или более дисциплин в общей программе [1].

Очевидно, что макроэкономика это дисциплина, отбор содержания которой требует реализации принципа интердисциплинарности, так как макроэкономика изучает структуру, состояние и поведение экономики как единое целое, то есть результаты взаимодействия между экономическими субъектами, проявляющиеся на национальном, региональном или международном уровнях, а также цели, механизмы и инструментарий

макроэкономической политики в национальном и международном аспектах. По мнению лауреатов Нобелевской премии по экономике за 2011 год Томаса Сарджента и Кристофера Симса, одна из основных задач макроэкономистов – это объяснение как макроэкономические совокупные величины, названные агрегатами, а именно валовой внутренний продукт, инвестиции, безработица и инфляция, меняются во времени. Эта задача определяет макроэкономическую науку, который измеряет совокупные переменные, анализирует причины их изменения в динамике и старается прогнозировать тенденции их будущего развития. Все это превращает макроэкономическую науку в комплекс теории, экономической политики и методологии анализа, овладение которым в рамках высшего образования требует применения интердисциплинарного подхода как к использованию возможностей макроэкономической науки, так и к усвоению ключевых компетенций обучающимися.

Следовательно, полемичность является характерной чертой макроэкономической теории и ее преподавание и изучение должно строиться на базе этой многоаспектности без абсолютизации определенных взглядов. Поэтому формирование полноценных теоретических знаний по макроэкономике требует ознакомления студентов со взглядами всех экономических школ по трем основным макроэкономическим вопросам на теоретическом уровне: различия во функционировании экономики по отношению

временного горизонта, эффекты вмешательства правительства в экономику в краткосрочный и долгосрочный период и возможности макроэкономической политики оказывать влияние на экономическую среду.

В отличие от обучения экономике в школе, преподавание экономических наук в университете должно превращать знания в умения воспринимать и создавать научные тексты, что предполагает не только овладение определенным набором теоретических знаний и закономерностей, но и развитие потенциала для их применения и усовершенствования [2]. По мнению другого исследователя, исходным аспектом преподавания должно стать изучение долгосрочного экономического роста и потенциального ВВП, а краткосрочные макроэкономические зависимости следует представлять в контексте определяющих циклические колебания в экономике [3]. Этот подход находится в соответствии с новым неоклассическим синтезом и показывает, что макроэкономисты не только по-разному толкуют экономические процессы, но и преподают их согласно своим собственным взглядам. Отсутствие единой макроэкономической теории, как, например, в сфере природных и математических наук, и высокая степень полемичности в объяснении экономических процессов предопределяет все более масштабную математизацию теоретической макроэкономики в стремлении систематизировать знание на макроэкономическом уровне. Таким образом математическое представление экономической действительности выдвигается как критерий ее научного изучения, а в процессе преподавания требуется также развития все более широких математических умений. Потенциальная проблема в этом направлении, однако, кроется в реальной возможности, чтобы усилия в овладении математическим аппаратом не отодвинули акцент обучения от экономической сущности процессов.

На прикладном уровне, однако, современная макроэкономика выглядит в большей степени как единый интегрированный механизм макроэкономического анализа. Сильная математизация макроэкономического знания предполагает использование различных софтверных программ для статистического и эконометрического анализа. Углубленные знания в области высшей математики, статистики и эконометрии являются обязательным условием подготовки студентов-макроэкономистов и позволяют применение теоретического многообразия, которым характеризуется макроэкономика. Овладение инструментарием для анализа макроэкономических процессов и изучения отдельных макроэкономических

школ позволяет выявить связи и зависимости на макроуровне, которые, основываясь на определенных причинно-следственных отношениях, дают возможность ответить на несколько основных в теоретико-прикладном аспекте вопросов в макроэкономике.

• *Что является первоисточником изменений в экономической среде?* Ответ на этот вопрос позволяет определить факторы, которые приводят к определенным рыночным изменениям;

• *Какое влияние оказывает этот первоисточник на остальные параметры экономической среды?* Ответ на этот вопрос заставляет проследить эффекты изменения в одной экономической переменной на другие экономические переменные, т. е. трансмиссионный механизм изменений в данной экономической переменной;

• *Каким образом можно оказать влияние как на экономическую среду, так и на эффекты, вызванные факторами, которые воздействуют на нее?* Ответ на этот вопрос делает возможным установить каким образом проявление и трансмиссия данного фактора зависят от действий правительства и центрального банка.

Современный этап развития технологий и экономических процессов все больше требует умений интердисциплинарных исследований, и этому аспекту обучения макроэкономике следует уделять должное внимание. Само положение экономики на границе гуманитарных и математических наук тоже требует подобного мультидисциплинарного подхода не только в преподавании, но и в осмыслении экономических процессов. Таким образом, помимо дисциплин, связанных с овладением макроэкономическим инструментарием, неизменной частью обучения макроэкономике является и ознакомление с общественными отношениями в историческом и политическом аспектах, что позволяет определить адекватное место макроэкономических решений и задавать социальные параметры стратегий макроэкономической политики. В этом смысле обучение макроэкономике может быть ориентировано на развитие двух типов специалистов: макроэкономистов-инструменталистов, которые обладают умениями количественного анализа макроэкономических процессов и обеспечивают необходимую статистико-эконометрическую базу для принятия экономических решений, и макроэкономистов-политэкономистов, которые подготовлены предложить решения важных проблем в макроэкономическом аспекте на основании исследования социально-политических фундаментов рыночной среды. Несомненно, квалифицированный макроэкономист должен совмещать качества обоих типов, что превращает макроэкономiku

в экселанс ренессансовую дисциплину, в которой даже познания по астрономии помогли бы прогнозировать поведение экономических субъектов [4].

Развитие математических и эконометрических методов делает возможным усложнение макроэкономического анализа, улучшение аналитического представления определенных идей, а также становление относительно единой экономической теории, подлежащей строгой математизации. На идейном уровне, однако, макроэкономика продолжает быть спиралевидно построенной наукой, в которой различные фазы бизнес цикла диктуют и актуальные экономические школы в данный момент. Само зарождение макроэкономики в первой половине XX века как отрицание всеохватности неоклассических микроэкономических принципов последних двух веков и последующее полное отбрасывание кейнсианской доктрины в 70-е годы XX века, частично возродившейся в период мирового экономического и финансового кризиса 2007–2008 годов, только иллюстрируют почему и в процессе обучения нельзя следовать только мейнстриму.

Н. Хвесеня и М. Сакович подчеркивают, что преподавание экономики является специфическим процессом с точки зрения широкого использования статистических данных и зависимости теоретических взглядов от конкретного экономического развития, но на макроэкономическом уровне нельзя пренебрегать и цикличность экономических процессов [1]. В этом плане очень уместно Фармер припоминает два штриха из истории экономических учений [5]. Крах кейнсианской доктрины в 70-е годы XX века по причине необъяснимой до тех пор ситуации сочетания стагнации и инфляции, так называемой стагфляции, возрождает интерес к теории бизнес цикла 20-х годов XX века, в которой особое место занимают объяснения Артура Пигу о фазах бизнес цикла как следствие шоков в производительности производственных факторов и изменений в использованной технологии. Придавая аналитическую форму идеям Пигу, Финн Кидланд и Эдвард Прескотт строят теорию реального бизнес цикла, опираясь и на гипотезу рациональных ожиданий, чей генезис следует искать в теоретических микроэкономических исследованиях XIX века Леона Вальраса, Вильфредо Парето и Фрэнсиса Эджуорта. Приведенные примеры иллюстрируют наше убеждение, что экономические проблемы и идеи их разрешения не являются плодом сегодняшнего времени и поверхностное знакомство с существующими исследованиями в различные периоды времени может ввести в заблуждение, что встающие перед нами проблемы являются

совершенно новыми и их разрешение зависит единственно от наших уникальных возможностей в настоящий момент.

С точки зрения процесса обучения макроэкономике выдвигаются несколько комплексных требований:

- *беспристрастность преподавания* с целью полного изложения концепций различных экономических школ;
- *ясное очертание временных контуров в социальном и политическом плане и масштабов экономики* в рассмотрении макроэкономических теорий, что является не менее важным, чем их тщательное математическое представление, и по своей сущности формирует экономический образ мышления;
- *изучение первоисточников* (трудов различных экономистов), чего требует полемичность экономической науки.

Таким образом, стремление избежать самодовольства в разрешении теоретических споров и доминации определенных экономических доктрин привело бы к преодолению некоторых заблуждений экономистов, появившихся в качестве иллюстраций совсем недавно во время Великой рецессии 2008–2009 годов в попытках квалифицировать бизнес цикл и стабилизационную макроэкономическую политику как ненужные понятия. Иными словами, большой риск в преподавании макроэкономической теории состоит в пренебрежении определенными экономическими идеями ради обвинений в старомодности и слабом использовании качественных данных экономической истории, акцентируя слишком много на количественном измерении экономических данных.

В этом контексте другая важная особенность преподавания экономических дисциплин вообще – это неправомерность его изоляции от экономической и социальной реальности, в которой развивается мир, а это требует непрерывного актуализирования учебного содержания. Снова приведем в качестве самого актуального примера Великую рецессию 2007–2008 годов, которая перевернула экономические дебаты и выдвинула на передний план отвергнутые до этого макроэкономические постулаты, связанные в первую очередь с кейнсианством и более активным вмешательством правительства в экономику. В поисках ответа, почему макроэкономисты не смогли предвидеть этот кризис, неминуемо затрагивается и *вопрос о способах преподавания макроэкономики* и готовности самих экономистов вести публичные дебаты, что часто пренебрегается. Многие обращают внимание на необходимость объяснять макроэкономические процессы более

широкой аудитории, так как они затрагивают все общество и их последствия видны как в социальном, так и в политическом плане, что требует развития подобных коммуникативных умений именно в образовательном процессе [6]. Учет общественных настроений и стремление к информированности по отношению проводимой экономической политики составляют важную часть также и стратегии инфляционного таргетирования, при которой полная прозрачность и ясность действий центрального банка являются предпосылкой достижения его цели ценовой стабильности. Все это предполагает разъяснение сущности экономических процессов на доступном языке и выстраивание грамотной коммуникации с обществом, и это умение у обучающихся следует формировать именно в студенческие годы.

Таким образом, на концептуальном уровне преподавание и изучение макроэкономики требует ясного разграничения эффектов экономической активности в краткосрочный и долгосрочный период и четкого размещения макроэкономических школ с точки зрения исследуемого ими временного горизонта. Необходимо тщательно учитывать специфику рассматриваемой среды не только в национально-экономическом контексте, но также в общественном и историческом плане, что неминуемо требует применения интердисциплинарного подхода в процессе обучения. Прослеживание трансмиссионных механизмов изменений в экономике, позволяющее составить целостное представление эффекта определенного экономического события, способствовало бы более углубленному исследованию макроэкономических явлений. На исследовательском уровне развитие умений использования специфического математического и эконометрического инструментария делает возможным не только понимание макроэкономической теории, но и ее применение в многих других научных областях. Это требует разделения обучения макроэкономике

на различные уровни и изучения иностранных языков, учитывая все более глобальный характер экономических процессов и даже наличие глобального бизнес цикла.

В методическом плане уместно обучение макроэкономике начинать после изучения микроэкономики и предшествовать ознакомлению студентов с вопросами международной экономики, которая все больше приобретает вид международной макроэкономики как во внешнеторговом, так и в финансовом аспекте. Использование новых технологий и их возможностей симулирования экономических процессов исключительно полезно для преодоления сугубо абстрактного характера макроэкономической теории, но не должно быть причиной поверхностных знаний при массовом использовании методов преподавания с помощью презентаций. Личное убеждение автора заключается в том, что, чем больше органов чувств участвует в восприятии определенной материи, тем оно прочнее, и применение лишь способа визуализации макроэкономических закономерностей не может привести к их полноценному усвоению. В этом смысле рекомендуется сочетание возможностей новых технологий „обучения с помощью слайдов“ с традиционным методом преподавания путем записей и решения задач. Использование блок-схем в процессе обучения исключительно полезно для целей изучения трансмиссионных механизмов в макроэкономическом плане и позволяет проведение дебатов и более доступное представление экономической теории, что является не только образовательной, но и общественной потребностью. Одновременно с этим изучение экономической лексики на иностранном языке не следует препятствовать усвоению экономической терминологии на родном языке, овладение которой может служить целям осмысления экономических проблем в национальном контексте, что, со своей стороны, необходимо для их адекватного разрешения.

Список литературы

1. *Хвесеня Н. П., Сакович М. В.* Методика преподавания экономических дисциплин Учебно-методический комплекс для студентов экономических специальностей. Минск: БГУ, 2006. 116 с.
2. *Rostáňová M., Čorejová T., Chrenková A.* Transfer of scientific research into lifelong learning at the University of Žilina, International Conference on New Horizons in Education: June, 25–27 2013. Rome: Proceedings Book, 2013.
3. *Taylor J.* Teaching Modern Macroeconomics at the Principles Level, Annual Meetings of the American Economic Association. Boston, Massachusetts
4. *Mankiw G.* Is Economics a Science? Greg Mankiw's Blog.
5. *Farmer R.* Teaching Macroeconomics.
6. *Carlin W., Soskice D.* How Should Macroeconomics be Taught to Undergraduates in the Post-crisis Era? A Concrete Proposal, CERP Policy Porta

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 37.017

А. Н. Шевелев

МАЛЫЕ ГОРОДА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ИСТОРИКО-УРБАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Эффективное воспитание молодого поколения немислимо вне анализа социокультурных условий, в которых оно осуществляется. Социализация включает воспитание как целенаправленные, осознанные, организованные и профессионально осуществляемые педагогические усилия, направленные на обретение личностями социально значимых качеств в массовом масштабе как своеобразной педагогической гарантии самосохранения социума. Вместе с тем, равноправной составляющей социализации являются и слабо поддающиеся педагогическому регулированию влияния различных социокультурных сред (семейной, локусной, субкультурной, поколенческой), которые, наряду с воспитанием, адаптируют личность к существующему социуму и формируют ее жизненные стратегии, мировоззрение и стиль поведения как отношение к социуму. Одним из таких влияний выступает социализирующая среда города, в структуре которой находятся образовательные потребности и ценность образования для горожан, социально-экономические, административно-политические, культурные условия его осуществления. Анализ рисков и использование возможностей социокультурной среды города, наряду с семейным воспитанием и воздействием молодежных субкультур, обеспечивает успех деятельности организованной воспитательной системы.

Примерно в 1700 малых городах современной России разных видов (старинные города и недавно возникшие из сел районные центры, промышленные моногорода и инновационные наукограды, города – спутники столиц) проживает около 35 млн человек. Это четверть населения современной России и почти

треть от числа современных российских горожан [1, с. 428]. Наряду с селом и крупными городами, малые города составляют специфическое поле взаимодействия социализирующего влияния городской среды и педагогических систем воспитания молодежи, которая требует особой методологии образовательно-урбанистического изучения. Малые города – основа культуры российской провинции. Согласно декларациям Всероссийского Форума малых городов и исторических поселений, прошедшего 17 января 2018 года в Коломне, «именно в малых городах и исторических поселениях в значительной степени сосредоточены отечественная история и культура... у каждого населенного пункта есть своя особенность... Надо сохранять историческую идентичность малых городов, не мешая их развитию... Исторические города России могут стать крупными туристическими центрами, если будут развивать собственные конкурентные преимущества... Каждому малому городу важно проанализировать свои конкурентные преимущества, определить основные направления для развития малого бизнеса и туризма... Развитие малых городов прямо зависит от эффективности местной власти, работников муниципалитетов, их умения выстраивать открытый диалог с жителями». Глава Минстроя России М. Минь отметил, что «Такие города для многих регионов являются знаковыми... Именно они привлекают туристические потоки, являются исторической гордостью страны. Поэтому важно заниматься их благоустройством, подчеркивая их историческую значимость и индивидуальность». Губернатор Московской области А. Воробьев отметил: «Необходимо,

чтобы качество жизни в малых городах было ничуть не хуже, чем в Москве, Санкт-Петербурге».

Сохранение и развитие культурного, туристического и экономического потенциала малых городов составляет содержание Приоритетного национального проекта «Формирование комфортной городской среды», в котором уже приняли участие 837 малых городов и 31 историческое поселение, на благоустройство которых были направлены 6 млрд. рублей [2].

Для методологического самоопределения при изучении воспитательного потенциала городской среды малых городов важны две идеи, широко представленные в современной урбанистике:

- представление города как разделения труда между субкультурными группами горожан и роста внеличного характера коммуникации по мере увеличения города (Ричард Парк, 1968);

- представление города как исторически уникальной (мифологизированный «городской текст» как образ города), саморазвивающейся социальной системы в духе воззрений Н. П. Анциферова и В. М. Глазычева [3, с. 364].

Образовательная урбанистика сочетает социологические (массовые опросы, контент-анализ материалов, анализ статистических данных) и антропологические (качественный анализ личных и семейных архивов, местных сайтов и СМИ, программы сбора и анализа материалов устной истории, интервью и наблюдений) методы, используя как дистанционные, так и полевые формы исследования. Именно изучение малых городов позволяет более пристально отследить социокультурные и педагогические тенденции на микроуровне городской повседневности, в то время как урбанистика чаще формирует свои футурологические обобщения на материале крупных городов. Типовая программа исследования малого города включает анализ двух ключевых параметров: качества жизни (в основном, материальные и структурно-институциональные характеристики жизни малого города) и образа жизни (типичные виды жизнедеятельности групп горожан, отражающие, в основном, духовную, партикулярную, повседневную его жизнь). Последний параметр позволяет очертить социокультурное пространство малого города, его знаки и символы: пространственный образ города, речевое поведение населения, круг общения, воспитывающие и обучающие стратегии горожан, распространенный досуг, информационные потоки, крайние формы социального поведения, роль общественных инициатив местного сообщества по совершенствованию городской среды.

Попытаемся проанализировать общие социокультурные тенденции, свойственные малым городам современной России, прослеживаемые

на примере нескольких из них, таких как Балтийск, Боровичи, Унеча и Стародуб, Остров и Себеж, Полоцк в Республике Беларусь.

Малый город невелик пространственно. Как правило, его центр ограничен зоной пешеходной доступности и не превышает 1–1,5 км. В малом городе центр четко отделен от предместий сельского типа, немногочисленных кварталов многоквартирной застройки и промышленных зон. Жители малых городов предпочитают жить в собственных домах, что связано как с наличием подсобного хозяйства, так и, возможно, с более перспективным европейским вариантом исторического развития города. Они считают подлинным городом именно его центральную часть, себя же «городом» жители городских предместий часто не осознают. Исторически в центре малых городов проживали мещане (торгово-ремесленное население, чиновники, духовенство, интеллигенция), а предместья были населены либо пролетариями (промышленные окраины), либо вчерашними крестьянами, которые вели сельский образ жизни и занятий.

Топонимика малого города связана и с его районированием (городские стороны по берегам местных рек, группировка зданий в кварталы, связанные со значимыми для жителей топонимическими локусами улиц). Порой локусом городской топонимики, формирующей его образ, может стать даже известное чем-либо здание. Во всяком случае, топонимически-локусная идентификация молодежных группировок в малых городах распространена по сей день. Топонимика малых городов чаще всего сгруппирована вокруг реки (канала, набережной), реже бывает связана с плановой застройкой города (перпендикулярность застройки Боровичей во времена Екатерины II позволяет сравнивать его с Петербургом).

Наличие набережных, парков, бульваров, садов облагораживает внешний облик малого города. Важными его доминантами являются храмы (реже сохранившиеся, чаще построенные недавно взамен утраченных) и многочисленные памятники (В. И. Ленину, выдающимся землякам – святым, просветителям, героям, популярным местными брендам как образу малого города для внешнего мира). Большое значение имеет и наличие естественных и искусственных возвышенностей, позволяющих представить пространственный образ города в целом (гора, возвышенность на берегу, колокольня).

Центр малого города составляет предмет гордости для горожан и в типичном варианте включает административные здания, культурные центры (музей, дом культуры, кинотеатр), универмаг, рынок, кафедральный храм. Среди зданий городского центра встречаются и дореволюционные школы,

учитывая большое количество существовавших в прошлом их видов.

Таким образом, городское районирование с разными образовательными потребностями населения, культурная насыщенность городского центра, **общий образ города** как воспитательный приоритет становятся социокультурными компонентами, которые можно и необходимо использовать в воспитательной работе с молодежью малых городов.

Другим важным для организации эффективной воспитательной работы компонентом является анализ **социокультурной структуры населения** малых городов, которое формировалось исторически. Чаще всего каждый малый город в его прошлом выполнял одну ведущую социальную функцию: военно-морской базы, крепости, курорта, железнодорожной станции, административного или торгово-ремесленного центра. И сегодня для Балтийска моряки и их семьи составляют основу населения, а на менталитете жителей Боровичей сказывается поселение в них бывших советских ссыльных (пресловутый «101 километр»).

Демографически для всех малых городов характерны высокие мужская смертность, доля разводов, старение населения вследствие невозвратной миграции молодежи. Трудовая миграция их населения в максимальной степени затрагивает именно молодежь. Образовательная миграция молодежи связана с «отсутствием перспектив получения высшего образования... один из основных мотивов, объясняющий отток молодежи из малых городов» [4, с. 172]. Молодежь создает в социальных сетях по сути землячества тех, кто хочет уехать из малых городов, которые часто обвиняются в предательстве родного города. Менее заметен, но имеет место и возврат в малые города ради спокойной и размеренной жизни пенсионеров – их уроженцев, основная часть жизни которых прошла в крупных городах.

При этом доля молодежи среди населения малых городов пока значительна (от трети до четверти). Это объясняется более высоким уровнем рождаемости в провинции за счет исторических стереотипов детности и небольших возможностей внесемейной социальной реализации.

Таким образом, перспективные стратегии развития малых городов могут строиться по-разному – город для обеспеченных пенсионеров, туристов или университетский город молодежи, что будет задавать и вариативное поле для реализации разных возможных воспитательных стратегий.

Третьим фактором, влияющим на воспитание молодежи малых городов, является их **социально-экономическое состояние**, во многом определяющее качество жизни. Сегодня в малых

городах роль градообразующих реже выполняют предприятия, адаптировавшиеся к рынку и потому способные создать вокруг себя развитую социальную инфраструктуру (детские сады, школы, поликлиники, спортивные и досуговые центры). Гораздо чаще такую роль берут на себя муниципальные учреждения, которые в крупных городах не пользуются высоким статусом как сфера занятости. При этом, муниципальные учреждения имеют минимальный приток на работу молодых специалистов (врачи, педагоги не едут в малые города из-за занятых вакансий и нежелания снижать свой социальный статус, работая в крупном городе – областном или столичном).

Налоговые сборы большей частью уходят в Москву, для развития самих малых городов финансирование явно недостаточно. Это минимизирует в них капитальное строительство и ремонт зданий, дорог, коммуникационных и инфраструктурных сетей (например, обилие мусора при более высоком качестве воды, по-видимому, из-за слабого экологического прессинга небольшого города).

Наиболее распространенными являются для малых городов работа по краткосрочным договорам, в сфере обслуживания и маятниковая миграция мужского населения на заработки в другие регионы и в столицы. Официальная и скрытая безработица составляет от 5 до 20% трудоспособного населения. Роль пенсионеров в семейной экономике малых городов, поэтому, более важна, чем в крупных городах, а связи поколений менее разорваны. При относительно низкой трудовой занятости в малых городах не представлены нищенствующие и маргиналы, что можно объяснить более персонифицированной межличностной коммуникацией населения.

Действующие в малых городах промышленные предприятия, средний и малый бизнес, испытывают сильную зависимость от администрирования местной власти (в особенности в сфере налогового контроля и банковских кредитов). В целом, можно говорить о своеобразной экономической «феодализации» как модели взаимодействия власти и общества в малых городах.

Социально-политическая ситуация в малых городах характеризуется в целом умеренной оппозиционностью горожан, более критично настроенных по отношению к федеральной и достаточно лояльно по отношению к местной власти. Частым является противостояние городского и районного руководства. Среди политических партий доминирует Единая Россия, представляющая для многих молодых людей своеобразный карьерный социальный лифт. Отмечаются также:

- психотерапевтическая роль встреч населения с представителями местной власти, надежда

не на конкретные улучшения, а на выплеск эмоций в виде рассказа о социальных бедах, создающая иллюзию близости к «своей» власти;

- весомая роль местных депутатов малых городов, из фондов которых оказывается точечная помощь, которая не решает проблему системно;

- более активная работа коммунистов с молодежью, которая проводится зачастую через школьных учителей (поисковики, пионерское движение), хотя политическая активность молодежи малых городов менее заметна в сравнении с пенсионерами;

- все партии оказывают населению бесплатные юридические консультации и обеспечивают своеобразный «психологический эффект» общности в решении проблем, вплоть до советов по воспитанию детей;

- население малых городов редко способно внятно сформулировать свои потребности перед местной властью, создается их взаимное непонимание, что актуализирует воспитательную задачу подготовки молодежи к такому взаимодействию.

В целом, можно сказать, что процветание или депрессивность каждого малого города зависит не от партийной принадлежности местных властей, а от их реальной активности, политической воли и способности к реализации стратегий развития города в условиях ограниченных ресурсов, когда в двух соседних малых городах одного региона может сложиться принципиально разная социальная ситуация.

Охарактеризуем **системы образования** малых городов. Как уже было сказано, активной смены учительских поколений в них не происходит. Средний заработок учителей для провинции достаточно высокий (от 10 до 30 тысяч рублей в месяц), что делает педагогическую профессию если не престижной, то для многих желаемой. Социальной проблемой большинства малых городов является хронический недостаток мест в детских садах.

Стандартная система образования малого города включает:

- 5–10 детских садов;
- 4–6 школ, из которых 1–2 обязательно школы повышенного уровня обучения (гимназия, лицей, школа с углубленным изучением отдельных предметов);

- 1–3 центра дополнительного образования разного профиля (спортивного, эстетического, многопрофильного);

- изредка 1–2 специальные школы (коррекционные, детские дома, региональные спецшколы для трудновоспитуемых детей);

- 1–3 ПТУ или техникума.

Такой же «стандарт» был характерен для их систем образования до революции, включая мужские и женские гимназии (прогимназии), реальные, ремесленные и начальные училища, изредка епархиальные училища и церковно-приходские школы.

Уже обозначенная проблема отсутствия вузов приводит к оттоку молодежи в крупные города (15–25% выпускников школ в столицы, остальные – в областной центр или соседние регионы). Большинство выпускников школ малых городов нацеливаются родителями, мнением сверстников, СМИ и общественным мнением о желаемом образе жизненной успешности на поступление в вузы и не связывают свои жизненные перспективы с родным городом. Такое общественное мнение связано с достаточно высоким с советских времен уровнем полученного взрослыми горожанами образования, который неоднороден и отличается в разных малых городах исторически и топонимически (центр – предместья). Общее мнение – малый провинциальный город не создает современному молодому человеку достаточных социальных перспектив – охватывает практически все группы взрослых, которые осознанно или неявно транслируют эту мысль молодежи по принципу «не повторяй моей судьбы». Характерно, что уровень получаемого в школах малых городов образования, выраженный в результатах ЕГЭ, позволяет их выпускникам поступать в вузы крупных городов и закрепляться в них после получения высшего образования. Официальное представление связывает это с тем, что качество школьного образования в провинции не менее высокое, чем в школах крупных городов, поэтому оснований для тревоги в отношении школьного образования в провинции нет. Возможно, стремление покинуть малый город сказывается на повышенной учебной мотивации местных школьников, которые понимают, что успешная учеба – первый необходимый шаг в этом направлении. Конечно, необходим специальный анализ данных (официальные данные по регионам не отделяют ежегодные результаты ЕГЭ для выпускников городских и сельских школ), который позволит выяснить, сколько выпускников школ малых городов поступают ежегодно в вузы крупных городов, начиная, например, с 2005 года, когда прием в вузы стал происходить по результатам ЕГЭ. Но и сейчас можно уверенно утверждать, что их число находится в диапазоне от 50 до 75% (для крупных городов этот показатель превышает 90% всех выпускников, в среднем по России превышает 80%). Поэтому важен вопрос об исследовании количества и, главное, «социального качества» тех молодых людей, кто покидает малые города и кто связывает свою жизнь с ними.

Огромно значение школьников малых городов для выживания их учреждений культуры. Школьники – самые массовые читатели местных библиотек, основной контингент занимающихся в местных объединениях краеведческо-воспитательной направленности, кружках и секциях, воскресных школах. Круг чтения жителей не богат: дети активно читают только до середины школьного курса, старшие школьники – только с учебными целями, взрослые ориентированы на антидепрессивное развлекательное чтение, но не серьезную литературу.

Можно констатировать, что для организации эффективной воспитательной работы с молодежью в социуме малого города сегодня наиболее институционально важны местный музей, дом культуры, имеющиеся спортивные центры. Но еще большее значение имеет гордость молодого населения за свой город, местный патриотизм, связанный со «своими» святынями, значимыми историческими событиями, героями и даже обычаями, особенностями речи и менталитета горожан.

Духовная жизнь малых городов связана с противоречием двух стилей жизни: растущей среди молодежи ориентацией на образ жизни крупного города при сохранении у большинства взрослых приверженности провинциальному образу жизни. Для малого города характерны:

- сильный социальный контроль местного сообщества и невозможность анонимного существования, свойственного крупным городам;
- слабость проявлений асоциального поведения горожан, что можно трактовать и как положительное явление, и как отсутствие выбора различных поведенческих стратегий, свойственного крупным городским сообществам;
- основное недовольство горожан связано не с недостаточной культурной жизнью, а с тяжелым экономическим их положением, что дает основания населению неоправданно идеализировать советское и дореволюционное прошлое;
- высокая (подчас, вынужденная) активность и многопрофильность деятельности учреждений культуры (библиотек, музеев, кинотеатров, домов культуры) за счет минимальных по численности, но активных групп местной интеллигенции при относительно слабой востребованности ее горожанами. Педагогическая направленность местных музеев связана либо с просвещением туристов, либо с патриотическим воспитанием городской молодежи;
- большое значение для коммуникации и выработки общественного мнения горожан местных рынка (для взрослых) и кафе, которые становятся популярными местами молодежного досуга;
- невысокий уровень религиозности жителей малых городов при внешнем всплеске воцерковленности и обрядовости.

В целом, «жители городов, имеющих глубокую историю, проявляют в целом более высокий адаптационный потенциал и демонстрируют более высокую социальную и культурную активность, чем жители городов, возникших сравнительно недавно... они постоянно получают заряд духовных сил и почвеннической гордости» [4, с. 45]. Наличие предметов «местной гордости» повышает самооценку жителей малых городов. Но, становясь центрами туризма, малые города создают своей молодежи только одну перспективу – стать обслуживающим персоналом туристической инфраструктуры (при условии ее развития), что далеко не всегда способно привлечь как жизненная перспектива молодежи (да и родителей). Заметно противоречие между восприятием молодежи взрослыми (стереотипные суждения на алкоголизацию, наркоманию и безнравственность современной молодежи) и самовосприятием самой молодежи, которая недовольна ограниченными возможностями досуга (редкий спорт, тусовки, дискотеки). Молодежь хочет большего разнообразия культурной жизни малого города, а не только «русско-народного провинциального» ее варианта, предлагаемого взрослыми. Социокультурная депрессивность малых городов не сказывается на высокой степени терпения и позитивной жизненной энергетике их жителей. Постоянная занятость при неторопливости, приветливость и гостеприимство, способность развлечь самих себя – ментальные черты взрослого поколения, заметно отличающие ее от молодого поколения. По-разному молодые и взрослые воспринимают проводимые все чаще в малых городах фестивали и акции культурной жизни, ориентированные в основном на туристов: они не встречают поддержки у старшего поколения, считающего, что деньги следует расходовать на социальное благоустройство, в то время как такие акции поддерживаются молодежью.

В качестве **выводов**, имеющих характер предпосылок при разработке воспитательных стратегий по работе с молодежью малых городов, следует отметить, что для таких городов чрезвычайно важна роль 20–30 представителей местной интеллигенции, объединенных на основе общности культурных потребностей, образовательного ценза и, главное, активной гражданской позиции в отношении родного города. Это те самые «чудаки и оригиналы» в глазах обывателей, которые впоследствии становились и становятся предметом местной гордости.

В то время как молодежь из малых городов мигрирует в крупные, сельская молодежь активно пополняет население районных центров, поэтому есть определенная разница между наблюдаемыми чертами жителя и уроженца

малого города, которые ведут себя по-разному: в отношении к другим, в речи, внешнем облике и в поведении.

Основная часть жителей малых городов, часто независимо от материального положения, характеризуется недостаточным уровнем культурных запросов и пассивной общественной позицией, что можно выразить так: «Максимально недовольны самые малоактивные». Исследователями подчеркивается внутренняя замкнутость и раздробленность городских сообществ, «отсутствуют общегородские общественные задачи и мероприятия, осознаваемые таковым большинством населения» [4, с. 261]. Население малых городов (как и крупных) сегодня раздроблено на родственные и дружеские кланы, вырастающие

из молодежных компаний, а объединяется лишь социально и корпоративно и в землячествах крупных городов.

Молодежь малых городов условно может быть разделена на группы с активной и пассивной (инфантильной) гражданско-культурной позицией. Испытывая общую острую потребность в актуальности и разнообразии культурных форм, те, кто остаются в малых городах, имеют более высокий уровень культурных запросов и способны удовлетворить их благодаря собственным усилиям, в то время как мигранты в крупные города пополняют ряды потребителей массовой культуры. Поэтому воспитание местного патриотизма неразрывно будет связано с воспроизводством культурного сообщества малых провинциальных городов.

Список литературы

1. Шевелев А. Н. Школа и город: методологические подходы современной урбанистики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. Гл. 28. С. 410–434.
2. Формирование комфортной городской среды: материалы Всероссийского Форума малых городов и исторических поселений. Коломна, 17 января 2018 года. URL: <http://www.minstroyrf.ru/press/forum-malykh-gorodov-i-istoricheskikh-poseleniy-nachal-rabotu-v-g-kolomne-moskovskoy-oblasti> (дата обращения: 19.01.2018).
3. Шевелев А. Н. Дореволюционный столичный город в процессе модернизации школьного образования в России в начале XX века // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков: сб. науч. тр. Всероссийской научно-практической конференции – XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. С-Петербург, 16–17 июня 2014 года / под ред. чл.-корр. РАО М. В. Богуславского; С. В. Куликовой; А. Н. Шевелева. СПб: СПб АППО, 2014. С. 356–378.
4. Мы здесь живем: социальная антропология малого российского города / отв. ред. В. А. Тишков; редкол.: Н. А. Антропова, О. Ю. Артемова, М. Ю. Мартынов. М.: РГГУ, 2013. 684 с.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Всероссийский форум
«Профессиональное образование как стратегический ресурс современного общества»

Всероссийская научно-методическая конференция
«От развивающего обучения к развитию человека»

ПОСТ-РЕЛИЗ

В рамках Всероссийского форума «Профессиональное образование как стратегический ресурс современного общества» 24 апреля 2018 года состоялась Всероссийская научно-методическая конференция «От развивающего обучения к развитию человека». Конференция была посвящена памяти профессора Г. Д. Кирилловой и проходила на базе ГБПОУ Педагогический колледж № 4 Санкт-Петербурга. Ее участниками стали около 200 человек: студенты, педагоги, преподаватели, управленцы, ученые-педагоги.

С приветственным словом выступила Федотова Елена Юрьевна, канд. пед. наук, директор ГБПОУ Педагогический колледж № 4 Санкт-Петербурга.

На Пленарной сессии «Педагогическое наследие Г. Д. Кирилловой: проблемы и перспективы применения в практике современного образования» выступили:

- *Корожнева Людмила Александровна*, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Института педагогики и психологии ПетрГУ с докладом «Научно-педагогическая деятельность Галины Дмитриевны Кирилловой: из XX века – в XXI век»;
- *Аутлева Асиет Нурбиевна*, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогических технологий Адыгейского государственного университета с докладом «Научная школа Г. Д. Кирилловой: из прошлого в будущее»;
- *Косолатова Лариса Александровна*, д-р пед. наук, заведующий кафедрой педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета с докладом «Взаимосвязь и развитие содержания и метода в практике обучения»;
- *Горычева Светлана Николаевна*, канд. пед. наук, заведующий кафедрой педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого с докладом «Дидактика развития в концепции Г. Д. Кирилловой»;
- *Малыхина Любовь Борисовна*, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой развития дополнительного образования детей и взрослых, ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» с докладом «Развитие педагога дополнительного образования в системе непрерывного образования»;
- *Даутова Ольга Борисовна*, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО с докладом «От развивающего обучения к развитию человека – стратегия гуманитарного образования».

Докладчикам удалось показать глубину научного и образовательного потенциала педагогического наследия Г. Д. Кирилловой и научной школы развивающего обучения.

В рамках конференции была предпринята попытка построить научно-дидактическое и методическое пространство решения проблем современного образования в контексте развития человека посредством 18-ти стендовых докладов, 20-ти мастер-классов, рефлексивной сессии.

Участники рефлексивной сессии обсудили три тезиса Г. Д. Кирилловой и сформулировали три актуальных лично значимых вопроса.

I. Если процесс обучения соответствует процессу познания, то он и интересен, и обогащает человека.

II. Когда преподаватель говорит, что учащиеся не хотят учиться, то причину нужно искать в процессе обучения.

III. Исследователи развивающего обучения проводили работу в противовес официальной системе обучения.

Завершилась работа пресс-конференцией «Педагогическая наука – современному образованию: есть ли готовые рецепты?», на которой участники конференции искали ответы на актуальные вопросы образования.

Конференция показала значимость проблем развивающего обучения, необходимость консолидации и профессиональной коммуникации для обсуждения и решения проблем образования.

Участники конференции отметили важность сайта «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой» (<http://ro-kirillova.ru/>) и необходимость изучения таких продуктов педагогического наследия ученого, как:

- *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 159 с. URL: <http://ro-kirillova.ru/publications/books/14-kirillova-g-d-teoriya-i-praktika-uroka-v-usloviyakh-razvivayushchego-obucheniya>
- *Кириллова Г.Д.* Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1982. 31 с.
- *Кириллова Г.Д.* Особенности урока в условиях развивающего обучения. URL: <http://ro-kirillova.ru/attachments/article/13/kirillova-g-d-osobennosti-uroka-v-usloviyakh-razvivayushchego-obucheniya.pdf>

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Обзор статей, представленный вниманию читателей, содержит материалы, опубликованные на страницах ведущих российских научных изданий по педагогике и образованию. Публикации известных ученых, научных работников, специалистов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного образования, образования взрослых, профессионального образования, дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников и отличаются научной новизной и актуальностью.

Астафьева Е. Н. Осмысление представлений Николая Чехова о свободной школе с точки зрения передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 24–31.

В статье представлены взгляды автора на представления Н. В. Чехова, изложенные в 1908 году в работе «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа». В книге Н. В. Чехов представил свой идеал свободной школы, ориентированный на порождающую и преобразующую педагогику. Идеал, отрицающий характерные для традиционной школы подходы передающей педагогики. Реализуя подходы преобразующей педагогики, Н. В. Чехов писал: «Инициатива в выборе занятий должна принадлежать детям. Школа может только познакомить их с теми видами труда, которые она им может предложить и из которых нужно выбирать. ... Желательно, чтобы дети создали в школе обстановку по своему вкусу трудами своих рук. Некрасивый, совершенно чуждый детям вид имеют наши школы. Все в них расставлено так, что ребенок с самого первого момента как бы всаживается в какие-то рамки, сажается на определенное место, точно насекомое, которое прикалывают булавкой в коллекцию, и он вырастет с глубоко вкоренившейся привычкой смотреть на окружающую обстановку до самых мелочей, как на что-то от него независящее, непоколебимое,

это что-то такое, во что он бессилён внести какие бы то ни было изменения. И в нём гложет возможность далее желать изменения этой обстановки. Не эта ли обстановка воспитала современного интеллигента? Не потому ли у нас, да и везде, такая масса развитых и думающих людей, которые так прекрасно уживаются с самой невыносимой обстановкой окружающей нас жизни? Обстановка школы должна быть созданием ребенка». Автор, проводя исторический анализ, выявляет и интерпретирует современные для развития отечественной школы подходы к ее построению.

Калашикова Н. Г., Жаркова Е. Н., Белорукова Е. М. Содержание и диагностика оценочной компетентности учителя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 57–64.

Статья предлагает системное определение оценочной компетентности учителя и современные подходы к ее диагностике и развитию. Развитие оценочной компетентности является одним из важнейших условий становления новой системы оценки качества образования. Авторы представляют методику диагностики оценочной компетентности учителя, в основе которой лежит методология системно-деятельностного подхода. Методика содержит описание основных компонентов оценочной компетентности учителя, уровни и показатели развития оценочной компетентности, набор конкретного диагностического инструментария для ее оценки. Обосновано системное определение оценочной компетентности учителя и уровневое описание ее основных компонентов, модель системы развития профессиональной оценочной компетенции учителя.

Методика позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогических кадров на основе выбора учителем программы и формы повышения квалификации, усиления рефлексивно-аналитического и проектировочного отношения к своей педагогической и учебной деятельности, ориентации образовательной организации на принцип «все учатся у всех».

Лазарев В. С. Какую школу мы строим для будущего // Педагогика. 2018. № 10. С. 3–11.

Отечественная школа более четверти века пребывает в стадии имманентного реформирования, однако, изменяясь, она качественно остается неизменной. Массовое школьное образование, как и много десятилетий назад, ориентировано на передачу учащимся готовых знаний и мало способствует их умственному и нравственному развитию. На сегодняшний день теоретически и экспериментально доказано, что школьное образование может быть развивающим. Но чтобы возможное стало действительным, в массовой школе должна произойти смена образовательной модели. «Качество образования не может быть выше качества педагогов. Чтобы реально изменить деятельность школ в соответствии с принятым ФГОС, нужно было поставить в центр программы его реализации мотивацию и обучение учителей по новой системе». Однако для этого мало что делается. Властные структуры демонстрируют отсутствие стратегического видения будущего школы. «Сегодня механизм управления развитием посредством так называемых „целевых программ“ признан неэффективным. Нужно создавать другие. Без создания эффективных механизмов устойчивого эволюционного развития система образования не сможет адекватно отвечать на вызовы времени».

Родионова Т. К. Инновационный контур развития профильной школы // Педагогика. 2018. № 11. С. 43–49.

В процессе модернизации российской школы на рубеже XX–XXI века реализуются принципы стандартизации, устойчивости и преемственности в системе непрерывного образования. Однако уже в начале третьего тысячелетия стало ясно, что главным условием успешного развития школы, учителя и ученика является фундаментальность образования. Реализацию инновационного формата развития отечественной школы связывали с мощными образовательными проектами, таким был проект «Шаг в будущее». Московское образование ответило на вызовы информационной эпохи комплексным проектом «Умная школа» (2011–2012). В настоящее время реформирование общеобразовательной школы связывают с обновлением старшей школы. Ключевым является создание организационно-дидактической модели автономизации старшей школы, «выделение старшей школы в самостоятельную структуру, что позволит ослабить ее зависимость от общих условий образовательного процесса и усилить профильные направления ее деятельности». В статье предлагается инновационная версия развития старшей ступени школы и условия ее реализации.

Клименко Л. В., Посухова О. Ю. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 36–67.

В статье представлены результаты опроса учителей общеобразовательных школ российских мегаполисов (Москвы, Ростова-на-Дону и Казани), проведенного в 2017 года с целью изучения восприятия педагогами своего социального и экономического положения, оценки степени прекариатизации их труда. На основании оценки их профессиональной идентичности по выделенным типологическим критериям (престиж труда, место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации, трудовая мотивация, профессиональные ценности, удовлетворенность работой, карьерные ориентации) сделан вывод о преобладании среди учителей псевдопозитивной идентичности с элементами диффузии. Московские педагоги, при том, что качество жизни и престиж своего труда они оценивают выше, чем ростовские и казанские, отличаются более высокой степенью неудовлетворенности содержанием и результатами профессиональной деятельности. Этнический состав населения города не является значимым фактором в формировании идентичности опрошенных педагогов. Сложившаяся модель профессиональной идентичности учительского сообщества характеризуется корпоративной лояльностью (вознаграждаемой корпоративным патернализмом), социально ориентированной мотивацией, низким уровнем социально-экономической адаптации (особенно для нестоличных педагогов). Избыточная административная нагрузка на учительский корпус, высокие социальные требования к результатам работы педагогов и прекариатизация учительского труда создают риски для поддержания позитивной профессиональной идентичности педагогов и снижают реформаторский потенциал школы.

Рукин А. В. Педагогическая модель самоорганизации жизненного пути человека // Известия РАО. 2018. № 2. С. 96–102.

В статье разрабатывается педагогическая модель самоорганизации жизненного пути человека, которая позволяет рассматривать жизнь человека в качестве самостоятельной научно-педагогической проблемы в философии образования. «Философия образования создает благоприятные условия для философского осмысления роли педагогических процессов в развитии жизненного пути человека и освещения наиболее глубинных уровней сущности человеческой жизни... Ядро педагогической модели жизненного пути образует информационный подход к самоорганизации

сущности человека и выделению педагогических оснований жизненного пути человека или педагогической природы жизненного пути человека».

Смысл и содержание жизненного пути человека определяются непрерывным педагогическим процессом индивидуальной информационной самоорганизации человека, существующим в педагогическом пространстве-времени. Динамика основных педагогических этапов жизненного пути человека характеризуется нелинейностью и непредсказуемостью.

Корнетов Г.Б. Порождающая педагогика Сократа // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 18–23.

Автор проводит анализ порождающей педагогики Сократа, выделяет, что майевтика Сократа (470/469–399 гг. до н. э.) является выдающимся образцом воплощения порождающей педагогики и в теории, и в практике образования. Метод Сократа оказывал огромное влияние на развитие педагогической науки и практики образования выдающихся мыслителей образования на протяжении многих веков, раскрывает созидательный потенциал и неисчерпаемые возможности порождающей педагогики для создания условий, позволяющих развиваться человеку, опираясь на собственную активность и актуализируя свой творческий потенциал.

Новикова Г.П. Непрерывный образовательный процесс повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 52–56.

В статье обоснована актуальность и необходимость использования принципа фасилитации в системе повышения квалификации педагогов на основе человекоцентрированного и личностно ориентированного подходов; показана системообразующая функция ядра концепции фасилитации – формирование направленности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие (образование всю жизнь), повышение уровня компетентности, стремление к самоактуализации, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач.

Перминова Л.М. Профессионализм педагога как ресурс личностного развития // Педагогика. 2018. № 10. С. 104–109.

Проблема профессионализма педагога в настоящее время весьма актуальна, поскольку традиционные профессионально-педагогические ценности российского образования оказались в противоречии с тенденциями модернизации образования, в основе которых – не слишком удачные

попытки стандартизации профессиональной деятельности педагога. Личность А.С. Макаренко, по-прежнему вызывающая интерес в России и за рубежом, дает достаточно определенный ответ на этот вопрос, несмотря на идейно-политические и социокультурные различия между советской и современной эпохами. В статье сделана попытка определения важнейших характеристик профессионализма педагога с учетом условий российской действительности.

Степанова Л.А., Пасечник В.В. Генезис понятия «метод» в педагогической науке // Педагогика. 2018. № 10. С. 39–47.

В статье проводится ретроспективный и современный анализ теории методов обучения в контексте существующих подходов к пониманию их сущности и реализации в школьной практике. «... современная дидактическая система базируется на следующих положениях:

- преподавание должно стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся;
- учитель должен быть не столько источником информации, сколько наставником в ее поиске и осмыслении, в постановке задач и в организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- приоритетом должно стать самостоятельное приобретение и применение учащимися полученных знаний и умений, а не только усвоение и воспроизведение готовых знаний».

Авторами обосновывается необходимость оценки эффективности методов обучения на основе осмысления их культурно-исторической составляющей, обеспечивающей наиболее полную научную рефлексию перспектив их использования в условиях информационного общества.

Шевелева Н.Н., Чернобай Е.В. Развитие учительского потенциала // Педагогика. 2018. № 10. С. 95–103.

В статье представлены результаты анализа социологического опроса, проведенного в 2015–2017 годах среди педагогических работников общего образования. Автором обозначены профессиональные дефициты учителей и пути их минимизации: «низкий уровень результатов школьников связан с теми профессиональными дефицитами, которые испытывают педагоги в умении эффективно работать в информационно-образовательной среде, объективно оценивать и контролировать контролируемые результаты, разрешать конфликтные ситуации... обеспечивать успешность образовательной деятельности через создание условий для мотивации школьников и т. д.». Особое внимание уделено проблеме развития учительского потенциала.

АННОТАЦИИ

***Игнатьева Г.А.* Институциональный вектор развития опережающего дополнительного профессионального образования педагогов**

Автором рассматриваются тенденции институционального развития системы дополнительного профессионального образования педагогов. Вводится представление об «опережающем дополнительном профессиональном образовании» как механизме построения пространства развития «человека возможного» в условиях непрерывного образования взрослых обучающихся.

Ключевые слова: образование взрослых; опережающее дополнительное профессиональное образование педагогов; образовательный форсайт; образовательный коворкинг; проектно-ресурсное управление.

***Ignatyeva G.A.* Institutional vector of development of teachers' proactive additional professional education**

The author considers the trends of institutional development of the system of teachers' additional professional education. The present article introduces the concept of "proactive additional professional education" as the mechanism for building the space for development of "Human being of the Potentiality" in terms of adult learners' continuing education.

Keywords: adult education; proactive teachers' additional professional education; educational foresight; educational coworking; project and resource management.

***Соколова И.И., Ильина Л.Н.* Новые дискурсы образования взрослых: от дополнительного профессионального образования к обучению через всю жизнь**

В статье представлен анализ основных тенденций и дискурсов развития образования взрослых. Подчеркивается роль неформального образования в формировании требований к содержанию и методам дополнительного образования со стороны профессионального педагогического сообщества. Представлены принципы, функции, цели и задачи образования взрослых в международном контексте.

Ключевые слова: образование взрослых; дополнительное профессиональное образование; неформальное образование.

***Sokolova I.I., Ilina L.N.* New adult education discourses: from additional professional education to lifelong learning**

The article presents an analysis of the main trends and discourses of adult education development. The authors emphasize the role of non-formal education in the formation of requirements for the content and methods of additional education from the professional pedagogical community. The principles, functions, goals and objectives of adult education in the international context are presented.

Keywords: adult education; additional professional education; non-formal education.

***Каплунович Т.А., Циммерман Н.В.* Научно-методическое сопровождение личностного самоопределения педагогов в условиях реализации образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога**

Статья посвящена проблемам личностного самоопределения педагогов, их отношения к требованиям новых образовательных и профессиональных стандартов. Обосновывается необходимость методического сопровождения личностного самоопределения педагогов, представлена модель такого сопровождения.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт; профессиональный стандарт; личностное самоопределение; сопровождение.

Kaplunovich T.A., Tsimmerman N.V. Scientific and methodological support of teachers' personal self-determination in the conditions of implementation of the educational standard of General education and professional standard for teachers

The present article is devoted to the problems of personal self-determination of teachers, their attitude to the requirements of new educational and professional standards. The authors base the need for methodological support of personal self-determination of teachers; and a model of such support is presented.

Keywords: Federal state educational standard; professional standard; personal self-determination; support.

Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс

В статье представлены данные, отражающие работу образовательных организаций Санкт-Петербурга с молодыми педагогами. Определены критерии оценки качества сопровождения молодых педагогов по процессам адаптации и интеграции, качества дополнительных образовательных программ ИМЦ для молодых педагогов, а также качества процесса сопровождения молодого педагога руководством школы.

Ключевые слова: молодые педагоги; сопровождение; качество сопровождения молодого педагога; руководство образовательного учреждения.

Dautova O.B., Ignatyeva E.Yu. Process of a young teacher's support as an andragogical process

The article presents data reflecting the work of educational organizations of St. Petersburg with young teachers. The authors of the article define the criteria for assessing the quality of support for young teachers in the processes of adaptation and integration, the quality of additional educational programs of information and methodological centers for young teachers, as well as the quality of the process of support of a young teacher by the school management.

Keywords: young teachers; support; quality of a young teacher's support; management of an educational institution.

Матюшкина М.Д. Педагоги Санкт-Петербурга о своих потребностях в повышении квалификации: результаты экспертных опросов (2015–2018 годы)

Статья посвящена анализу результатов проведенного в 2018 году в Санкт-Петербурге экспертного опроса педагогов – победителей конкурсов профессионального мастерства об актуальных направлениях, формах и методах повышения квалификации педагогов, соотносимых с их образовательными дефицитами и потребностями.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов; содержание; методы и формы постдипломного педагогического образования; образовательные потребности.

Matyushkina M.D. Teachers of St. Petersburg about their needs for professional development: the results of expert surveys (2015–2018)

The present article is devoted to the analysis of the results of the expert survey of teachers-winners of professional skills contests held in 2018 in St. Petersburg on the actual directions, forms and methods of teachers' in-service training, correlated with their educational deficits and needs.

Keywords: teachers' in-service training; content; methods and forms of postgraduate pedagogical education; educational needs.

Полякова Т.Н. Реализация персонифицированного подхода к организации деятельности метапредметного методического объединения педагогов

Автором рассматривается опыт реализации персонифицированного подхода в деятельности метапредметного методического объединения педагогов; приводятся конкретные примеры содержания и форм работы.

Ключевые слова: персонифицированный подход; методическое объединение; постдипломное образование педагога.

Polyakova T.N. Implementation of a personified approach to the organization of metasubject methodological association of teachers

The author examines the experience of implementing a personified approach into the activities of a meta-subject methodological association of teachers; specific examples of the content and forms of work are given.

Keywords: personified approach; methodological association; teacher's postgraduate education.

Алмазова Е. Ю. Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций в районной системе образования: корпоративный формат

Статья представляет опыт информационно-методического центра Выборгского района Санкт-Петербурга по реализации повышения квалификации руководителей образовательных организаций в корпоративном формате. Исследуются возможности применения различных форм корпоративного обучения для приобретения и развития необходимых профессиональных компетентностей.

Ключевые слова: профессиональное развитие; повышение квалификации; корпоративное обучение; индивидуальный образовательный маршрут; районная система образования; профессиональный стандарт.

Almazova E.Yu. Professional development of educational organizations' heads in the district education system: corporate format

The article presents the experience of the information and methodological center of the Vyborgsky district of St. Petersburg on the implementation of in-service training for heads of educational organizations in a corporate format. The author explores the possibility of applying various forms of corporate training for the acquisition and development of the necessary professional competencies.

Keywords: professional development; in-service training; corporate training; individual educational route; district education system; professional standard.

Шалыпина Т. А., Викторов Ю. М. Формирование уклада школьной жизни как необходимое условие достижения результатов ФГОС общего образования

Авторами исследуется проблема развития уклада школьной жизни, описываются причины, элементы, а также механизмы его формирования. Представлен опыт развития уклада школьной жизни ГБОУ СОШ № 146 Калининского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: ФГОС общего образования; уклад школьной жизни; социализация учащихся.

Shalyapina T.A., Viktorov Yu.M. The formation of the way of school life as a necessary condition for achieving the results of the Federal State Educational Standard for General Education

The authors explore the issue of development of the way of school life; describe the causes, elements and mechanisms of its formation. The article presents the experience of the school life style development at school № 146 of the Kalininsky district in St. Petersburg.

Keywords: Federal State Educational Standard for General Education; way of school life; socialization of students.

Корнишина М. В., Морозова Л. В. Индивидуальные образовательные маршруты обучающихся в контексте психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в Республике Мордовия

В статье рассмотрены принципы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и модели работы с ними, а также индивидуальные образовательные траектории и маршруты одаренных обучающихся в Республике Мордовии. Особое внимание в индивидуальных образовательных маршрутах уделяется современным методам обучения, в том числе проектным и исследовательским. Описывается работа Республиканского центра олимпиадного движения с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренные дети; олимпиады; индивидуальный образовательный маршрут; принципы психолого-педагогического сопровождения; педагог; индивидуальные траектории.

Kornishina M.V., Morozova L.V. Individual educational routes of students in the context of psychological and pedagogical support of gifted children in the Republic of Mordovia

The article deals with the principles of psychological and pedagogical support of gifted children and models of working with them, as well as individual educational paths and routes of gifted students in the Republic of Mordovia. Special attention in individual educational routes is paid to modern teaching methods, including project and research. The authors describe the work of the Republican center for the academic Olympics with gifted children.

Keywords: gifted children; academic Olympics; individual educational route; principles of psychological and pedagogical support; teacher; individual paths.

Вольтов А. В., Кадетова Н. Ю., Пигалкина Е. Б. Формирование мотивирующей организационной среды в районной системе образования: мотивационный проект индивидуального развития «Успешный педагог»

Статья посвящена актуальной проблеме проектирования гибких траекторий получения образования и освоения педагогами новых компетенций при изменяющихся требованиях современной экономики. Авторами представлен опыт работы системы образования Калининского района, реализующей комплексный подход к формированию мотивирующей организационной среды, который максимально способствует повышению трудовой мотивации педагогов.

Ключевые слова: мотивация; мотивирующая среда; профессиональное развитие; интерактивный проект; успешный педагог.

Voltov A. V., Kadetova N. Yu., Pigalkina E. B. Formation of a motivating organizational environment in the district education system: a motivational project of individual development “Successful teacher”

The article is devoted to the topical issue of designing flexible educational paths and to the gaining new teachers' competencies correlating with the changing requirements of the modern economy.

The authors present the experience of the education system of the Kalininsky district, which implements an integrated approach to the formation of a motivating organizational environment that maximally contributes to an increase in the work motivation of teachers.

Keywords: motivation; motivating environment; professional development; interactive project; successful teacher.

Монахова Л. Ю. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Основы андрагогики – теория и методика обучения взрослых»

Автором обосновывается необходимость разработки дополнительной профессиональной программы для специалистов различных профессий по проблемам, связанным с обучением и просвещением взрослых. Предлагается авторский вариант такой программы.

Ключевые слова: андрагогика; дополнительная профессиональная программа; обучение взрослых; повышение квалификации.

Monakhova L. Yu. Additional professional in-service training program “Fundamentals of andragogy – theory and methods of adult education”

The author substantiates the need to develop an additional professional program for specialists of various professions on problems related to adult education and training. The author's version of such a program is proposed.

Keywords: andragogy; additional professional program; adult education; in-service teacher training.

Смольников В. Ю., Головатая И. Н., Сикерина А. А. Взаимодействие школы и родителей: андрагогический и воспитательный ракурсы

В статье приводятся взгляды школьных учителей и родителей обучающихся на проблемы воспитания, говорится о необходимости привлечения андрагогических знаний с целью решения проблем взаимодействия образовательного учреждения и родителей обучающихся.

Ключевые слова: взаимодействие; школьный учитель; родители учеников; воспитание; андрагогика.

Smolnikov V. Yu., Golovataya I. N., Sikerina A. A. Interaction between school and parents: andragogical and educational perspectives

The article presents the views of school teachers and students' parents on the problems of education. The authors emphasize the need to attract andragogical knowledge in order to solve the problems of interaction between educational institutions and parents of students.

Keywords: interaction; school teacher; students' parents; education; andragogy.

Златинов Д. Интердисциплинарность как принцип отбора содержания образования (на примере преподавания и изучения макроэкономики)

Автором рассматриваются интердисциплинарность как принцип отбора содержания образования, концептуальные и методические особенности преподавания и изучения макроэкономики, вытекающие из ее полемического характера.

Ключевые слова: интердисциплинарность; экономическое образование; преподавание экономики; макроэкономика.

Zlatinov D. Interdisciplinarity as a principle of selecting the content of education (on the example of teaching and studying macroeconomics)

The author considers interdisciplinarity as the principle of selecting the content of education, conceptual and methodological features of teaching and studying macroeconomics, arising from its polemical nature.

Keywords: interdisciplinarity; economic education; teaching of Economics; Macroeconomics.

Шевелев А.Н. Малые города современной России: историко-урбанистические основы воспитания молодежи

Статья посвящена проблемам и условиям жизни в малых городах современной России. Характеризуются факторы, от которых зависит воспитание молодежи малых городов. Статья адресована исследователям, изучающим педагогические системы городов.

Ключевые слова: малые города; воспитание молодежи; городская социокультурная среда.

Shevelev A.N. Small cities of modern Russia: historical and urbanistic foundations of youth education

The present article focuses on the problems and living conditions in small towns of modern Russia. The author characterizes the factors that influence the education of young people in small towns. The article is addressed to researchers studying the pedagogical systems of cities.

Keywords: small towns; education of youth; urban socio-cultural environment.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алмазова Елена Юрьевна, ГБУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методического Центра» Выборгского района (Санкт-Петербург), заместитель директора по инновационной деятельности и стратегии развития районной системы образования; e-mail: elalmazova@gmail.com

Викторов Юрий Михайлович, ГБОУ СОШ № 146 Калининского района (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: school146.spb@mail.ru

Вольтов Алексей Викторович, кандидат педагогических наук; ГБУ ДППО Центр повышения квалификации «Информационно-методический центр» Калининского района (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: av691@yandex.ru

Головатая Инна Николаевна, ГБОУ средняя школа № 489 Московского района (Санкт-Петербург), заместитель директора по УВР; e-mail: inna211166@yandex.ru

Даутова Ольга Борисовна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: anninskaja@mail.ru

Златинов Димитр, доктор, Софийский университет им. Св. Климента Охридского (София, Болгария), главный ассистент на кафедре экономики экономического факультета; Болгарская академия наук (София, Болгария), главный ассистент секции Международной экономики Института экономических исследований; e-mail: dzlatinov@yahoo.com

Игнатъева Галина Александровна, доктор педагогических наук, профессор; ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (Нижний Новгород), заведующий кафедрой педагогики и андрагогики; e-mail: gaididakt@rambler.ru

Игнатъева Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: iey1@yandex.ru

Ильина Людмила Николаевна, учебный центр Акционерного общества «ОДК-Климов» (Санкт-Петербург), директор; e-mail: l_ilina@inbox.ru

Кадетова Наталия Юрьевна, ГБУ ДППО Центр повышения квалификации «Информационно-методический центр» Калининского района (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: nkimc@yandex.ru

Каплунович Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор; ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» (Санкт-Петербург); e-mail: tkaplunovich@yandex.ru

Корнишина Мария Владимировна, ГБУ ДПО «Мордовский республиканский институт образования» (Саранск), методист Республиканского центра олимпиадного движения; e-mail: kornishinamaria@yandex.ru

Латынская Элаиза Борисовна, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), ведущий библиограф Информационно-библиотечного центра; e-mail: latinskay@mail.ru

Матюшкина Марина Дмитриевна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой социально-педагогических измерений; e-mail: mdmatyush@gmail.com

Монахова Лира Юльевна, доктор педагогических наук, доцент; Институт управления образованием РАО (Санкт-Петербург), главный научный сотрудник; e-mail: lira.monahova@gmail.com

Морозова Людмила Викторовна, ГБУ ДПО «Мордовский республиканский институт образования» (Саранск), методист Республиканского центра олимпиадного движения; e-mail: arianovalyudmila@mail.ru

Пигалкина Елена Борисовна, ГБУ ДПО Центр повышения квалификации «Информационно-методический центр» Калининского района (Санкт-Петербург), заместитель директора; e-mail: elena.pigalkina@yandex.ru

Полякова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), профессор кафедры социального образования; e-mail: mystic2001@yandex.ru

Сикерина Анна Александровна, ГБОУ средняя школа № 489 Московского района (Санкт-Петербург), заместитель директора по ВР; e-mail: anna.sikerina@yandex.ru

Смольников Владимир Юрьевич, кандидат педагогических наук, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: vusm@mail.ru

Соколова Ирина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор; ФГКВО УВО «Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного» (Санкт-Петербург), заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин; e-mail: irivsokolova@gmail.com

Циммерман Надежда Валерьевна, кандидат педагогических наук; ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» (Санкт-Петербург), старший научный сотрудник; e-mail: n-zimmerman@yandex.ru

Шаляпина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры управления и экономики образования; e-mail: stapit524@gmail.com

Шевелев Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доцент; ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой педагогики и андрагогики; e-mail: san0966@mail.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2018

В ы п у с к 4 (2 6)

Перевод аннотаций *Е. Е. Гузова*
Редактор *Ю. А. Корневская*
Дизайн обложки *Ю. А. Корневская, А.В. Епинина*

Подписано в печать 21.12.2018. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ №
