

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Анатолий Витальевич Баранников

Редакционная коллегия

Екатерина Иосифовна Артамонова – заведующий кафедрой педагогики Московского государственного областного университета, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Гумеир Гусеин оглы Ахмедов – заведующий отделом подготовки научно-педагогических кадров Института образования Азербайджанской Республики, доктор педагогических наук, профессор, г. Баку

Анатолий Витальевич Баранников – главный научный сотрудник Научно-методического центра содержания образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

Наталья Борисовна Баранникова – проректор по инновационной и проектной деятельности ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кандидат педагогических наук, доцент, Москва

Константин Игоревич Белоусов – профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Пермского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук, профессор, г. Пермь

Сергей Георгиевич Воровщиков – профессор Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Григорий Борисович Корнетов – заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доктор педагогических наук, профессор, Москва

Александр Андреевич Кузнецов – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Анатолий Викторович Мудрик – профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ

ВПО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, Москва

Людмила Георгиевна Петерсон – научный руководитель НОУ ДПО «Институт системно-деятельностной педагогики», лауреат Премии Президента РФ в области образования, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Алла Степановна Сиденко – главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», кандидат педагогических наук, доцент, академик МАНПО, Москва

Марина Геннадьевна Синякова – заведующий кафедрой государственной службы и кадровой политики Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, доктор психологических наук, доцент, г. Екатеринбург

Наталья Григорьевна Тагильцева – заведующий кафедрой музыкального образования Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, г. Екатеринбург

Оксана Семеновна Ушакова – профессор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Москва

Светлана Леонидовна Фоменко – директор Института менеджмента и права, заведующий кафедрой экономики и менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, г. Екатеринбург

Людмила Алексеевна Харисова – ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Учредитель:

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ»**

Издание включено ВАК в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.

Адрес редакции:
129344, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 3
Электронный адрес редакции:
innovation@asou-mo.ru

Подписано в печать 28.10.2019. Формат бумаги 60x84/8.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.
Отпечатано в типографии SignalXpress.
г. Москва, Варшавское шоссе, д. 125, стр. 3.
© ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

№ 5(65) • 2019

innovation.asou-mo.ru

ISSN 2306–8310

**Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ – 0,763 (2018 год)**

Журнал включен
в Ulrich's Periodicals Directory:
<http://www.ulrichsweb.com>

Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информацион-
ных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационный номер
и дата принятия решения о регистрации:
серия ПИ № ФС77-73046
от 06.06.2018

Главный редактор

А. С. Сиденко

*Ответственный
редактор*

И. А. Зотова

Инновационные проекты и программы в образовании 2019. № 5

АВТОРЫ НОМЕРА

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доктор педагогических наук, профессор, Россия, Москва.

E-mail: kgb58@mail.ru

Елена Николаевна Астафьева, старший научный сотрудник отдела развития региональной воспитательной инфраструктуры Института развития образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Россия, Москва.

E-mail: abc1089@yandex.ru

Наталья Григорьевна Калашникова, научный руководитель консалтинговой группы «Инновационные решения», доктор педагогических наук, профессор, Россия, г. Барнаул.

E-mail: natgrig038@yandex.ru

Елена Николаевна Жаркова, директор Центра развития образования консалтинговой группы «Инновационные решения», кандидат педагогических наук, доцент, Россия, г. Барнаул.

E-mail: zhen14@mail.ru

Елена Михайловна Белорукова, директор Центра инновационных проектов консалтинговой группы «Инновационные решения», кандидат педагогических наук, доцент, Россия, г. Барнаул.

E-mail: elena_belorukova@mail.ru

Ольга Николаевна Марченко, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Москва.

E-mail: march_on@mail.ru

Елена Евгеньевна Неупокоева, старший преподаватель кафедры информационных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Россия, г. Екатеринбург.

E-mail: helena_rtd@mail.ru

Галина Александровна Романова, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук, доцент, Россия, г. Орехово-Зуево.

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Ольга Алексеевна Фролова, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», кандидат филологических наук, Россия, Москва.

E-mail: Malahova_O@mirea.ru

Татьяна Викторовна Кудинова, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», Россия, Москва.

E-mail: kudinova@mirea.ru

Инесса Шамильевна Каппушева, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», Россия, Москва.

E-mail: kappusheva@mirea.ru

Дмитрий Александрович Махотин, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, Россия, Москва.

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Наталья Николаевна Шевелёва, заведующий лабораторией исследования образовательной политики управления стратегического развития ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, Россия, Москва.

E-mail: nnsh2009@mail.ru

Сергей Михайлович Лесин, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики управления стратегического развития ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, Россия, Москва.

E-mail: smlesin@gmail.com

Анастасия Юрьевна Сувилова, старший научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики управления стратегического развития ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, Россия, Москва.

E-mail: zmeika1985@mail.ru

Наталья Владимировна Морозова, начальник отдела сопровождения инклюзивного образования Центра развития профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Россия, Москва.

E-mail: morozovanat@bk.ru

Татьяна Викторовна Максимченко, начальник организационно-методического отдела Центра развития профессионального образования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Россия, Москва.

E-mail: tat-maksimchen@yandex.ru

Оксана Ивановна Ульянова, старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Россия, г. Коломна.

E-mail: ulianova_ocsana@mail.ru

Анатолий Иванович Петренко, доцент кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кандидат психологических наук, доцент, Россия, Москва.

E-mail: aipetr@rambler.ru

Михаил Петрович Нечаев, заведующий кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», доктор педагогических наук, доцент, Россия, Москва.

E-mail: mpnechaev@mail.ru

Innovative projects and programs in education

2019. № 5

AUTHORS

Kornetov G. B., Head of the Chair of Pedagogy of State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», Doctor of Education, Professor, Moscow, Russia.

E-mail: kgb58@mail.ru

Astafieva E. N., Senior Researcher of the Department of Regional Educational Infrastructure, Institute of Education Development of Moscow Oblast State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», Moscow, Russia.

E-mail: abc1089@yandex.ru

Kalashnikova N. G., Doctor of Education, Professor, Scientific Director of the Consulting Group «Innovative Solutions», Barnaul, Russia.

E-mail: natgrig038@yandex.ru

Zharkova E. N., PhD, Associate Professor, Director of the Center for Education Development of the Consulting Group «Innovative solutions», Barnaul, Russia.

E-mail: zhen14@mail.ru

Belorukova E. M., PhD, Associate Professor, Director of the Center for Innovative Projects of the Consulting Group «Innovative solutions», Barnaul, Russia.

E-mail: elena_belorukova@mail.ru

Marchenko O. N., PhD in Education, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Literature Teaching Methodology, Moscow Region State University, Moscow, Russia.

E-mail: march_on@mail.ru

Neupokoeva E. E., Senior Teacher of the Chair of Information Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: helena_rtd@mail.ru

Romanova G. A., Associate Professor of the Chair of Pedagogy, «State University of Humanities and Technology», PhD in Education, Orekhovo-Zuyevo, Russia.

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Frolova O. A., PhD in philology, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Russian Technological University MIREA, Moscow, Russia.

E-mail: Malahova_O@mirea.ru

Kudinova T. V., Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Russian Technological University MIREA, Moscow, Russia.

E-mail: kudinova@mirea.ru

Kappusheva I. Sh., Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Russian Technological University MIREA, Moscow, Russia.

E-mail: kappusheva@mirea.ru

Mahotin D. A., Associate Professor Moscow City University, Chair of Pedagogical Technologies of Continuing Education, PhD, Moscow, Russia.

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Shevelyeva N. N., Head of the Laboratory for Education Policy Research, Department of Strategic Growth Moscow City University, PhD in Education, Moscow, Russia.

E-mail: nnsh2009@mail.ru

Lesin S. M., Leading Researcher of the Laboratory for Education Policy Research, Department of Strategic Growth, Moscow City University, PhD in Education, Moscow, Russia.

E-mail: smlesin@gmail.com

Suvirova A. Yu., Senior Researcher of the Laboratory for Education Policy Research, Department of Strategic Growth, Moscow City University, PhD in Education, Moscow, Russia.

E-mail: zmeika1985@mail.ru

Morozova N. V., Head of the Department of Support for Inclusive Education, Center for Professional Education Development, Moscow Oblast State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», Moscow, Russia.

E-mail: morozovanat@bk.ru

Maksimchenko T. V., Head of the Department of Organization and Methodology, Center for Professional Education Development, Moscow Oblast State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», Moscow, Russia.

E-mail: tat-maksimchen@yandex.ru

Ulyanova O. I., Senior Lecturer of the Chair of Special and Inclusive Education, State Educational Institution of Higher Education of Moscow Oblast «State University of Social Sciences and Humanities», Kolomna, Russia.

E-mail: ulianova_ocsana@mail.ru

Petrenko A. I., Assistant Professor of the Chair of Educational Systems, Moscow Oblast State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», PhD in Education, Moscow, Russia.

E-mail: aipetr@rambler.ru

Nechaev M. P., Head of the Chair of Educational Systems, Moscow Oblast State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Academy of Public Administration», Doctor of Education, Associate Professor, Moscow, Russia.

E-mail: mpnechaev@mail.ru

Инновационные проекты и программы в образовании 2019. № 5

СОДЕРЖАНИЕ

Генезис и теоретико-методологические основы педагогики профессионального образования

- Корнетов Г. Б.*
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»: ИННОВАЦИОННЫЙ КОНТЕКСТ 6
- Астафьева Е. Н.*
ПОНИМАНИЕ СООТНОШЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ XXI ВЕКА 15

Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов сферы образования

- Калашникова Н. Г., Жаркова Е. Н., Белорукова Е. М.*
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО»: ЧТО И КАК МЕНЯЕТСЯ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ? 23
- Марченко О. Н.*
ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ 33
- Неупокоева Е. Е.*
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ
ДИДАКТИЧЕСКИМ КОММУНИКАЦИЯМ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 40
- Романова Г. А.*
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 48

Современные технологии профессионального образования

- Фролова О. А., Кудинова Т. В., Каппушева И. Ш.*
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 54

Сравнительно-сопоставительный анализ профессионального образования в различных странах мира

- Махотин Д. А., Шевелёва Н. Н., Лесин С. М., Сувинова А. Ю.*
НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ 61

Проектирование локальных систем профессионального образования

- Морозова Н. В., Максимченко Т. В., Ульянова О. И.*
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ 70

Профессиональное воспитание: сущность, основные направления

- Петренко А. И., Нечаев М. П.*
ПРЕОДОЛЕНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ УГРОЗ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ 74

Innovative projects and programs in education 2019. № 5

CONTENTS

Genesis, theory and methodology of professional education

- Kornetov G. B.*
NATIONAL PROJECT «EDUCATION»: INNOVATIVE CONTEXT 6
- Astafieva E. N.*
UNDERSTANDING THE BALANCE OF TRADITION AND INNOVATION IN RUSSIAN SCIENCE
OF THE XXI CENTURY 15

Retraining and professional development of educators

- Kalashnikova N. G., Zharkova E. N., Belorukova E. M.*
FEDERAL PROJECT «TEACHER FOR THE FUTURE»: THE ONGOING CHANGES IN REGIONAL SYSTEMS OF
ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS 23
- Marchenko O. N.*
BUILDING VALUE-BASED ATTITUDE TO THE MOTHER TONGUE AS A METHODOLOGICAL PROBLEM OF
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE 33
- Neupokoeva E. E.*
HERMENEUTICAL APPROACH AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITION OF DIDACTIC
COMMUNICATIONS TRAINING IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES 40
- Romanova G. A.*
TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 48

Modern technologies of professional education

- Frolova O. A., Kudinova T. V., Kappusheva I. Sh.*
INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF VOCATIONAL EDUCATION 54

Comparative analysis of professional education in different countries of the world

- Mahotin D. A., Shevelyeva N. N., Lesin S. M., Suvirova A. Yu.*
CONTINUITY OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN FOREIGN COUNTRIES 61

Design of local systems of professional development

- Morozova N. V., Maksimchenko T. V., Ulyanova O. I.*
CHARITY PROJECT AS A COMPONENT OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT
IN MOSCOW OBLAST 70

Professional education: essence, main trends

- Petrenko A. I., Nechaev M. P.*
DEALING WITH VIRTUAL DANGERS TO LEARNERS' PERSONALITY DEVELOPMENT 74

УДК 378

Г. Б. Корнетов

**Национальный проект «Образование»:
инновационный контекст**

Аннотация

В статье рассмотрены педагогические, научно-методические, управленческие, информационные, финансово-экономические, материально-технические, структурно-организационные и кадровые инновации в сфере образования, которые должны стать важнейшими инструментами реализации национального проекта «Образование».

Ключевые слова: инновационная система образования, педагогические инновации, национальный проект «Образование», инновационная школа.

G. B. Kornetov

**National Project «Education»:
innovative context**

Abstract

The article considers educational, scientific and methodological, managerial, informational, financial and economic, material and technical, structural and organizational, and personnel innovations in the sphere of education, which are to become the major implementation instruments for the period of the national project «Education» realization.

Keywords: innovative education system; educational innovations; national project «Education»; innovative school.

На пороге второго десятилетия XXI века педагог и психолог В. С. Лазарев, занимавший в то время пост директора Института инновационной деятельности в образовании РАО, обращая внимание на то, что возрастающая частота употребления слов «инновации», «инновационные процессы», «инновационная деятельность» свидетельствует о росте понимания необходимости качественного обновления жизни российского общества, писал: «Главный компонент всякой инновационной системы — люди, обладающие определенными качествами, необходимыми для эффективного создания, распространения и освоения новшеств. Те, кто будет составлять человеческий компонент национальной инновационной системы, могут появиться только из сферы образования. <...> Существующая сегодня система образования во всех своих компонентах не отвечает требованиям инновационного общества. Хотя в ней происходят изменения, однако их темпы и содержание на всех ступенях образования не отвечают объективным потребностям. <...> Чтобы система образования не отставала от времени и могла адекватно отвечать на его вызовы, нужна эффективно действующая инновационная система. Она должна стать органической частью национальной инновационной системы» [26, с. 3–4].

В настоящее время, на исходе второго десятилетия XXI века, инновационные горизонты педагогической теории и практики в нашей стране во многом определяются *национальным проектом «Образование»*, инициированным Президентом Российской Федерации В. В. Путиным. Проект предполагает запуск и поддержку большого количества *инновационных процессов, проектов и программ*, которые должны обеспечить новый этап реформирования системы отечественного образования, значительное повышение его эффективности и качества, его радикальное инновационное обновление в соответствии с требованиями новейших трендов развития современного постиндустриального информационного общества знаний [10; 17, с. 423–438; 32].

7 мая 2018 года Президент РФ подписал Указ № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», который был опубликован в «Российской газете» в День Победы 9 мая [1]. Именно этот указ определяет сегодня главные направления и основное содержание инновационных процессов в отечественном образовании, концептуальную рамку и перспективу его на ближайшие шесть лет. В президентском указе, в частности, говорится:

«Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить:

а) достижение следующих целей и целевых показателей:

обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;

б) решение следующих задач:

внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»;

формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье;

создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций;

модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;

формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста;

создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства);

увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации».

3 сентября 1918 года президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам был утвержден паспорт национального проекта «Образование» [28]. Паспорт определяет, что структура национального проекта «Образование» составляют следующие *десять федеральных проектов*:

1. Современная школа.
2. Успех каждого ребенка.
3. Поддержка семей, имеющих детей.
4. Цифровая образовательная среда.
5. Учитель будущего.
6. Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования).
7. Новые возможности для каждого.
8. Социальная активность.
9. Экспорт образования.
10. Социальные лифты для каждого.

В паспорте также указывается, что «проект направлен на достижение цели, определенной Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 в части решения задач и достижения стратегических целей по направлению “Образование”. <...> Проект будет реализован в рамках государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” и других государственных программ Российской Федерации, включая отраслевые государственные программы субъектов Российской Федерации. Мероприятия приоритетного проекта “Образование” прежде всего направлены на реализацию четырех ключевых направлений развития системы образования: обновление содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка кадров для работы в системе, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления отраслью».

Все предполагаемые изменения в образовании и его ресурсном обеспечении будут осуществляться

в условиях, когда, по словам авторов доклада «Инновации в России — неисчерпаемый источник роста», подготовленного в июле 2018 года Центром по развитию инноваций McKinsey Innovation Practice, «новые изобретения и инновации стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Скорость их развития и внедрения продолжает увеличиваться. <...> Скорость и количество происходящих существенных преобразований привели к тому, что неопределенность и волатильность стали нормой». При этом авторы доклада особо подчеркивают, что «роль государства важна для развития всех пяти ключевых факторов успеха инноваций в стране: спроса на инновации, инфраструктуры, финансирования, компетенций и культуры инноваций». По их мнению, «в России государство прилагает существенные усилия для поддержания спроса на инновации» [8, с. 6, 92–93].

Очевидно, что педагогические, научно-методические, управленческие, информационные, финансово-экономические, материально-технические, структурно-организационные, кадровые инновации в сфере образования в период реализации национального проекта должны стать важнейшими инструментами его реализации. Это обстоятельство определяется рядом причин:

Во-первых, тем, что по самой своей природе именно инновационные процессы направлены на решение проблем, связанных с обновлением всех без исключения аспектов образования и его ресурсной базы, преодолением существующих проблем посредством введения новшеств, которые необходимы для разрешения существующих противоречий между имеющимися в этой сфере возможностями и постоянно изменяющимися и возрастающими общественными потребностями, достижением поставленных национальным проектом «Образование» целей и решением заявленных в нем задач [3; 4; 7; 15; 16; 18; 34].

Во-вторых, тем, что процессы реформирования и модернизации отечественного образования, практически непрерывно продолжающиеся в нашей стране с конца 1980-х годов, сформировали устойчивую, подчас даже чрезмерную, ориентацию российского общества, государства, работников просвещения на внедрение новшеств в сферу образования [20; 21], а также на использование в новых условиях и формах педагогических достижений созданных ранее, хорошо зарекомендовавших себя в прошлом, но в силу различных причин не освоенных современной теорией и практикой российского образования [2; 5; 6; 23; 24].

В-третьих, тем, что сложившаяся в нашей стране во второй половине 1980-х и в 1990-е годы мощ-

ная инновационная составляющая развития образовательного пространства российского общества обрела в 2000–2010-х устойчивые формы и получила законодательное подкрепление. Например, в статье 20-й «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования» Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также в ряде других нормативных документов, таких как приказ Министерства образования и науки РФ от 23 июля 2013 года № 611 «Об утверждении порядка формирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [22; 25].

В-четвертых, тем, что весьма разнообразный опыт создания альтернативных образовательных организаций, накопленный в России за три последних десятилетия, позволил выработать и осмыслить механизмы создания и внедрения в социальную и педагогическую практику новых целей, содержания, форм, методов, средств организации и кадрового обеспечения, осуществления и ресурсной поддержки образования по сравнению с привычными, устоявшимися способами осуществления воспитания и обучения новых поколений граждан Российского государства, их непрерывного образования на протяжении всей жизни [13; 14].

По существу, национальный проект «Образование» является важнейшим шагом в создании *инновационной системы в образовании*, которую академик РАО В. С. Лазарев определяет «как совокупность государственных и негосударственных институтов, реализующих на федеральном, региональном и муниципальном уровнях программы разработки, распространения и освоения новшеств в целях повышения качества и эффективности образовательной деятельности». При этом В. С. Лазарев обращает внимание на то, что «основные факторы, в наибольшей мере обуславливающие недостаточную готовность образовательных учреждений к восприятию новшеств, это: слабая информированность руководителей и педагогов о современных требованиях и тенденциях развития образования; неадекватная оценка своей образовательной деятельности и не заинтересованность в ее изменении; слабая информированность о существующих разработках, использование которых могло бы улучшить результаты образования; не владение современными методами анализа образовательной деятельности и неэффективная организация аналитической работы» [26, с. 4, 9].

Вопрос о том, *какой должна быть инновационная составляющая реализации национального про-*

екта «Образование» сегодня приобретает особую актуальность. В этом контексте прежде всего необходимо уточнить, в чем в начале III тысячелетия заключается смысл *инновационной политики образовательной организации*, то есть той политики, без которой в принципе невозможно обновление отечественного образования в соответствии с требованиями и установками рассматриваемого национального проекта.

В современной литературе отмечается, что инновационная политика образовательной организации, во-первых, рассматривается «как инструментарий управления, а именно как совокупность целей, задач, средств, способов, методов, приоритетов, направлений, ориентиров развития организации, способ достижения цели, общее руководство сотрудниками организации и т. д.». Во-вторых, инновационная политика образовательной организации «рассматривается через поведение персонала в организации», что предполагает пристальное внимание к различным аспектам «отношений, которые складываются между сотрудниками организации при выборе и реализации направлений развития, принятии управленческих решений», основанное на понимании того, что «от поведения и настроения каждого сотрудника зависит его способность и готовность к творчеству — важной составляющей инновационного потенциала». При этом особое внимание обращается на то обстоятельство, что «в любой организации следует различать внешнюю и внутреннюю инновационную политику. Внешняя инновационная политика — общая линия поведения организации на рынке, определяющая приоритетные инновационные проекты и ведущая к повышению уровня ее развития. Внутренняя политика — регулирование поведения персонала, нацеленного на инновационный тип развития организации. Сущность поведения персонала определяют отношения, которые складываются между сотрудниками в инновационной сфере деятельности <...>. В целом она является руководством по выбору приоритетных направлений инновационных планов и проектов, формированию необходимых отношений между сотрудниками в организации» [9, с. 16, 21].

При планировании и реализации инновационной политики образовательной организации, особенно ее внутренней составляющей, исключительно важно «разделять понятия “креативность” и “инновации”, используя термин “креативность” только по отношению к процессам генерации новых идей. “Инновации” же касаются процессов реализации жизнеспособных идей, которые

возникли в результате поддерживающего влияния корпоративной культуры и организационных структур» [29, с. 14]. Авторитетные американские представители теории и практики инновационного менеджмента Ч. Пратер и Л. Гандри, занимающиеся разработкой способов повышения инновационной эффективности различных американских компаний, определяют *креативность* (которая является важнейшей предпосылкой успешной инновационной деятельности, направленной на реализацию национального проекта «Образование»), «адресуясь к целому ряду факторов: *персональные характеристики* (личная независимость, способность принимать на себя риски, интуиция), *концептуальные навыки* (способность структурировать и интерпретировать информацию нестандартными способами), *поведение* (действия, результатом которых становятся изобретения, инновации и неожиданные последствия) и *процессы* (комбинации индивидуальных талантов, навыков и действия внутри организационной культуры, поддерживающей инновации)» [Там же].

Обращая внимание на то, что «большинство компаний легче справляются с задачей “быть креативными” (генерировать идеи), нежели с задачей “быть инновационными” (успешно реализовывать на практике эти идеи)» [Там же, с. 18], Ч. Пратер и Л. Гандри концептуально обосновали и апробировали на практике получившую известность и признание модель «Три арены компании-инноватора». Они пишут, что «одна из наиболее важных “арен” — *Бизнес-процессы*: именно здесь инновации достигают своей реализации и приносят компании прибыль. К этой “арене” относятся методы и процессы, с помощью которых компании находят новые неожиданные решения для важных бизнес-проблем. <...> Вторая “арена” предлагаемой модели — *Обучение*. Здесь происходит обучение персонала базовым концепциям и техникам креативного мышления, которые не ограничиваются техникой проведения брейнстормингов (мозговых штурмов), а охватывают широкий спектр инструментов для организации креативных сессий. Задача организации применительно к “арене” *Обучение* — дать в руки полезные инструменты для генерирования новых идей. <...> Третья “арена” — *Организационная культура*. Рабочая атмосфера в компании (внутренние ощущения сотрудников от работы в данной компании) — одна из важнейших составляющих компании-инноватора» [Там же, с. 14–16].

Модель «Три арены компании-инноватора» в полном объеме может быть приложена и к организациям как осуществляющим образовательную

деятельность, так и обеспечивающим ресурсную поддержку этой деятельности. Ее использование может стать одним из важных факторов, влияющих на развитие инновационной составляющей в деле реализации национального проекта «Образование».

В качестве примера образовательной организации, способной последовательно и эффективно реализовывать инновационную политику (в органическом единстве ее внешних и внутренних составляющих), направленную на достижение целей и решение задач, которые поставлены национальным проектом «Образования», может быть рассмотрена *школа как обучающаяся организация*. Такая модель школы всё более актуализируется в условиях становления в развитых странах современного мира общества знаний [30, с. 4–7].

Под *обучающейся организацией* понимается «организация, которая постоянно и непрерывно генерирует, приобретает и распространяет знания, изменяет и совершенствует свое поведение на основе изучения собственного опыта, создает новые продукты и услуги, постоянно используя идеи сотрудников и анализируя знания клиентов и партнеров. Как видно из определения, в основе обучающейся организации лежит непрерывное управление своим интеллектуальным капиталом» [27].

Суть концепции «*обучающейся организации*» состоит в том, что, обучаясь, организация получает способности к тому, чего не могла делать до того, то есть изменяется и при этом меняет мир вокруг себя. При этом подразумевается не просто обучение отдельных сотрудников, но групповое обучение, приобретение группового знания. В *обучающейся организации* рост знаний и совершенствование навыков происходит не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне. Для нее характерно и необходимо также совершенствование способностей к обучению как таковых. Обучение персонала в ней происходит не только в более или менее традиционных формах, но и в процессе самой трудовой деятельности, которая включает взаимопомощь, обмен опытом и знаниями» [Там же].

Главное, что «отличает обучающуюся организацию, — это поиск новых возможностей и создание условий для реализации потенциала развития собственных работников, нацеленные на адаптивность к непрерывному обновлению, к постоянному повышению уровня качественных характеристик человеческих ресурсов как конкурентных преимуществ организации» [11].

Оригинальную концепцию обучающейся организации в конце XX века разработал американский специалист в области менеджмента и подготовки

управленческих кадров Питер Сенге, изложив ее в книге «Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации» (1990). Понимая под «дисциплиной» совокупность подлежащих усвоению теорий и методов, применение которых позволяет успешно решать различные проблемы, изменять себя, людей и окружающую их действительность, П. Сенге выделяет пять базовых элементов, освоение которых, по его мнению, делает возможным преобразование любой организации в обучающуюся: системное мышление; личное мастерство; интеллектуальная модель; совместное видение; групповое обучение.

При этом он обращает внимание на то, что «невозможно овладеть какой-то дисциплиной сразу», и выделяет три последовательных этапа в освоении всех обучающих дисциплин. Первый этап — это *новые когнитивные, лингвистические возможности*: «Люди видят новые возможности и говорят на “новом языке”. Это позволяет им более ясно осознавать собственные убеждения, действия и их последствия, а также убеждения, действия и последствия других людей. Обычно им бывает трудно переводить эти новые когнитивные и лингвистические компетенции в радикально новый образ действий. Они могут начать вести себя иначе, но их базовые правила, убеждения и ценности останутся прежними». Второй этап — *новые правила поведения*: «Прежние убеждения ослабевают в ответ на когнитивный практический опыт, полученный на первом этапе. Люди начинают экспериментировать с правилами поведения, основанными на новых убеждениях, чтобы проверить, от чего они отказались. Возможно, для изменения поведения им потребуется опереться на новую языковую систему, и им бывает сложно оценить или связать друг с другом новые правила в момент стресса». И, наконец, третий этап — *новые ценности и правила поведения*: «Люди могут связать правила, отражающие новые ценности и действующие убеждения; могут пользоваться этими правилами в моменты стресса или неопределенности, что помогает продолжать их собственное обучение или обучение других. На этом этапе люди адаптировали правила в собственную модель поведения и продолжают собственную индивидуальность» [31, с. 449–450].

Подход П. Сенге вызвал огромный интерес в мире и получил широкое распространение во многих странах. С середины 1990-х годов этот подход активно внедряется в различных областях общественной жизни, в том числе и в сфере образования. Системно возможности и перспективы школ как обучающихся организаций рассмотре-

ны в 2000 году коллективом авторов (П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон и др.) в книге «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины», переведенной на русский язык в 2010-м. Задаваясь вопросом «Что значит учиться для организации?», авторы книги отвечают на него следующим образом: «На практике это означает развитие ясного и честного понимания текущей реальности, которое доступно всей организации, используется для производства нового, равно доступного знания и помогает людям предпринимать эффективные действия по направлению к их желательному будущему» [33, с. 331]. По их мнению, по преимуществу у педагогов, психологов, администраторов образования подлинная учеба происходит в контексте всех обстоятельств человеческой жизни, и долговременное влияние любой новой учебы зависит от ее взаимоотношений с окружающим людей миром. Способность человека учиться в любых формальных условиях вроде школы в большой мере зависит от возможности применять новые идеи и новое понимание к значимым для нас проблемам. Любые взаимоотношения в жизни человека несут в себе измерение потенциального научения, поэтому всё, что он делает, может делаться в духе учения [Там же, с. 44].

Жизнь вокруг школ сегодня всё более и более стремительно меняется, в частности, постоянно меняются нормативные требования, предъявляемые к образовательному процессу в школе, его стандартам, программам, целям, содержанию, методам, формам, результатам, организации, учебно-методическому обеспечению и сопровождению. Также постоянно обогащается и пересматривается научное знание, в том числе психолого-педагогическое и управленческое, непрерывно трансформируется уклад жизни людей, радикально изменяется спектр и характер как профессиональной деятельности, так и производственных и социальных технологий. Это имеет в качестве неизбежного последствия возникновения естественной потребности в том, чтобы учитывались все касающиеся школ изменения, а сами школы быстро и адекватно реагировали на них. То есть школы должны превратиться в обучающиеся организации, способные динамично меняться, решать возникающие проблемы, использовать и обогащать доступные им ресурсы, постоянно корректировать допущенные ошибки, опираться на свой и чужой опыт, быть открытыми непрерывно растущему знанию и умеющими это знание не только использовать, но и производить. Школа, чтобы стать обучающейся организацией, должна, во-первых, суметь приподняться над трясиной своих

повседневных затруднений, которые изматывают коллектив, часто кажутся непреодолимыми, мешают увидеть позитивную перспективу. Сделав этот первый шаг, школа сможет, во-вторых, осознать и принять идею превращения в организацию, которая не только учит детей и подростков, но и учится сама, причем учится непрерывно и интенсивно, понять ее значение и смысл, пользу и потенциал, реалистичность и реализуемость. В-третьих, школа должна выработать некую общую логику перехода в режим функционирования обучающейся организации, который одновременно оказывается режимом ее развития, инновационного по своей сути самопреобразования. Для этого нужна теоретическая, концептуальная основа, которой и могут послужить идеи П. Сенге о пятой дисциплине, требующие сосредоточить усилия, как об этом говорилось выше, на развитии личного мастерства, совместного видения, мысленных моделей, на обучении работе в команде, на системном мышлении, причем не только у субъектов внутришкольной жизни, но и у субъектов жизни окружающего школу сообщества. И, наконец, школа

должна выработать общую стратегию перехода в состояние, стержнем которого будет ее непрерывное обучение, разработать соответствующую программу развития и план конкретных действий [19, с. 248–249].

Школа, являющаяся обучающейся организацией, начинает постоянно воспроизводить инновации, истоки которых могут находиться как вне школы, так и внутри ее самой, органично дополняя друг друга (единство внешней и внутренней инновационной политики организации). При этом, в идеале, постоянно актуализируется, развивается и используется в максимально возможном объеме творческий потенциал каждого субъекта внутренней и внешней школьной жизни. По сути, *инновация превращается в традицию*, становится неотъемлемым атрибутом бытия непрерывно изменяющегося, реконструирующегося школьного организма. Школа, став таким образом обучающейся организацией, превращается в важнейшую инновационную составляющую реализации национального проекта «Образование».

Литература

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>
2. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 62–66.
3. Астафьева, Е. Н. Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 3. — С. 49–51.
4. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
5. Астафьева, Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–191.
6. Астафьева, Е. Н. Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41–49.
7. Астафьева, Е. Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.
8. Инновации в России — неисчерпаемый источник роста [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Innovations%20in%20Russia/Innovations-in-Russia_web_lq-1.ashx
9. Инновационная политика высшего учебного заведения / под ред. Р. Н. Федосовой. — М.: Экономика, 2006. — 177 с.
10. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. — Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. — 239 с.
11. Концепция обучающейся организации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4404495/page:62/>
12. Концепция общества знания в современной социальной теории. Сборник научных трудов / отв. ред. Д. В. Ефименко. — М.: РАН ИНИОН, 2010. — 234 с.
13. Корнетов, Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: 80–90-е годы XX века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 44–54.
14. Корнетов, Г. Б. Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 31–40.
15. Корнетов, Г. Б. Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 3. — С. 36–48.

16. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
17. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 438 с.
18. Корнетов, Г. Б. Образы школы / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 6–15.
19. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: АСОУ, 2019. — 364 с.
20. Корнетов, Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–100.
21. Корнетов, Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 58–86.
22. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа. Пути обучения и воспитания ребенка: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2014. — 256 с.
23. Корнетов, Г. Б. Темпоральный режим культуры как рамка историко-педагогического контекста инноваций в образовании / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 2 (50). — С. 26–46.
24. Корнетов, Г. Б. Феномен школы: взгляд сквозь столетия / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 6. — С. 6–18.
25. Корнетов, Г. Б. Педагогические феномены прошлого и настоящего: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — 284 с.
26. Лазарев, В. С. О национальной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития / В. С. Лазарев // Проблемы современного образования. — 2010. — № 3. — С. 3–12.
27. Обучающаяся организация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://helpiks.org/8-58508.html>
28. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf>
29. Пратер, Ч. Как создавать инновации / Ч. Пратер, Л. Гандри; пер. с англ. Д. Ю. Хомутского. — М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2012. — 96 с.
30. Превращения школы, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях, в школу, которая учится / Мин-во образования Московской области; Академия социального управления; авт.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ: ООО «Тинго», 2018. — 20 с.
31. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге; пер. Ю. Константиновой. — М.: МИФ, 2018. — 496 с.
32. Соломатина, Е. О. «Общество знаний»: новые тенденции и стратегии образования: социально-философский анализ: дисс. ... канд. филос. наук / Е. О. Соломатина. — М.: [Б.и.], 2011. — 167 с.
33. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон [и др.]; пер. Л. В. Трубицыной. — М.: Просвещение, 2010. — 575 с.
34. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — 260 с.

References

1. Onatsionalnykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2018 g. N 204 [On the national goals and strategic tasks of the Russian Federation development for the period until 2024: Decree of the President of the Russian Federation of 7 May, 2018 N 204] [Electronic resource]. — URL: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>
2. Astafyeva E. N. Inquiry into pedagogical innovations through pedagogical history. *Innovative programs and projects in education*. 2019, n. 1, pp. 62–66 (in Russian).
3. Astafyeva E. N. Innovations in education theory and practice: ideas of pedagogy historians. *Innovative programs and projects in education*. 2019, n. 3, pp. 49–51 (in Russian).
4. Astafyeva E. N. Historico-pedagogical context of the theory and practice of contemporary education. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovya* [Academia. Pedagogical journal of Podmoskovye], 2016, n. 4(10), pp. 56–58 (in Russian).
5. Astafieva E. N. Pedagogical innovations based on the case to the past: retronasal, retrouvera or traditional innovation? *History of education journal*, 2019, n. 1, pp. 178–191 (in Russian).
6. Astafieva E. N. Retro-innovations in education theory and practice: interpretation variations. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 2(62), pp. 41–49 (in Russian).
7. Astafyeva E. N. Theoretical grasp of pedagogical heritage of the past. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovya* [Academia. Pedagogical journal of Podmoskovye], 2018, n. 4, pp. 36–39 (in Russian).
8. Innovatsii v Rossii — neischerpaemyy istochnik rosta [Innovations in Russia: an unfailing resource for growth] [Electronic resource]. — URL: www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Innovations%20in%20Russia/Innovations-in-Russia_web_lq-1.ashx

9. *Innovatsionnaya politika vysshogo uchebnogo zavedeniya* [Innovation policy of an educational institution]. Ed. by R. N. Fedosova. Moscow, Ekonomika Publ., 2006, 177 p.
10. *Toward knowledge societies: UNESCO World report*. Paris, Unesco Publ., 2005, 239 p. (in Russian).
11. *Kontseptsiya obuchayushcheysya organizatsii* [The concept of an educational organization] [Electronic resource]. — URL: <https://studfiles.net/preview/4404495/page:62/>
12. *Kontseptsiya obshchestva znaniya v sovremennoy sotsialnoy teorii. Sbornik nauchnykh trudov* [Concept of knowledge society in modern social theory. collection of articles]. Ed. D. V. Efimenko. Moscow, RAN INION Publ., 2010, 234 p.
13. Kornetov G. B. Alternative schools and Alternative education in the Russian pedagogical tradition of 80-90s of the XX century. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 1, pp. 44–54 (in Russian).
14. Kornetov G. B. Alternative schools and alternative education in the Russian pedagogical tradition: the beginning of the XXI century. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 2, pp. 31–40 (in Russian).
15. Kornetov G. B. Innovations in education history in the context of culture time regime. *Innovative programs and projects in education*, 2019, n. 3, pp. 36–48 (in Russian).
16. Kornetov G. B. Social and educational innovations in the context of history of pedagogy. *Psychological and Pedagogical Search*, 2019, n.1 (49), pp. 15–40 (in Russian).
17. Kornetov G. B. *Istoriya pedagogiki za rubezhom s drevneyshikh vremen do nachala XXI veka: monografiya* [History of pedagogy abroad from ancient times to nowadays: monograph], Moscow, ASOU Publ., 2013, 438 p.
18. Kornetov G. B. Images of school. *History of education journal*, 2019, n. 1, pp. 6–15 (in Russian).
19. Kornetov G. B. *Obshchaya pedagogika* [General pedagogy]. Moscow, ASOU Publ., 2019, 364 p.
20. Kornetov G. B. Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s — the second third of the 1990s.). Article 1. *History of education journal*, 2019, n. 1, pp. 72–100 (in Russian).
21. Kornetov G. B. Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s — the second third of the 1990s.). Article 2. *History of education journal*, 2019, n. 2, pp. 58–86 (in Russian).
22. Kornetov G. B. *Pedagogika. Obrazovanie. Shkola. Puti obucheniya i vospitaniya rebenka: monografiya* [Pedagogy. Education. School. Ways to bring up and educate a child: monograph]. Moscow, ASOU Publ., 2014, 256 p.
23. Kornetov G. B. Temporal culture as a frame of historical and pedagogical context of innovations in education. *Psychological and Pedagogical Search*, 2019, n. 2 (50), pp. 26–46 (in Russian).
24. Kornetov G. B. The phenomenon of school: glance through the centennium. *Innovative programs and projects in education*. 2018, n. 6, pp. 6–18 (in Russian).
25. Kornetov G. B., Astafieva E. N., Salov A. I. *Pedagogicheskie fenomeny proshlogo i nastoyashchego: monografiya* [Educational phenomena of the past and present: monograph]. Moscow, ASOU Publ., 2018, 284 p.
26. Lazarev V. S. About national innovative system in education and tasks of scientific assurance of its development. *Problems of modern education*, 2010, n. 3, pp. 3–12 (in Russian).
27. *Obuchayushchayasya organizatsiya* [Educational organization] [Electronic resource]. URL: <https://helpiks.org/8-58508.html>
28. *Pasport natsionalnogo proekta «Obrazovanie»* [Passport of the national project «Education»] [Electronic resource]. URL: <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Obrazovanie.pdf>
29. Prater Ch., Gandri L. *Kak sozdavat innovatsii [How to create innovations]*. Moscow, SOLON-PRESS publ., 2012, 96 p.
30. *Prevrashcheniya shkoly, funktsioniruyushchey v neblagopriyatnykh sotsialnykh usloviyakh, v shkolu, kotoraya uchitsya* [Turning of school which operates in unfavourable social conditions into school that learns]. Comp. by G. B. Kornetov. Moscow Oblast Ministry of Education, Academy of Public Administration. Moscow, ASOU, Tingo Publ., 2018, 20 p.
31. Senge P. M. *The fifth discipline: the art and practice of a learning organization*. Moscow, MIF Publ., 2018, 496 p. (in Russian).
32. Solomatina E. O. «*Obshchestvo znaniy*»: *novye tendentsii i strategii obrazovaniya: sotsialno-filosofskiy analiz: diss. ... kand. filos. nauk* [«Knowledge society»: new trends and strategies of education: social and philosophic analysis: PhD thesis]. Moscow, s. n., 2011, 167 p.
33. Senge P. M., Cambron-McCabe N. *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. Tr. by L. V. Trubitsina. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010, 575 p. (in Russian).
34. *Evolutsiya praktiki obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki v proshlom i nastoyashchem: monografiya* [Evolution of educational practice and pedagogy in the past and nowadays]. Ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, 260 p.

Е. Н. Астафьева

Понимание соотношения традиций и инноваций в образовании в отечественной науке XXI века

Аннотация

Представлен анализ публикаций, в которых, с одной стороны, прослеживается противопоставление педагогических традиций и педагогических инноваций, а с другой — их естественная диалектическая взаимосвязь. Традиции, по мнению современных авторов, несут в себе то, что уже было в теории и практике образования ранее, по сути, оказываясь механизмом передачи опыта от поколения к поколению, то есть тем механизмом, который обеспечивает педагогическую преемственность. Инновации, наоборот, обеспечивают обновление того, что уже было, что уже есть в педагогической действительности. Они являют собой процесс внедрения новшеств в теорию и практику образования. При этом, однако, традиция всегда несет в себе некую изменчивость, возможность изменения, а инновация всегда опирается на уже имеющийся, накопленный опыт, как бы продолжая его, в том числе и в форме его отрицания, преодоления.

Ключевые слова: педагогическая традиция, педагогическая инновация, соотношение традиций и инноваций в образовании.

E. N. Astafieva

Understanding the balance of tradition and innovation in Russian science of the XXI century

Abstract

The article presents the analysis of publications which demonstrate on the one hand the contradiction between educational traditions and educational innovations and on the other hand - their natural dialectic interrelation. Modern authors believe that traditions, delivering what has already been in existence in education theory and practice, turn out to be a mechanism of experience transfer from generation to generation, i.e. the mechanism that provides pedagogical continuity. Innovations, on the contrary, provide the renewal of what exists in pedagogy at a given time. They present the process of introducing novelties into education theory and practice. However, tradition always implies certain variability and innovation is always based on experience. It may go on with it even through denying and getting over.

Keywords: educational tradition; educational innovation; balance of tradition and innovations in education.

Важнейшая задача профессиональной подготовки педагогов — формирование у них не только адекватного понимания характера и особенностей традиций и инноваций в теории и практике образования, но и правильного восприятия соотношения этих сложных феноменов педагогической реальности.

Традиции и новации являются атрибутами существования человеческого общества, созданной людьми культуры, сферы педагогической деятельности во все исторические периоды, хотя в различные эпохи их место, роль и соотношение в теории и практике образования зримо различаются [4; 12; 13; 20; 21; 22; 26; 31; 32; 37]. В последнее время этой проблеме уделяется значительное внимание в исследованиях, посвященных историко-педагогическому контексту инноваций в образовании [2; 3; 5; 6; 7; 9; 10; 16; 17; 18; 19; 23; 24; 25]. Рассмотрим, как проблема соотношения педагогических традиций и инноваций трактовалась отечественными исследователями в 2000—2010-е годы в контексте интенсивных модернизационных процессов, охвативших российское образование в этот период времени, а также с учетом нарастающего стремления осмыслить самобытность характера и особенности педагогической культуры России, постичь ее базовые ценности и смыслы, соотнести их с днем сегодняшним.

Выступая 20 мая 2004 года на пленарном заседании IV Международных Лихачевских чтений, которые проходили в Санкт-Петербурге, академик РАО И. С. Кон обратил внимание на резкое обострение проблемы понимания традиций и инноваций в условиях всё более ускоряющегося развития человечества в начале III тысячелетия. «XXI век, — сказал он, — время колоссального социального и культурного обновления. На наших глазах меняется буквально все — техника, быт, искусство, наука. В России, развитие которой искусственно задерживалось советской властью, изменения особенно заметны. Эти инновации многомерны, многогранны и часто болезненны. Напуганные ими люди хотели бы остановить ход истории и даже вернуться назад. Нам то и дело в разных формах навязывают мысль, что хорошо и правильно только старое, традиционное (оно же — национальное), а все то, что этому не соответствует, будь то религия, художественный стиль или мода, опасно, чужеродно и нежелательно. Но традиции, как и инновации, бывают разными. Фетишизация исторического прошлого неизбежно оборачивается непониманием настоящего и будущего. <...> Межпоколенная трансмиссия культуры неотделима от ее переосмысления и обновления» [14].

Обозначенная И. С. Коном проблема особенно значима в контексте издавна существующей тенденции противопоставления традиций и инноваций, ориентированной на то, чтобы рассматривать традиции как прошлое в настоящем, а инновации трактовать как настоящее, устремленное в будущее. Так, применительно к педагогической проблематике, Б. М. Магомедова утверждает, что традиции и инновации — два полюса современного образования, что «термин “инновация” (нововведение) можно трактовать как антоним прилагательного “традиционный”» [28].

По мнению А. Б. Кошкиной, «понятия “традиция” и “новация” привлекательны для современной гуманитарной науки и не случайно они фигурируют в титулах конференций, научных трудов, исследовательских программ. При этом под традицией также нередко подразумевается нечто устоявшееся и даже “отсталое”, а под новацией — новое и “передовое”. В действительности <...> традиции органично уживаются с <...> новациями и даже выступают их опорой. Традиции могут выступать не тормозом, а основой, фильтром, трамплином новаций. Более того, без них новации, особенно внешние, способны подавить или подчинить культуру. Ценностные и технологические качества традиций, переходя в инновации, сохраняют важную для культуры преемственность. <...> Традиции — это ось инноваций. В любом случае все будет крутиться около них. Именно желание в инновациях сохранять традиционную основу позволит сохранить самобытность современных культурных преобразований» [15].

В настоящее время всё больше и больше значения придается осмыслению традиций и инноваций в их диалектическом единстве с точки зрения принципа дополнительности [11; 33; 34]. По мнению М. А. Зайко (Сухановой), «традиция — это культурное ядро цивилизации, на котором покоится ее индивидуальность, но инновации необходимы для развития самой цивилизации. Культурные инновации задают необходимую динамику всех сфер деятельности человека внутри цивилизации» [8, с. 446].

Такое понимание соотношения культурных традиций и инноваций в полной мере применимо и к проблеме соотношения педагогических традиций и педагогических инноваций в теории и практике образования. «С каждым наступающим десятилетием XXI века проблема соотношения традиций и инноваций в образовании становится все более актуальной», — пишет М. И. Алексеева [1]. Согласно ее точке зрения, «традиции представляют собой выработанные историей педагоги-

ческой науки и практики фундаментальные идеи, ценности, принципы, представления, верования, подходы, методики, методы и средства образовательной деятельности педагогов и обучающихся, которые приобрели статус педагогического наследия. Инновации — это нововведения, призванные обеспечить обновление системы, качественный рост результатов процесса образования. Традиции задают направления общего развития и являются критерием отбора инноваций с точки зрения их новизны, результативности, возможности массового творческого использования. Пройдя проверку временем, инновации могут превращаться в традиции. <...> Поскольку традиционное и инновационное в современном образовании тесно взаимосвязаны, необходимо сохранять и культивировать лучшие традиции российского образования (до недавнего времени признаваемого мировым сообществом одним из лучших), использовать передовой отечественный и зарубежный опыт, обогащать образовательный процесс инновациями в соответствии с целями и задачами образования и требованиями нынешнего века» [Там же].

М. И. Алексеева делает вывод, согласно которому «в современном мире, где знание приобретает статус экономической категории, очень легко потерять главный результат образовательного процесса — целостную, теоретически грамотную и нравственно зрелую личность. Сохранению этих ориентиров способствует такая организация <...> образовательного процесса, в которой есть место и традициям, и инновациям. Возможности их органического единства, взаимодополняемости и взаимообогащения подтверждены историей педагогической науки и практики. Задачи первых и последующих десятилетий XXI века — найти оптимальный уровень соотношения традиций и инноваций, чтобы в погоне за конкурентоспособностью выпускников в обществе “глобальной информатизации” не потерять обучающегося как всесторонне развитую личность, готовую к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, способную к принятию ответственных решений, построению и поддержанию гармоничных отношений с другими» [Там же].

Академик РАО В. В. Краевский в статье, впервые опубликованной в 2000 году в № 1 журнала «Магистр», обращается к проблеме соотношения инноваций и традиций в теории и практике образования и пишет, что «необходимость и неизбежность взаимосвязи инноваций и традиций в развитии педагогической науки и практики вроде бы ни у кого не вызывают сомнений. Но эта связь редко бывает ровной, сбалансированной. На самом деле

в каждый конкретный отрезок времени можно наблюдать крен то в одну, то в другую сторону. Это, по-видимому, закономерно» [27].

В. В. Краевский утверждал, что «смещение акцентов в сторону новой или уже сложившейся, доказавшей свою эффективность, педагогической реальности не служит препятствием движению вперед, а скорее является одной из его инвариантных характеристик. С другой стороны, беспорядочный, сметающий все на своем пути прорыв в новое, связанный с игнорированием, а при случае и разрушением всего “старого”, не учитывающий уроков прошлого, приводит, в конечном счете, к тому же, что и отказ от реформ в пользу традиционно привычного и притом не самого лучшего. Результатом и в том, и в другом случае будет отсутствие результата, по крайней мере, положительного. Можно сформулировать эту мысль иначе: крайности до добра не доводят. Инновации и традиции — это два полюса мира образования. Они должны служить ориентиром в развитии педагогической науки и практики. Однако, если поляризация мнений, взглядов и концепций “зашкаливает”, становится запредельной, приходится говорить уже о педагогическом экстремизме. Известно, что крайности сходятся. Оба полюса педагогического экстремизма, в конце концов, совмещаются, и внятных результатов уже нельзя получить. Особенно это относится к науке. Одной из характеристик научного знания является его кумулятивность, то есть опора на ранее полученные научные результаты, которые ученый не имеет права игнорировать при любой смене позиций и появлении новых концепций. Таблица умножения остается при любых реформах, а зеркало нет необходимости менять каждый раз, когда в нем отражаются новые лица» [Там же].

По мнению Т. В. Ховиной, «реформа системы российского образования привела к активному обсуждению вопросов о соотношении инноваций и традиций в образовании. С одной стороны, необходима взаимосвязь инноваций и традиций в развитии педагогики, но на практике их сбалансированность нарушается или в одну, или в другую сторону. Инновации и традиции должны рассматриваться как два полюса мира образования». Т. В. Ховина обращает внимание на то, что «у любого народа традиции в педагогике всегда были основой для построения национальной образовательной системы, потому что только они — традиции — вышли из жизни и проверены жизнью. Инновационный процесс же направлен на изменение компонентов деятельности человека. Но и здесь идеи берутся из богатого традициями прошлого» [36].

Согласно точке зрения Т. В. Ховиной, «по своей сущности традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие. В XVIII веке немецкий философ Вольф впервые указал на неразрывное единство этих уникальных социокультурных феноменов. Он доказал, что, если бы не существовало традиций, всякая инновация в науке имела своим следствием не развитие науки, а появление новой научной дисциплины. Таким образом инновация и традиция – это две стороны одного и того же явления, а именно – процесса социокультурного развития. Смысл того, что новации в отечественной педагогике, такие как заимствование западноевропейских образцов моделей учебно-образовательных процессов, неизменно сопровождалось утверждением в них национальных российских традиций обучения и воспитания. <...> Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатых традициями прошлого. Народная мудрость утверждает: “Каждый шаг вперёд становится возможным только потому, что сделан предыдущий”. Утративший традиции народ постепенно скатывается вниз. Традиция это не только знания и опыт, которые охраняют, берегут и передают. Традиция имеет право на жизнь только в том случае, когда она имеет творческий характер, отвечающий требованиям современности. Отсюда следует, что и традиции, и инновации следует рассматривать как социокультурный феномен отечественной педагогики, благодаря которому обеспечивается устойчивый и динамичный путь развития, сохраняющий баланс традиций и инноваций в образовании» [36].

Отмечая, что «в нашей стране активно обсуждаются вопросы о соотношении инноваций и традиций в образовании», Г. О. Мациевский указывает на то, что, «с одной стороны, необходимость и неизбежность взаимосвязи инноваций и традиций в развитии педагогики ни у кого не вызывает сомнения, с другой стороны, на практике сбалансированность этих социокультурных феноменов нарушается или в одну, или в другую сторону» [29].

Традиции (от лат. *traditio* — передача), по мнению Г. О. Мациевского, «представляют из себя элементы социокультурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в обществе в течение длительного времени, которые выступают в роли регулятора внутрицивилизационных процессов. Традиции, формирующие образ цивилизации, наиболее ярко проявляются в культуре. Под традицией можно понимать веками и тысячелетиями выверенный и доказавший свою жизнеспособность

согласованный образ сосуществования всего со всем, сложившийся оптимальный для данной географической, природно-климатической, культурно-исторической среды информационно-логический и чувственно-интуитивный способ адаптации, проявляемый в образе жизни или стиле жизни. Таким образом, возникшие в глубокой древности традиции играют определяющую роль в воспитании и образовании новых поколений» [Там же].

Г. О. Мациевский убежден, что «традиции в педагогике любого народа всегда были основой для построения национальной образовательной системы, так как только народные традиции, вышедшие из жизни и проверенные жизнью, могут быть аксиоматичны. Педагогическую традицию в России рассматривают сегодня как наиболее устойчивый педагогический феномен, основной характеристикой которого является национальная специфика. Понятие педагогической традиции в России не только имеет тесную связь с ментальностью. Традиционные ценности российского национального образования постоянно актуализируют множественные формы мирового педагогического сознания» [Там же].

Говоря об *инновациях*, Г. О. Мациевский обращает внимание на то, что «под инновацией в целом понимается процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств в образовании. В работах Э. Д. Днепрова, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника, В. С. Лазарева, А. М. Саранова, В. А. Сластенина и др. инновационный процесс рассматривается через инновационную деятельность человека, направленную на изменение компонентов репродуктивных видов его деятельности. Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатых традициями прошлого». Г. О. Мациевский делает вывод, согласно которому «традиции и инновации можно и необходимо рассматривать как особо значимый культурный и историко-педагогический феномен, так как именно благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни в эпоху социальных потрясений и реформ остаются способными к устойчивому саморазвитию. <...> Для страны, которая ориентируется на динамичный и устойчивый путь развития, жизненно важно создать и сохранить баланс традиции и инновации в образовании» [Там же].

Обращаясь к вопросу о взаимодействии традиций и инноваций в педагогике, А. А. Муратов пишет, что «педагогические традиции учитывают накопленный опыт предыдущих поколений педагогов и одновременно являются основой для разработки инновационных подходов к решению

педагогических проблем в современных условиях. <...> Педагогические инновации, происходящие на основе их ценностного соответствия традициям, формируют область инновационного дополнения педагогических традиций. В педагогических традициях выражено стремление народа к сохранению накопленного опыта» [30, с. 890].

Говоря о том, что «в качестве традиций выступают определённые общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д.», А. А. Муратов подчеркивает, что «сфера образования является областью сохранения культурных традиций. Одновременно она вырабатывает собственные педагогические традиции, присущие только ей как социальному институту. Их содержание детерминировано ценностными ориентирами общества и ценностями педагогической деятельности. Исследование педагогического наследия, представленного в педагогических традициях, позволяет проследить активность и динамизм возникновения, закрепления и воспроизводства духовно-ценностного потенциала педагогической деятельности. Именно педагогическую традицию в России рассматривают сегодня как наиболее устойчивый педагогический феномен. <...> Регулятивная функция педагогических традиций представлена в создании и закреплении норм педагогической деятельности. Их источниками служат педагогические идеи, взгляды, подходы, закрепляющиеся в нормативных источниках, педагогической литературе, моделях педагогической деятельности и т. п. В соответствии с нормами педагогической деятельности осуществляется её организация, выработка образцов данной деятельности в отношении к конкретной педагогической цели, задаче, образовательному уровню и другим её параметрам» [Там же].

Переходя к рассмотрению инноваций, А. А. Муратов отмечает, что «под инновацией в целом понимается процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств в образовании. Появление инноваций указывает на значимость новых элементов культуры социума для организации в нём культурного воспроизводства. Одновременно инновации характеризуют механизм традиции, показывая, что традиции могут изменяться (трансформироваться). Следовательно, можно сказать, что существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Это обуславливается тем, что человеческая деятельность развивается и находится в состоянии непрерывного возобновления. Но между тем прогрессивные традиции в концентрированном виде удерживаются и сохраняются, но только в новом

контексте. Поэтому традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие и взаимодополнение. В эволюционном развитии традиций и новаций отсутствует прямой и явный приоритет одного над другим. Следовательно, данные понятия можно рассматривать как особо значимый историко-педагогический феномен, так как именно благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни в эпоху современных российских социальных потрясений и реформ остаются способными к устойчивому саморазвитию» [Там же].

На необходимости гармонизации традиций и инноваций акцентирует внимание И. В. Ульянова. По ее словам, «обусловленность любой системы образования историческими, политическими, экономическими, социокультурными условиями всегда, с одной стороны, предполагает периодические процессы собственного обновления, с другой стороны, опирается на взаимосвязь и взаимообусловленность различных этапов развития общества, что предполагает опору на уже имеющиеся образовательные традиции. Мировая педагогическая практика (включая отечественную) показала, что несоблюдение правила “золотой середины” в процессе модернизации образовательной системы, когда удерживается баланс между новым и старым, революционные преобразования, тотальное реформирование не только не приносят желаемых результатов, но и опасны ростом псевдонаучных новаций. Однако столь же вредны для общества и своего рода “застывания”, когда технический прогресс и социокультурные изменения не находят полноценного отклика в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения. В этом случае усиливаются стагнационные риски, консервативные тенденции» [35, с. 63].

Процитированные выше тексты М. И. Алексеевой, М. А. Зайко (Сухановой), И. С. Кона, А. Б. Кошкиной, В. В. Краевского, Б. М. Магомедовой, Г. О. Мациевского, А. А. Муратова, И. В. Ульяновой, Т. В. Ховиной были созданы авторами в 2000—2010-е годы. В этих текстах явственно прослеживается, с одной стороны, противопоставление педагогических традиций и педагогических инноваций, а с другой — их естественная диалектическая взаимосвязь. Именно признанием взаимосвязи, взаимозависимости, взаимной необходимости педагогических традиций и педагогических инноваций пронизано большинство работ, опубликованных в первые два десятилетия XXI века, в которых рассматривается соотношение этих феноменов применительно к теории и практике образования.

Литература

1. *Алексеева, М. И.* Традиции и инновации в современном вузовском образовании [Электронный ресурс] / М. И. Алексеева // Гуманитарные научные исследования. — 2017. — № 4. — Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2017/04/23493> (дата обращения: 26.05.2019).
2. *Астафьева, Е. Н.* Изучение педагогических инноваций в историко-педагогическом контексте / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 1. — С. 62–66.
3. *Астафьева, Е. Н.* Инновации в теории и практике образования: взгляд историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2016. — № 3. — С. 49–51.
4. *Астафьева, Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
5. *Астафьева, Е. Н.* Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–191.
6. *Астафьева, Е. Н.* Ретроинновации в теории и практике образования / Е. Н. Астафьева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 41–49.
7. *Астафьева, Е. Н.* Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4. — С. 36–39.
8. *Зайко (Суханова), М. А.* Традиции и инновации в культуре / М. А. Зайко (Суханова) // Инновации и образование: сборник материалов конференции. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — Выпуск 29. — С. 443–446. — (Symposium).
9. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2019. — Т. 1. — 208 с.
10. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2019. — Т. 2. — 260 с.
11. Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 января 2018 г., г. Челябинск). — Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2018. — 388 с.
12. Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 344 с.
13. История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / отв. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 328 с.
14. *Кон, И. С.* Гуманитарная культура, инновации и традиции [Электронный ресурс] / И. С. Кон. — Режим доступа: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/HumanCultureInnovation.htm> (дата обращения: 27.05.2019).
15. *Кошкина, А. Б.* Традиции и новации формирования культуры нового поколения [Электронный ресурс] / А. Б. Кошкина. — Режим доступа: www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/Кошкина-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf (дата обращения: 30.05.2019).
16. *Корнетов, Г. Б.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: 80–90-е годы XX века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 1. — С. 44–54.
17. *Корнетов, Г. Б.* Альтернативные школы и альтернативное образование в отечественной педагогической традиции: начало XXI века / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 2. — С. 31–40.
18. *Корнетов, Г. Б.* Инновации в истории образования в контексте темпорального режима культуры / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 3. — С. 36–48.
19. *Корнетов, Г. Б.* Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49). — С. 15–40.
20. *Корнетов, Г. Б.* Исследование истории педагогических идей / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы: материалы международной научно-практической конференции. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. — С. 76–87.
21. *Корнетов, Г. Б.* Историко-педагогический процесс в зеркале истории педагогики, педагогической истории и исторической педагогики / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2018. — № 4 (18). — С. 23–35.
22. *Корнетов, Г. Б.* Общая педагогика: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. — 3-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2019. — 364 с.
23. *Корнетов, Г. Б.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 72–100.
24. *Корнетов, Г. Б.* Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х — вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 2. — С. 58–86.
25. *Корнетов, Г. Б.* Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 2017 года: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2019. — 172 с.
26. *Корнетов, Г. Б.* Феномен школы: взгляд сквозь столетия / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 6. — С. 6–21.
27. *Краевский, В. В.* Инновации и традиции — два полюса мира образования [Электронный ресурс] / К. В. Краевский. — Режим доступа: <http://masters.donntu.org/talented/library/article/kraevskiy.htm> (дата обращения: 27.05.2019).

28. Магомедова, Б. М. Традиции и инновации — два полюса современного образования [Электронный ресурс] / Б. М. Магомедова. — Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-tradicii-i-innovacii-dva-polyusa-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya-630031.html> (дата обращения: 27.05.2019).
29. Мацневский, Г. О. Инновации и традиции в образовании [Электронный ресурс] / Г. О. Мацневский // Успехи современного естествознания. 2010. — № 9. — С. 160–162. — Режим доступа: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8858> (дата обращения: 23.05.2019).
30. Муратов, А. А. К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике / А. А. Муратов // Инициативы XXI века. — 2012. — № 1. — С. 63–66.
31. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 1. — 253 с.
32. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.
33. Традиции и инновации в истории и культуре: программа фундаментальных исследований Президиума РАН «Традиции и инновации в истории и культуре / отв. ред. А. П. Деревянко, В. А. Тишков. — М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2015. — 620 с.
34. Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2017 г.) / под ред. Л. А. Рапацкой. — М.: МПГУ, 2017. — 387 с.
35. Ульянова, И. В. Инновации и традиции в современной российской системе образования / И. В. Ульянова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXVIII Международной научно-практической конференции. — Новосибирск: СибАК, 2013. — С. 63–72.
36. Ховина, Т. В. Традиции и инновации в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Т. В. Ховина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международной научной конференции (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — С. 13–16. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (дата обращения: 23.05.2019).
37. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — 260 с.

References

1. Alekseeva M. I. Tradition and innovation in modern higher education. *Humanities scientific researches*, 2017, n. 4. URL: <http://human.snauka.ru/2017/04/23493> (accessed 26 May, 2019) (in Russian).
2. Astafyeva E. N. Inquiry into pedagogical innovations through pedagogical history. *Innovative programs and projects in education*. 2019, n. 1, pp. 62–66 (in Russian).
3. Astafyeva E. N. Innovations in education theory and practice: ideas of pedagogy historians. *Innovative programs and projects in education*. 2019, n. 3, pp. 49–51 (in Russian).
4. Astafyeva E. N. Historico-pedagogical context of the theory and practice of contemporary education. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovya* [Academia. Pedagogical journal of Podmoskovye], 2016, n. 4(10), pp. 56–58 (in Russian).
5. Astafyeva E. N. Pedagogical innovations based on the case to the past: retronsal, retrouvera or traditional innovation? *History of education journal*, 2019, n. 1, pp. 178–191 (in Russian).
6. Astafyeva E. N. Retro-innovations in education theory and practice: interpretation variations. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 2(62), pp. 41–49 (in Russian).
7. Astafyeva E. N. Theoretical grasp of pedagogical heritage of the past. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovya* [Academia. Pedagogical journal of Podmoskovye], 2018, n. 4, pp. 36–39 (in Russian).
8. Zayko (Sukhanova) M. A. Traditsii i innovatsii v kulture [Tradition and innovation in culture]. *Innovatsii i obrazovanie: sbornik materialov konferentsii* [Innovation and education: conference proc.]. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo Publ., 2003. Is. 29, pp. 443–446.
9. Innovatsii v teorii i praktike obrazovaniya: istoriko-pedagogicheskiy kontekst: monografiya: v 2 t. [Innovations in education theory and practice: historical context of education: monograph in 2 vol.], vol. 1, ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2019, 208 p.
10. Innovatsii v teorii i praktike obrazovaniya: istoriko-pedagogicheskiy kontekst : monografiya: v 2 t. [Innovations in education theory and practice: historical context of education: monograph in 2 vol.], vol. 2, ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2019. 260 p.
11. *Innovatsii i traditsii v sovremennom obrazovanii, psikhologii i pe-dagogike: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (25 yanvarya 2018 g., g. Chelyabinsk)* [Innovation and tradition in modern education, psychology and pedagogy: proceedings of intern. sc. conf. (25 January, 2018, Chelyabinsk)]. Ufa, OMEGA SAYNS Publ., 2018, 388 p.
12. *Istoriko-pedagogicheskiy ezhegodnik. 2018 god* [Pedagogy history annuary 2018]. Ed.-in-ch. G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, 344 p.
13. *Istoriya pedagogicheskoy mysli i praktiki obrazovaniya v Rossii i mire: monografiya* [History of pedagogical thought and practice in Russia and around the world: monograph]. Ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, 328 p.
14. Kon I. S. *Gumanitarnaya kultura, innovatsii i traditsii* [Humanitarian culture, innovation and tradition]. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/HumanCultureInnovation.htm> (accessed 27.05.2019).

15. Koshkina A. B. *Traditsii i novatsii formirovaniya kul'tury novogo pokoleniya* [Tradition and innovations in forming the culture of the new generation]. URL: www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11/КoшкИна-А.Б.-Традиции-и-инновации-и-формирования-культуры-нового-поколения.pdf (accessed 30 May, 2019).
16. Kornetov G. B. Alternative schools and alternative education in the Russian pedagogical tradition of 80-90s of the XX century. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 1, pp. 44–55 (in Russian).
17. Kornetov G. B. Alternative schools and alternative education in the Russian pedagogical tradition: the beginning of the XXI century. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 2, pp. 31–40 (in Russian).
18. Kornetov G. B. Innovations in education history in the context of culture time regime. *Innovative programs and projects in education*, 2019, n. 3, pp. 36–48 (in Russian).
19. Kornetov G. B. Social and educational innovations in the context of history of pedagogy. *Psychological and Pedagogical Search*, 2019, n. 1 (49), pp. 15–40 (in Russian).
20. Kornetov G. B. Issledovanie istorii pedagogicheskikh idey [Research into the history of pedagogical ideas]. *Istoriiko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremennykh problem obrazovaniya i vysshey shkoly: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogy history in the context of modern higher education problems: proc. of int. sc. conf.]. Vladimir, VIGU Publ., 2019, pp. 76–87.
21. Kornetov G. B. Historical pedagogical process in the mirror of pedagogy history, pedagogical history and historical pedagogy. *Academia. Pedagogicheskii zhurnal Podmoskovya* [Academia. Pedagogical journal of Podmoskovye], 2018, n. 4(18), pp. 23–35 (in Russian).
22. Kornetov G. B. *Obshchaya pedagogika* [General pedagogy]. Moscow, ASOU Publ., 2019, 364 p.
23. Kornetov G. B. Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s.). Article 1. *History of education journal*, 2019, n. 1, pp. 72–100 (in Russian).
24. Kornetov G. B. Teachers-innovators, new pedagogical thinking and innovative movement in the domestic school education (the second half of the 1980s – the second third of the 1990s.). Article 2. *History of education journal*, 2019, n. 2, pp. 58–86 (in Russian).
25. Kornetov G. B. *Razvitie shkolnogo obrazovaniya v Rossii v fokuse Oktyabrskoy revolyutsii 1917 goda: monografiya* [The development of school education in Russia in the light of the October revolution of 1917: monograph]. Moscow, ASOU Publ., 2019. 172 p.
26. Kornetov G. B. The phenomenon of school: glance through the centennium. *Innovative programs and projects in education*. 2018, n. 6, pp. 6–18 (in Russian).
27. Kraevsky V. V. *Innovatsii i traditsii — dva polyusa mira obrazovaniya* [Innovations and traditions — the two poles of education]. URL: <http://masters.donntu.org/talented/library/article/kraevskiy.htm> (accessed 27 May, 2019).
28. Magomedova B. M. *Innovatsii i traditsii — dva polyusa mira obrazovaniya* [Innovations and traditions — the two poles of education]. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-tradicii-i-innovacii-dva-polyusa-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya-630031.html> (accessed 27 May, 2019).
29. Matsievskiy G. O. Innovatsii i traditsii v obrazovanii [Innovations and traditions in education]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Achievements of modern natural sciences], 2010, n. 9, pp. 160–162. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8858> (accessed 23 May, 2019).
30. Muratov A. A. On the interaction between traditions and innovations in pedagogy. *Iniitsiatiivi XXI veka* [Initiatives of the XXI century], 2012, n. 1, pp. 63–66 (In Russian).
31. *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: kontseptualnye podkhody, me-tody izucheniya, issledovatel'skaya problematika: monografiya: v 2 t.* [Comprehending the past of education: conceptual approaches; research problems spectrum: monograph in 2 vol.]. Ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, Vol. 1, 253 p.
32. *Poznanie pedagogicheskogo proshlogo: kontseptualnye podkhody, me-tody izucheniya, issledovatel'skaya problematika: monografiya: v 2 t.* [Comprehending the past of education: conceptual approaches; research problems spectrum: monograph in 2 vol.]. Ed. by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, Vol. 2, 264 p.
33. *Traditsii i innovatsii v istorii i kulture: program fundamentalnykh issledovaniy Prezidiuma RAN «Traditsii i innovatsii v istorii i kulture* [Traditions and innovations in history and culture: program of fundamental research of the Presidium of RAS «Traditions and innovations in history and culture»]. Exec. ed. A. P. Derevyanko, V. A. Tishkov. Moscow, Institut etnologii i antropologii RAN Publ. [Institute of ethnology and anthropology of RAS], 2015, 620 p.
34. *Traditsii i innovatsii v sovremennoy kulturno-obrazovatel'nom prostranstve: materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konfe-rentsii (Moskva, 19 aprelya 2017 g.* [Traditions and innovations in modern cultural and educational space: proc. of the VIII inter. sc. conf.]. Ed. by L. A. Rapatskoy. Moscow, MPG U Publ., 2017, 387 p.
35. Ulyanova I. V. Innovatsii i traditsii v sovremennoy rossiyskoy sisteme obrazovaniya [Innovations and traditions in modern Russian education system]. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sbornik statey po materialam XXVIII Mezhduna-rodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: proc. of the XXVIII intern. sc. conf.]. Novosibirsk, SibAK Publ., 2013, pp. 63–72.
36. Khovina, T. V. Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom protsesse [Traditions and innovations in the educational process]. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Chelyabinsk, iyun 2014 g.)* [Pedagogy: traditions and innovations: proc. of the V intern. sc. conf. (Chelyabinsk, June, 2014)]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2014, pp.13–16. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5709/> (accessed 23 May, 2019).
37. *Evol'yutsiya praktiki obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki v proshlom i nastoyashchem: monografiya* [Evolution of education practice and pedagogy in the past and nowadays]. Ed by G. B. Kornetov. Moscow, ASOU Publ., 2018, 260 p.

Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова, Е. М. Белорукова

Федеральный проект «Учитель будущего»: что и как меняется в региональных системах дополнительного профессионального образования педагогических кадров?

Аннотация

В статье представлен анализ наметившихся подходов к реализации федерального проекта «Учитель будущего» в региональных системах дополнительного профессионального образования педагогических работников. Авторы обращают внимание на то, что с 2000-х годов на федеральном и региональном уровнях последовательно вводится проектное управление в области развития кадрового потенциала региональных систем образования. В этих условиях оказывается важным результаты предыдущих проектов в основной задел последующих проектов.

Реализация федерального проекта «Учитель будущего» без учета характеристик процессов в региональных системах дополнительного профессионального образования, без сохранения эффективно работающих институтов и механизмов, созданных в рамках предшествующих федеральных проектов, несет в себе риски упрощения новых проектных задач, их редуцирования до формального исполнения количественных целевых показателей, а в итоге — подмены приращения выстраиваемой системы профессионального развития и повышения квалификации педагогических кадров полным или частичным ее разрушением.

Цель: описание организационно-содержательных механизмов создания центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в логике проектно-программного управления на основе современного понимания сущности непрерывного образования и профессионального развития, моделей и технологий их реализации.

Методология и методики исследования: в основе анализа формирующейся практики изменения организационно-структурной и содержательной деятельности региональных систем дополнительного профессионального образования педагогических работников лежит методология системного подхода; организация фокус-групп с руководителями региональных органов управления образованием, руководителями образовательных организаций из различных регионов позволила выявить отношение профессионального сообщества к способам проектного управления реализацией федерального проекта «Учитель будущего».

Результаты: даны системные характеристики, дифференцирующие состояние региональных систем дополнительного профессионального образования педагогических работников, описаны варианты организационных подходов к реализации федерального проекта «Учитель будущего» в регионах с учетом имеющегося задела.

Научная новизна: выявлены риски реализации федерального проекта «Учитель будущего» на региональном уровне и описаны возможные способы их минимизации, раскрыто соотношение понятий «программа непрерывного повышения профессионального мастерства» и «дополнительная профессиональная программа».

Практическая значимость заключается в анализе и описании оснований различных подходов к реализации федерального проекта «Учитель будущего», что поможет в принятии решений тем регионам, которые определяют стратегию реализации проекта применительно к своим специфическим условиям.

Ключевые слова: проектное управление, непрерывное образование, система непрерывного профессионального развития и повышения квалификации, программа повышения профессионального мастерства, внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников.

N. G. Kalashnikova, E. N. Zharkova, E. M. Belorukova

Federal project «Teacher for the future»: the ongoing changes in regional systems of additional professional education of teachers

Abstract

The article presents the analysis of the emerging approaches to the implementation of the federal project «Teacher for the Future» in regional systems of additional professional education of teachers. The authors draw attention to the fact that since the 2000s, at the federal and regional levels, project management has been consistently introduced in the area of developing the personnel potential of regional education systems. Under these conditions, the cumulative delayed effect which consists in gradual accumulation and transformation of the results of previous projects into the main reserve for subsequent projects becomes critical.

The implementation of the federal project «Teacher for the Future» without taking into account the specific characteristics of the processes going on in regional systems of additional professional education, without efficient institutions and effective tools created within the framework of previous federal projects is exposed to the risk of simplifying new project tasks, their reduction to the formal achievement of established quantitative targets, which may result in the substitution of the development of further professional education system by its full or partial destruction.

Purpose: the article aims at the description of the organizational and substantive mechanisms of creating centers for continuous professional development of teachers and centers for the evaluation of professional skills and teacher qualifications in the logic of project and program management, based on the modern understanding of continuous education and professional development essence, models and technologies of their implementation.

Research methodology and techniques: system approach methodology lies in the the basis of the analysis of the emerging practice of changing organizational, structural and substantive activities of regional systems of additional professional education of teachers, the focus group method revealed the attitude of the heads of regional education management bodies, regional IRO, IPK, and universities to project management methods of implementing the federal project «Teacher for the Future» in various regions.

Results: the authors present system characteristics that differentiate the state of regional systems of additional professional education of teachers, describe the approaches to the implementation of the federal project «Teacher for the Future» in the regions, with the account for the existing resource capacity.

Scientific novelty consists in uncovering the risks of the implementation of the federal project «Teacher for the Future» at the regional level, describing possible ways to minimize them, revealing the correlation of the concepts «program of continuing professional development» and «further education program».

Practical significance consists in analyzing and describing the grounds for various approaches to the implementation of the federal project «Teacher for the Future», which will help the regions determine the strategy for implementing the project in their own specific conditions at the level of decision-making.

Keywords: project management; continuing education; system of continuous professional development and advanced training; professional development program; introduction of the national system of teacher professional development.

Задача развития кадрового потенциала системы образования входит в «повестку дня» государственных программ развития образования и национального проекта «Образование» в течение последних двух десятилетий. Необходимость обеспечения соответствия профессиональных компетенций педагогических работников динамично меняющимся требованиям и условиям профессиональной деятельности определяет трансформацию базовых характеристик системы дополнительного профессионального образования педагогических работников (ДПО) [7; 20].

Переход системы ДПО в режим устойчивого развития осуществляется на основе последовательного введения проектно-программного управления на федеральном и региональном уровнях, которое призвано в равной мере формировать как *инновационные характеристики системы ДПО*, так и *новое качество управления*.

Благодаря реализации *системы мероприятий* сначала в рамках направлений федеральных целевых программ развития образования (ФЦПРО), затем — государственных программ развития образования (ГПРО), а также решению *приоритетных взаимосвязанных задач* в рамках комплексного проекта модернизации образования и национального проекта «Образование» (НПО) в региональных системах ДПО запускаются *новые институты и механизмы*, показывающие высокую результативность в достижении поставленных целей, а именно — в обеспечении качественного изменения профессиональных компетенций и характеристик педагогических работников в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях общего образования (ФГОС) и профессиональных стандартов [9; 12; 18; 16; 17].

Наименования направлений и мероприятий ГПРО, НПО, их целевые показатели взаимосвязаны, имеют большое количество содержательных соответствий и пересечений, но не повторяются, а поддерживают динамику и устойчивость развития друг друга [10; 12].

Известно, что в достижение каждого проектного результата вкладываются значительные федеральные субсидии и ресурсы регионов, эффективность использования которых определяется, наряду с предоставлением отчета о своевременном исполнении количественных целевых показателей, *обеспечением устойчивости достигнутых результатов, их распространения и использования* для решения новых проектных задач применительно к изменяющейся образовательной ситуации. Поэтому в проектном управлении развитием ре-

гиональных систем ДПО педагогических работников оказывается важным *кумулятивный эффект*, то есть совокупный, интегральный, накапливаемый постепенно за счет превращения результатов предыдущих проектов в задел для успешной реализации последующих проектов.

Какие же проектные результаты, достигнутые в ряде регионов до 2018 года, представляются наиболее перспективным и значимым заделом для эффективной реализации нового федерального проекта «Учитель будущего»? Рассмотрим *пять групп проектных результатов*, получивших широкое распространение и развитие в региональных системах ДПО.

Формирование общероссийского кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития системы образования

Социальный институт ведущих консультантов по вопросам развития системы образования создавался в региональных системах ДПО как один из инструментов государственной образовательной политики, направленных на обобщение, адаптацию, генерирование и трансляцию инновационных знаний и опыта руководящим кадрам различного уровня в субъекте Российской Федерации, в первую очередь реализующим функции управления в сфере образования [5; 6; 10; 24].

Ведущие консультанты в значительном количестве пополнили составы экспертных, общественных, стратегических советов при губернаторах и стали проводниками федеральных инициатив, включились в работу сетевого сообщества, распространяя позитивный опыт и модели деятельности в процессе профессиональной коммуникации.

В проектном управлении реализацией федерального проекта «Учитель будущего» потенциал кадрового ресурса ведущих консультантов может быть использован достаточно широко: прежде всего, это может быть консультационная поддержка в управлении проектом на региональном, муниципальном и локальном уровнях системы образования в регионе. Важно понимать, что внедрение национальной системы учительского роста не сводится только к мероприятиям, которые будут проводить создаваемые *центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов (ЦПМ)* и *центры оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов (ЦОМ)*. Эти центры задают ориентиры для процессов, которые должны разворачиваться на всех уровнях системы образования.

Для ЦПМ ресурс ведущих консультантов может быть полезным там, где необходимы экспертно-консультационное сопровождение в создании программ деятельности, а также подготовка экспертных заключений на программы непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, включая программы профессиональных стажировок, подготовка тьюторов и др.

Для ЦОМ ресурс ведущих консультантов может быть использован в разработке системы оценочных процедур и инструментария добровольной сертификации педагогов, возможно, в организации мониторингов и их аналитического сопровождения.

Всё зависит от конкретных условий региональной системы ДПО, в которых реализуется федеральный проект «Учитель будущего».

Внедрение персонифицированного повышения квалификации педагогических работников

В ряде региональных систем ДПО созданы и апробированы принципиально новые *организационно-экономические механизмы*, которые обеспечивают педагогическим работникам возможность реального выбора программ повышения квалификации на основе использования образовательных чеков, ваучеров и других инструментов [7].

В практику повышения квалификации вошли *дополнительные профессиональные программы нового поколения и персонифицированные образовательные модели*, отличительная особенность которых заключается в ориентации на формирование *субъектной позиции* педагогических работников на всех этапах обучения, от выявления профессиональных дефицитов и постановки личностно значимых целей до рефлексивной самооценки процесса и результатов своего обучения, шире — *личной ответственности* каждого педагога за соответствие своих компетенций современным требованиям [3; 5; 8; 18; 19].

В значительной части региональных организаций ДПО запущены в действие *автоматизированные системы управления персонифицированным повышением квалификации* — от ознакомления педагогов с реестром дополнительных профессиональных программ и подачи заявки на обучение на основе выбора нужной программы до создания удостоверения о повышении квалификации в электронной форме.

Очевидно, что направленность федерального проекта «Учитель будущего» на усиление гибкости и мобильности содержания и форм професси-

онального развития педагогических работников, опора на идею непрерывности процессов профессионального развития и образования делают востребованными разработанные ранее модели и форматы адресного и непрерывного персонифицированного повышения квалификации педагогических работников. Ключевую роль во всех процессах играет тот, кто учится. Адаптивность, индивидуальные траектории, самообучение, *peer-to-peer педагогика* — люди нового времени учатся по-новому, чтобы изменить мир к лучшему [15].

Предлагаемые в проекте *программы непрерывного повышения профессионального мастерства* могут соответствовать коротким модулям дополнительной профессиональной программы (в понятиях Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») и рассматриваться, на наш взгляд, как краткосрочные гибкие индивидуальные программы, направленные на личностное и (или) профессиональное развитие педагогов. В их реализации ценным становится имеющийся опыт организации повышения квалификации по индивидуальным учебным планам.

Возможен и такой подход к реализации программ непрерывного повышения профессионального мастерства, как организация образовательных событий в рамках горизонтального неформального и информального образования взрослых. Рассмотрим группу проектных результатов в региональных системах ДПО, которая особенно значима для этого подхода.

Создание площадок для распространения современных моделей доступного и качественного образования, лучших практик управления

Важным ресурсом развития региональных систем ДПО стали образовательные организации-лидеры, которые вошли в *сеть федеральных стажировочных и базовых площадок* и расширили возможности удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей педагогических работников за счет нового формата повышения квалификации — *стажерской практики* (профессиональной стажировки). Обучение на базовых площадках осуществляют прошедшие специальную подготовку тьюторские команды, включающие высококвалифицированных педагогов-практиков [6; 7; 17; 20; 21].

Стажерские практики активизировали сетевое взаимодействие субъектов Российской Федерации

по обмену опытом и распространению лучших практик в рамках «образовательной миграции».

В рамках федерального проекта «Учитель будущего» разработанные форматы стажерской практики могут быть трансформированы в формат *профессиональной стажировки*. Готовые тьюторские команды, имеющие опыт сопровождения индивидуальных программ и маршрутов обучения педагогов на базовых площадках, могут организовать эффективный обмен опытом и демонстрацию лучших образовательных и управленческих практик.

Формирование профессиональных сетевых сообществ, развитие учебно-методических объединений, обеспечивающих регулярную профессиональную помощь и поддержку

Развитие сетевых профессиональных сообществ и новое качество работы учебно-методических объединений обеспечили информационную открытость региональных систем ДПО, возможности коллективного профессионального обсуждения актуальных вопросов, широкое участие педагогических работников в совместной выработке решений, обмене опытом эффективного применения современных технологий в образовательной деятельности, а также вовлечение педагогов в процесс взаимообучения и получение регулярной профессиональной помощи и поддержки.

Для эффективной реализации федерального проекта «Учитель будущего» ценность представляют как имеющийся опыт самоорганизации, инициативы педагогов-участников сетевых событий и мероприятий, так и само содержание работы сетевых сообществ, в том числе опыт участия в общественных экспертизах документов, учебных пособий и других материалов.

Подготовка учителей к эффективному использованию современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий

Решение этой проектной задачи связывалось, прежде всего, с идеей *повышения эффективности использования ИКТ*, в том числе за счет интеграции с другими современными технологиями (учебным проектированием и исследованием, технологией «перевернутый класс», дистанционным и электронным обучением и другими).

Для системного понимания, какие профессиональные задачи помогает решать ИКТ-компетентность учителя, была создана ее модель, обоснова-

ны подходы к разработке инструментария оценки ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог», апробированы инструменты оценки ИКТ-компетентности учащихся [1; 2].

В федеральном проекте «Учитель будущего» речь идет уже о *цифровой грамотности*, под которой в широком смысле сегодня понимается способность педагога и учащихся уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера) [15; 22; 23].

Нам представляется важным в решении этой задачи проекта «Учитель будущего» сохранять и развивать идею *эффективности использования цифровых технологий*: сосредоточить усилия не на формировании отдельных групп цифровых навыков, а на развитии функциональной грамотности и педагога, и учащихся, важнейшей составляющей которой становится цифровая компетентность.

Совершенно очевидно, что приведенный выше далеко не полный перечень *проектных результатов реализации мероприятий предыдущих ФЦПРО и НПО* имеет огромный потенциал для реализации федерального проекта «Учитель будущего»: названные результаты являются существенным заделом региональных систем ДПО для запуска новых проектов, связанных с развитием кадрового потенциала системы образования и, прежде всего, внедрения национальной системы учительского роста [4; 11; 14; 21].

Кроме того, следует принять во внимание и еще один важный системный эффект, полученный в ходе реализации проектов и программ развития образования, а именно — *профессиональное развитие научно-педагогических работников самой системы ДПО*, формирование некоторого пула *носителей проектного опыта* разработки и реализации программ персонифицированного повышения квалификации (в том числе программ проведения стажерских практик, программ подготовки тьюторских команд базовых площадок, программ подготовки ведущих консультантов), координации работы сетевых сообществ и профессиональных объединений педагогов, руководителей и методистов, экспертно-консультационного сопровождения, наконец, опыта решения проектных задач в составе проектных команд, исполнения функций в различных проектных позициях и, самое главное — рефлексивного осмысления созданных институтов, механизмов, моделей, инструментов и трансфера наиболее значимых проектных резуль-

татов в формате *паспортов типовых решений* для широкого использования в регионах [7; 20].

В проекте «Учитель будущего» ставка сделана на непрерывное повышение профессионального мастерства, которое могут обеспечить специалисты-антропотехники, умеющие работать с сознанием педагогов, применять игровые, рефлексивные и иные технологии, обеспечивающие развитие субъектности, умений включаться в различные кооперации и группы для достижения лично значимых целей профессионального развития в пространстве неограниченных выборов и возможностей. Самоопределяющаяся личность, самоорганизующаяся и саморазвивающаяся группа, жизнеспособная и жизнедеятельная общность людей становятся главными результатами такого образования.

Инновационные практики, реализуемые в региональных образовательных организациях ДПО, позволяют говорить о возможности привлечения имеющегося в них кадрового потенциала как к решению проектных задач, так и к подготовке кадров для ЦПМ и ЦОМ.

И еще одно важное замечание. По всем группам проектных результатов в регионах *уже создано и апробировано качественное нормативное обеспечение новых механизмов деятельности*. Пакеты регулирующих документов получили положительную экспертную оценку федеральных операторов предыдущих проектов, что также позволяет опираться на них и модифицировать их в соответствии с новыми проектными задачами.

Действующие проектные офисы не случайно рекомендуют регионам начинать работу по вхождению в новые федеральные проекты с таких шагов:

- определить, какие текущие региональные проекты работают на национальные проекты;
- обсудить, что необходимо добавить и (или) как переформатировать текущие проекты, чтобы они в полной мере соответствовали национальным проектам;
- оценить потребности региона, исходя из его особенностей, имеющегося задела, «разрывов» между наличной ситуацией и желаемым состоянием;
- сравнить и оценить варианты возможных проектных решений, которые способствуют выполнению приоритетных потребностей;
- сформировать паспорт регионального проекта на основе шаблона паспорта федерального проекта [10; 12].

В логике проектно-программного управления новый федеральный проект «Учитель будущего»

поставил, по сути, перед региональными руководителями задачу: принять обоснованное решение, какая модель внедрения национальной системы учительского роста (НСУР) предпочтительнее для условий региона. Решение этой задачи зависит от понимания региональными руководителями *смысла, контекста и механизмов реализации данного федерального проекта на региональном уровне*, а также от наличия *объективной оценки состояния (проблем, потребностей и заделов) региональной системы ДПО*.

Используя анализ источников, находящихся в открытом доступе, информацию на официальных сайтах региональных органов управления образованием, интервью первых лиц регионов, обозначим наметившиеся особенности реализации данного проекта, обращая внимание на основания принятия управленческих решений на региональном уровне.

Регионы, приступившие к реализации федерального проекта «Учитель будущего» с привлечением средств федеральной субсидии на конкурсной основе в 2018 году, демонстрируют различные организационные варианты создания центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов.

Стимулирование и первоначальный этап создания центров осуществляется за счет средств федеральной субсидии, которая выделяется регионам на конкурсной основе. А последующее финансирование их функционирования и содержания должны осуществлять сами регионы.

Региональные системы ДПО, сохранившие и наращивающие проектные результаты-заделы, о которых шла речь выше, используют потенциал организаций дополнительного профессионального образования, опираясь на кадры, обладающие необходимыми проектными компетенциями и специальными компетенциями в области андрагогике, встраивая новые структурные образования в общий дизайн деятельности созданных ранее и эффективно работающих структур и механизмов непрерывного повышения квалификации педагогов. Как правило, в этих регионах планируется создание центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов (ЦПМ) либо на базе институтов повышения квалификации работников образования, либо на базе институтов развития образования как обособленных структурных подразделений.

В регионах, где более гибкими, мобильными, инновационными в плане организации повышения квалификации педагогических работников оказа-

лись образовательные организации, реализующие программы высшего и (или) среднего профессионального образования, предпочтение в открытии ЦПМ отдано им. В этих случаях представляется необходимым заранее продумать вопрос о механизмах финансирования функционирования ЦПМ, созданного на базе федеральной образовательной организации, из средств регионального бюджета.

Центры оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов (ЦОМ) создаются как самостоятельные юридические лица с привлечением ресурсов региональных центров оценки качества образования.

Здесь уместно напомнить описанные в известной работе П. Г. Щедровицкого четыре организационных подхода, которые реализуются в системах ДПО [25]:

1-й подход — система повышения квалификации полностью ориентируется на существующее положение дел в системе образования и воспроизводит «прошлое» состояние профессиональной деятельности педагогических работников;

2-й подход — система повышения квалификации стремится обеспечить опережающее обучение, но не может дать исчерпывающего ответа на вопрос о том, в каком же направлении будет двигаться искомая система деятельности, где лежит то «будущее», к которому надо готовить и какова же зона ближайшего развития; причем становится всё очевиднее, что будущее нужно не столько прогнозировать, сколько проектировать и программировать реализацию проектов в этом будущем — будущего самого по себе нет, оно делается нами, создается в соответствии с проектами и программами развития;

3-й подход — деятельность системы направлена на развитие отдельных людей за счет включения их в систему и программы непрерывного образования, в ней всё сфокусировано на непрерывное образование и личностное развитие; работники сферы повышения квалификации должны выступать как помощники, фасилитаторы; в такой системе повышения квалификации, когда «все учатся у всех», ведущими являются правила клубных отношений и взаимодействия, на передний план выходят стратегия и тактика антропоники — «выращивания» профессионалов;

4-й подход — система повышения квалификации принимает ответственность за проектирование, программирование, исследование и сценарирование развития общественных систем. Эти задачи ставятся в центр самой работы по повышению квалификации. Другими словами, повышение ква-

лификации невозможно без анализа и проектирования развития общественных систем.

В практике региональных систем ДПО часто наблюдается сочетание характеристик всех четырех подходов.

Следует отметить, что для разработки и реализации дополнительных профессиональных программ недостаточно провести диагностику профессиональных затруднений и дефицитов педагогических работников. На содержание программ оказывают значительное «невидимое» влияние результаты исследовательских, мониторинговых, проектно-аналитических, экспертных работ, выполняемых региональными организациями ДПО на регулярной основе и в большом объеме совместно с региональными и муниципальными органами управления образованием, которые в своей совокупности и обеспечивают комплексное развитие региональных систем образования. В этом — уникальность кадрового состава региональных образовательных организаций ДПО, ключевое отличие содержания их деятельности от академических кадров вузов, и, конечно, конкурентное преимущество.

Управление реализацией федеральными проектами на региональном уровне достаточно точно выявляет уровень управленческих навыков, стратегических и тактических компетенций руководителей различных уровней системы образования.

В последние годы в проектном управлении на региональном уровне всё отчетливее стала проявляться негативная тенденция, которую можно назвать «парадоксом обнуления достигнутого». Парадокс обнаруживается в управленческих решениях тех региональных руководителей, которые не соотносят новые проектные задачи ГПРО и НПО с результатами предыдущих проектов, выраженными в достигнутых инновационных характеристиках территориальной системы ДПО, игнорируют эффективно работающие институты и механизмы, созданные ранее в таком же проектном режиме.

Проведенные фокус-группы с участием руководителей различных уровней региональных систем образования показали, что достаточно типичными являются следующие проблемы:

- отсутствуют сводные планы по портфелю проектов (сегодня выросло число регионов, которые участвуют в реализации сразу нескольких федеральных проектов в рамках ГПРО и НПО), крайне редко проводятся сводные анализы и отчеты;
- не отслеживаются взаимосвязи между проектами, как реализуемыми в настоящее время, так и между теми, которые уже реализованы и

на результаты которых важно опираться как на ценный ресурс;

- слабо организовано планирование реализации проектов — зачастую исполнители проекта не участвуют в планировании, что снижает уровень общего понимания и принятия командных целей проекта;
- недостаточно прописаны механизмы распределения работ в рамках проектов, предусматривающих все действия команды, закрепление и учет выполненных работ каждым участником;
- не всегда фиксируется порядок назначения руководителя проекта, слабо планируется или вовсе не планируется и не контролируется нагрузка исполнителей проекта;
- не всегда четко определена регулярность актуализации календарных планов проектов, их бюджетов, документации по управлению про-

ектами, в том числе зачастую не документируются изменения в проектах;

- почти не используются возможности автоматизации управления пакетами проектов;
- отсутствуют механизмы отслеживания отсроченных эффектов реализации проектов.

Инновационные практики повышения квалификации работников образования в региональных системах ДПО могут оставаться разрозненными и фрагментарными, и, в лучшем случае, поддерживать успешное решение отдельных задач в регионах, в то время как для обеспечения профессионального развития кадров региональной системы образования все достигнутые проектные результаты должны эффективно использоваться и обновляться в соответствии с развитием образовательной ситуации и приоритетами государственной политики в образовании.

Литература

1. *Авдеева, С. М.* О подходах к оценке ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог...» / С. М. Авдеева и др. // Психологическая наука и образование. — 2016. — Том 21, № 4. — С. 40–49.
2. *Авдеева, С. М.* Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов / С. М. Авдеева и др. // Вопросы образования. — 2017. — № 4. — С. 104–132.
3. *Белорукова, Е. М.* Проектирование компетенций как результатов освоения дополнительной профессиональной программы / Е. М. Белорукова // Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды: материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017). — Минск: АПО, 2017. — С. 357–362.
4. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя // Бюллетень о сфере образования. — 2016. — № 7 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/8395.pdf> (дата обращения 08.07.2019)
5. *Жаркова, Е. Н.* Консультирование в сфере управления образованием как развивающий и развивающийся процесс / Е. Н. Жаркова // Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды: материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017). — Минск: АПО, 2017. — С. 59–64.
6. *Жаркова, Е. Н.* Основы деятельности ведущего консультанта по вопросам развития образования: учеб. пособие / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова. — Барнаул: Азбука, 2012. — 94 с.
7. *Жаркова, Е. Н.* Теоретические основы модернизации системы повышения квалификации работников образования на региональном уровне: монография / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова. — Барнаул: Азбука, 2010. — 216 с.
8. *Жаркова, Е. Н.* Формирование индивидуальных технических заданий на повышение квалификации учителей (воспитателей) с учетом выявленных в ходе оценки квалификации дефицитов компетенций (с позиции требований профессионального стандарта): методические рекомендации / Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова. — Барнаул: АК ИПКРО, 2015. — 45 с.
9. *Забродин, Ю. М.* Построение системы дифференциации уровней квалификации профессионального стандарта педагога / Ю. М. Забродин и др. // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 5. — С. 65–76.
10. *Иванов, О. Б.* Национальные проекты России: региональное измерение / О. Б. Иванов, Е. М. Бухвальд // Этап: экономическая теория, анализ, практика. — 2019. — С. 37–53.
11. *Калашникова, Н. Г.* Управление становлением региональных систем учительского роста / Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 3. — С. 6–11.
12. *Кузьмин, А. И.* Логическое согласование компонентов программы / А. И. Кузьмин // Проектирование, мониторинг и оценка. — 2011. — № 1. — С. 8–14.
13. *Лапушкина, Д. А.* Самостоятельная работа педагога по повышению квалификации / Д. А. Лапушкина, В. А. Трибунская // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 8. — С. 47–51.
14. *Малеванов, Е. Ю.* Методика учета результатов оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет при формировании и реализации системы учительского роста / Е. Ю. Малеванов и др. // Профильная школа. — 2017. — Т. 5, № 2. — С. 11–31.
15. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III

- Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки». — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018 — 122 с.
16. Осипчукова, Е. В. Дополнительное профессиональное образование как фактор повышения конкурентоспособности студентов российских вузов / Е. В. Осипчукова, А. В. Клепиков, Р. М. Зиятдинова // Вестник НЦБЖД. — 2017. — № 3 (33). — С. 47–53.
 17. Поляков, А. В. Взаимодействие педагога и обучающихся в классе музыкального инструмента (фортепиано) / А. В. Поляков, А. П. Лукьянов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 2. — С. 53–60.
 18. Построение дифференцированной программы персонализированного развития педагогов на основе оценки уровня соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций профессионального стандарта: методические рекомендации / Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова. — Барнаул: АК ИПКРО, 2015. — 52 с.
 19. Сетевая школа управленческих кадров общего образования: методические рекомендации / Л. Н. Горбунова [и др.]; науч. ред. Л. Н. Горбунова. — М.: Изд-во АПК и ППРО, 2007. — 248 с.
 20. Сиденко, Е. А. Организационно-педагогические условия развития кадрового потенциала научно-образовательной сети / Е. А. Сиденко, А. С. Сиденко // Теория, практика и перспективы развития современной школы: коллективная монография; отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2017. — 365 с. — С. 345–359.
 21. Трофимова, Е. Д. Духовность как методологический ориентир в музыкальном образовании школьников / Е. Д. Трофимова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2018. — № 2. — С. 21–24.
 22. Трофимова, О. А. Повышение эффективности педагогического образования на основе сетевого взаимодействия с применением логистического подхода / О. А. Трофимова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 7. — С. 229–233.
 23. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования: монография / Г. У. Солдатова [и др.]. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
 24. Чечель, И. Д. Экспертно-консультационная система поддержки модернизации общего образования: стратегия, тактика, векторы развития / И. Д. Чечель, Т. В. Потемкина, Т. В. Соснина. — СПб.: Нестор-История, 2015. — 196 с.
 25. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / П. Г. Щедровицкий. — М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. — С. 77–97.

References

1. Avdeyeva S. M., Nikulicheva N. V., Khapayeva S. S., Zaichkina O. I. Assessing ICT competency in teachers in relation to requirements of the professional standard for teachers. *Psychological science and education*, 2016, vol. 21, n. 4, pp. 40–49. (in Russian)
2. Avdeeva S.M. et al. Assessing information and communication technology competence of students: approaches, tools, validity and reliability of results. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2017, n. 4, pp. 104–132 (in Russian).
3. Belorukova E. M. Proektirovanie kompetentsiy kak rezultatov osvoeniya dopolnitelnoy professionalnoy programmy [Development of competency framework as the learning results of an additional education program]. *Professionalnye kompetentsii sovremennogo rukovoditelya kak faktor razvitiya obrazovatelnoy sredy: materialy konferentsii (Minsk, 27–28 aprelya, 2017)* [Professional competencies of a modern director as a factor of educational environment development: conf. proc. (Minsk, 27–28 April, 2017)]. Minsk, APO Publ., 2017, pp. 357–362.
4. Vyzovy i perspektivy formirovaniya obshchenatsionalnoi sistemy professionalnogo rosta i razvitiya uchitelya [Challenges and prospects of the formation of teacher professional development and growth system]. *Byulleten o sfere obrazovaniya* [Bulletin on education], 2016, n. 7. URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/8395.pdf> (accessed 08 July, 2019)
5. Zharkova E. N. Konsultirovaniye v sfere upravleniya obrazovaniyem kak razvivayushchii i razvivayushchiy protsess [Education management consulting as a developmental and developing process]. *Professionalnye kompetentsii sovremennogo rukovoditelya kak faktor razvitiya obrazovatelnoy sredy: materialy konferentsii (Minsk, 27–28 aprelya, 2017)* [Professional competencies of a modern director as a factor of educational environment development: conf. proc. (Minsk, 27–28 April, 2017)]. Minsk, APO Publ., 2017, pp. 59–64.
6. Zharkova E. N., Kalashnikova N. G. *Osnovy deyatelnosti vedushchego konsultanta po voprosam razvitiya obrazovaniya* [The basics of education consultancy in the sphere of education development]. Barnaul, Azbuka Publ., 2012, 94 p.
7. Zharkova, E. N., Kalashnikova N. G. *Teoreticheskiye osnovy modernizatsii sistemy povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya na regionalnom urovne* [Theoretical basis of teacher professional development system modernization at the regional level], Barnaul, Azbuka Publ., 2010, 216 p.
8. Zharkova E. N., Kalashnikova N. G. *Formirovaniye individualnykh tekhnicheskikh zadaniy na povysheniye kvalifikatsii uchitelei (vospitatelei) s uchetom vyyavlennykh v khode otsenki kvalifikatsii defitsitov kompetentsii (s pozitsii trebovaniy professionalnogo standarta)* [Development of individual functional specification for teacher professional development with regard to the deficit of competencies revealed during qualification evaluation] Barnaul, AKIPKRO, 2015, 45 p.
9. Zabrodin Y. M. et al. Development of the differentiation system of skill levels in teaching professional standards.

- Psychological science and education*, 2015, vol. 20, n. 5, pp. 65–76 (in Russian).
10. Ivanov O. B., Bucwald E.M. National projects of Russia: regional dimension. *ETAP: economic theory, analysis, and practice*, 2019, pp. 37–53 (In Russian).
 11. Kalashnikova N. G., Zharkova E. N. The management of the formation of regional systems Teacher growth. *Innovative projects and programs in education*, 2017, n.3, pp. 6–11 (in Russian).
 12. Kuzmin A. I. Logicheskoye soglasovaniye komponentov programmy [Logical concordance of program components]. *Proektirovaniye, monitoring i otsenka* [Development, monitoring and assessment], 2011, n. 1, pp. 8–14.
 13. Lapushkina D. A., Tribunskaya V. A. Independent work of teachers to improve their skills. *Pedagogical education in Russia*, 2016, n. 8, pp. 47–51 (in Russian)
 14. Malevanov E. Yu. et al. Technique of the accounting for results of pedagogical workers evaluation by the graduates of previous years during the forming and realization of system of teacher's growth. *Profilnaya shkola* [Profession-oriented school], 2017, vol. 5, n. 2, pp. 11–31 (in Russian).
 15. *Obucheniye tsifrovym navykam: globalnyye vyzovy i peredovyye praktiki. Analiticheskii otchet k III Mezhdunarodnoi konferentsii «Bolshe chem obucheniye: kak razvivat tsifrovyye navyki»* [Teaching digital skills: global challenges and leading practices. Analytic report for the III international conference «More than teaching: how to develop digital skills»]. Moscow, ANO DPO «Korporativnyi universitet Sberbanka» Publ., 2018, 122 p.
 16. Osipchukova E. V., Klepikov A. V., Ziyatdinova R. M. Additional professional education as the factor of increase of competitiveness of Russian universities. *Vestnik NTsBDZh*, 2017, n. 3 (33), pp. 47–53 (in Russian).
 17. Polyakov A. V., Lukyanov A. P. Interaction of the teacher and students in the class of musical instrument (piano). *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 2, pp. 53–60. (in Russian)
 18. Kalashnikova N. G., Zharkova E. N. *Postroyeniye differentsirovannoi programmy personifitsirovannogo razvitiya pedagogov na osnove otsenki urovnya sootvetstviya kompetentsii pedagoga sodержaniyu trudovykh funktsii professionalnogo standarta* [Development of a differential teacher development program based on the assessment of the level of teaching competency correspondence to the job functions stated by the professional standard] Barnaul, AKIPKRO Publ., 2015, 52 p.
 19. Gorbunova L.N. et al. *Setevaya shkola upravlencheskikh kadrov obshchego obrazovaniya* [Networking school of managerial executives of general education]. Moscow, APK i PPRO Publ., 2007, 248 p.
 20. Sidenko E. A., Sidenko A. S. Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya razvitiya kadrovogo potentsiala nauchno-obrazovatelnoi seti [Organizational and pedagogical conditions for the development of the workforce capacity of the scientific and educational network]. *Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya sovremennoi shkoly: kollektivnaya monografiya* [Theory, practice and development prospects of moderns school: collective monograph]. Ex. ed. A. Yu. Nagornova. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2017. 365 p., pp. 345–359.
 21. Trofimova E. D. Spiritual culture as a methodological orientator in musical education of schoolchildren. *Municipal education: innovation and experiment*, 2018, n. 2, pp. 21–24 (in Russian).
 22. Trofimova O.A. Raising the efficiency of teacher education through networking on the basis of a logistic approach. *Pedagogical education in Russia*, 2015, n. 7, pp. 229–233 (in Russian).
 23. Soldatova G. U. et al. *Tsifrovaya kompetentnost podrostkov i roditelei. Rezultaty vserossiiskogo issledovaniya: monografiya* [Digital competency of teenagers and parents. Results of all-Russia research: monograph]. Moscow, Fond Razvitiya Internet Publ., 2013, 144 p.
 24. Chechel I. D., Potemkina T. V., Sosnina T. V. *Ekspertno-konsultatsionnaya sistema podderzhki modernizatsii obshchego obrazovaniya: strategiya, taktika, vektory razvitiya* [Expert consultancy system of support for general education modernization]. Saint Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2015, 196 p.
 25. Shchedrovitskii P. G. *Ocherki po filosofii obrazovaniya: statyi i lektsii* [Outline of education philosophy: articles and lectures]. Moscow, Pedagogicheskii tsentr «Eksperiment» Publ., 1993, pp. 77–97.

УДК 372.881.161.1

О. Н. Марченко

Воспитание ценностного отношения к родному языку как методическая проблема повышения квалификации учителя русского языка и литературы

Аннотация

Рассматриваются методические аспекты аксиологического подхода к преподаванию русского языка.

Актуальность. Духовно-нравственное воспитание школьников в процессе преподавания русского языка, предполагающее реализацию принципа единства целей обучения и воспитания, проблемы сохранения языка как аксиологической системы активно обсуждаются в научных и общественных кругах.

Цель исследования — рассмотрение проблемы воспитания у учащихся основной школы ценностного отношения к родному языку в аспекте совершенствования методической компетенции учителя на курсах повышения квалификации.

Методологической основой послужили концептуальные положения аксиологической методики преподавания русского языка, представленные в трудах отечественных ученых; теории формирования у школьников ценностного взгляда на родной язык; современные принципы в преподавании русского языка: функционально-коммуникативный, культуроведческий, эстетический и др.

Результаты исследования и научная новизна состоят в определении направлений деятельности учителя по совершенствованию методической компетентности в процессе самообразования, необходимого для профессионального роста.

Практическая значимость исследования заключается в определении предметного содержания деятельности учителя по воспитанию ценностного отношения к родному языку в процессе обучения русскому языку.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностное отношение к родному языку, методическая компетентность, профессиональное самообразование.

O. N. Marchenko

Building value-based attitude to the mother tongue as a methodological problem of professional development of the teacher of the Russian language and literature

Abstract

The article deals with the methodological aspects of the axiological approach to teaching the Russian language.

Actuality. Spiritual and moral education of schoolchildren in the process of teaching the Russian language, implying the realization of the principle of the unity of educational and character-building goals, the problems of preserving the language as an axiological system are actively discussed in scientific and public circles.

Purpose of research. The purpose of the study is to consider the building of value-based attitude to the native language in general education students within the framework of teacher professional development programs.

Methodological basis. The methodological basis contains conceptual ideas of the axiological methodology of teaching the Russian language, presented in the works of Russian scientists; the theory of building value-based attitude to the mother tongue in learners, modern principles of teaching the Russian language including the functional and communicative, cultural, aesthetic ones etc.

The results of the research and scientific novelty consist in determining the ways to improve the methodological competency during the process of self-education necessary for teacher professional growth.

The practical significance of the study is to determine the content area of the teacher's activity on building value-based attitude to the native language while teaching it.

Keywords: axiological approach; value-based attitude to the mother tongue, methodological competency; professional self-education.

В условиях перехода к цифровой экономике осуществление образовательного процесса немислимо без систематического непрерывного повышения квалификации работников образования. Предметом исследования ученых в процессе цифровой трансформации образования [1, с. 27] становятся как перспективные направления повышения квалификации в системе дополнительного профессионального педагогического образования руководителей образовательных организаций и учителей [6, с. 77], так и основные подходы к повышению квалификации: например, андрагогический подход к подготовке фасилитаторов в условиях реализации ФГОС [14, с. 27], аксиологический и культуроведческий подходы к содержанию обучения [5] и др. Понимание новой функции учителя,

его деятельность в логике фасилитации [8, с. 54], освоение педагогами современных электронных образовательных ресурсов [17, с. 76], овладение основами лично-ориентированного обучения [19, с. 112] и специальными педагогическими технологиями, например технологией «дебаты», для повышения коммуникативной компетенции [9, с. 12], рефлексивно-ролевыми играми в целях формирования профессионального языкового сознания; использование различных приемов и техник, развивающих творческий потенциал педагога в процессе повышения квалификации [20, с. 107], — таков неполный перечень проблем, связанных с профессиональным ростом работников образования, освещаемый в научно-педагогической литературе, на страницах специальных журналов,

посвященных инновациям в образовании. Таким образом, развитие информационных технологий в науке и экономике привело к необходимости более активного использования в современной образовательной практике российского образования компьютерных технологий и возможностей электронного обучения в целях повышения самостоятельности обучающихся [1, с. 27]. Отсюда вполне объяснимо внимание учителя при выборе курсов повышения квалификации [11] к проблемам использования в обучении учащихся новейших информационно-коммуникативных технологий [7, с. 66], технологий, позволяющих перейти на цифровое обучение и т. п. [2, с. 67].

На этом фоне вопросы гуманитарного характера, например, формирования языкового сознания личности [4], воспитания ценностного отношения к родному языку, к изучаемой дисциплине как бы отодвинулись на второй план. Вместе с тем нам представляется, что аксиологические аспекты преподаваемого предмета носят вневременной характер и остаются для профессионального самообразования учителя весьма актуальными [5].

Особого внимания требует проблема воспитания ценностного отношения к родному языку у учащихся всех ступеней обучения (от детского сада до высшего учебного профессионального учреждения), так как владение языком, его грамотное использование в общественной и производственной сферах необходимы каждому человеку, для того чтобы состоялась его гражданская и профессиональная социализация [15].

Принцип воспитывающего обучения как дидактический принцип находит свое воплощение в формировании мировоззрения учащихся, в овладении ими нравственных норм поведения, развитии физических сил и умственных способностей учащихся, формировании личности будущего гражданина России. Воспитывающий характер обучения языку проявляется в содержании отбираемого для занятий материала, в методах обучения языку [18, с. 230]. Эмоционально-смысловой метод (название и теоретическое обоснование предложено И. Ю. Шехтером) предусматривает на занятиях опору на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры; реализуется через систему коммуникативных заданий, обеспечивающих овладение языком как средством общения [Там же, с. 385].

Основные теоретические и практические вопросы аксиологического подхода к преподаванию русского языка в школе и вузе разработаны учеными научной школы профессора А. Д. Дейкиной «Аксиологическая лингвометодика: мировоззрен-

ческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка». В научно-методической литературе освещаются различные аспекты проблемы формирования ценностного отношения к русскому языку в процессе обучения языку в школе и вузе (О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, А. А. Дейкина, И. Н. Добротина и др.).

Важным средством формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку, развития ценностно-смысловой сферы школьников в рамках аксиологического подхода к преподаванию русского языка рассматривается текст, использование которого в учебном процессе позволяет учащимся «увидеть» язык в действии, особенности употребления той или иной единицы языка в различных типах текста (Т. М. Воителева, Т. Н. Волкова, Н. И. Демидова, О. Н. Левушкина, Н. Д. Никандров, Т. М. Пахнова и др.).

Ценностная характеристика русского языка важна на всех этапах обучения языку для поддержания активного интереса учащихся к различным свойствам языка, его уровням и единицам, традиционно выделяемым в лингвистике: фонетическому, лексическому, словообразовательному, грамматическому (морфологическому и синтаксическому).

Высказывания великих писателей, ученых-лингвистов, культурологов о русском языке являются важным средством реализации дидактического принципа воспитывающего обучения языку, так как они акцентируют внимание школьников на таких свойствах языка, как его мелодичность, звучность, плавность и гармоничность, легкость, выразительность, способность выразить тончайшие оттенки чувств, палитру цветов и переливы света, богатство звуковых ощущений и впечатлений от окружающего мира лексико-стилистическими средствами, разнообразием грамматических форм и синтаксических конструкций. Постигая мысли великих людей, оставивших яркий след в культуре родной страны, учащиеся начинают задумываться о великолепии и богатстве родного языка: «Да будет же честь и слава нашему языку, который в самородном богатстве своём, почти без всякого чуждого влияния, течёт, как гордая, величественная река, — шумит, гремит — и вдруг, если надобно, смягчается, журчит нежным ручейком и сладостно вливается в душу, образуя все меры, какие заключаются только в падении и возвышении человеческого голоса» (Н. М. Карамзин) [13, с. 68].

Глубокая убежденность в силе и могуществе русского языка, которую выразили М. В. Ломоносов, А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Л. Н. Толстой,

Ф. М. Достоевский, К. Г. Паустовский, К. И. Чуковский, М. А. Шолохов и другие великие русские писатели, эмоциональность их высказываний, яркие и образные характеристики языка могут стать для учащихся образцом ценностного отношения к родному языку. Такие высказывания способствуют формированию у учащихся представлений о языке как культурной ценности народа, которую надо научиться беречь, хотя бы потому, что «по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку» (К. Паустовский) [3, с. 6].

В учительском арсенале подобного рода высказывания должны быть подобраны таким образом, чтобы их можно было использовать при изучении различных разделов о языке. Например, высказывание языковеда А. М. Пешковского — «если для общения людей вообще необходим язык, то для культурного общения необходим как бы язык в квадрате, язык, культивируемый как особое искусство, язык нормируемый» — может быть использовано при изучении понятия «языковая норма». Подобные высказывания важны и при проведении внеклассных мероприятий в форме бесед о языке. История становления русского литературного языка может быть рассмотрена, по рекомендации А. Д. Дейкиной, как «веха осознания образованными носителями языка (Ломоносовым, Державиным, Фонвизиным, Радищевым, Жуковским, Батюшковым, Крыловым, Пушкиным, Далем и другими русскими литераторами и просветителями) достоинств разговорной речи простого народа» [5, с. 11].

Учащимся, например, можно дать возможность поразмышлять над вопросами взаимодействия устной и письменной форм языка. В качестве дидактического материала могут быть использованы мысли писателей и ученых, начиная с высказываний А. С. Пушкина на эту тему: «Чем богаче язык выражениями, тем лучше для искусного писателя. Письменный язык оживляется поминутно выражениями, рождающимися в разговоре, но не должен отекать от приобретённого им в течение веков. Писать единственно языком разговорным — значит не знать языка» [13, с. 152].

Пробуждение и поддержание интереса к истории языка, к церковнославянскому языку, к словесности, к риторике формируют «национальное языковое сознание учащихся» и воспитывают «уважительное отношение к языку как культурному наследию, к этическим и нравственным нормам, обычаям и традициям в речевом поведении»

[5, с. 14]. В результате у учащихся формируется представление о языке как основе национальной культуры и национального самосознания [10; 16], как национально-культурном феномене, самобытность и уникальность которого сохраняются в генетической памяти народа. Язык, являясь хранителем культурных ценностей, служит орудием накопления и передачи информации от поколения к поколению [15, с. 143].

Отсюда внимание лингвистов и методистов к трудам культурологов, которые легли в основу лингвокультурологического подхода к преподаванию русского языка, который особенно важен при изучении лексики и стилистики, так как предполагает анализ слова, словосочетания, фразы, текста не только как лингвистической единицы, но и как единицы культуры, номинативно оформленной в языке. Особое внимание уделяется изучению ключевых слов, слов-концептов культуры, составляющих пласт безэквивалентной лексики. При составлении дидактического материала для изучения лексики в культурологическом аспекте будет полезно такое издание, как «Россия. Большой лингвострановедческий словарь». В нем словарные статьи содержат разнообразные факты о событиях, явлениях, обычаях, личностях, художественных произведениях, значимых для всех русских людей, русской истории и культуры [12].

Текстоцентрический подход к подбору дидактического материала, предъявляемого ученикам для ознакомления с языковыми явлениями, анализа использования изобразительно-выразительных языковых средств, жанрово-стилистических особенностей, проявляющихся в текстах разных типов речи — повествовании, описании, рассуждении, — требует от учителя обращения к текстам художественной, научно-популярной литературы, публицистики, к текстам энциклопедий и справочников. Важным критерием отбора текстов как дидактических единиц обучения русскому языку является критерий аксиологический. Тексты должны ориентировать ученика на воспитание высоких нравственных качеств, раскрывать такие важные понятия, как *гуманизм, стремление к идеалу, патриотизм, благородство, общечеловеческие ценности, дружба, этика, эстетика* и др.

Воспитание ценностного отношения к родному языку предполагает формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность [10]. Учащиеся должны понять, что овладение культурой речи необходимо человеку для его социализации, будущей профессиональной деятельности. Д. С. Лихачёв говорил об овладении культурой речи как о важной характеристи-

ке личности: «Язык в большей мере, чем одежда, свидетельствует о вкусе человека, о его отношении к окружающему миру, к самому себе. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем имеем дело. Наша речь — важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума...». Осознание каждым человеком своей ответственности за чистоту и культуру речи должно стать препятствием к порождению текстов, нарушающих грамматические нормы языка, наподобие таких, как приведенный ниже пример из официального документа, рождённого в недрах кабинетов власти: «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального

российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [16]. Мысли высказаны ценные, но, к сожалению, с нарушением грамматических норм русского языка. Если мы научим учащихся бережно относиться к языку, то они будут видеть в создаваемых ими текстах некорректные фразы, наподобие этих, которыми пестрят студенческие работы: «в окончании изучения документа были изучены...», «мною произошло изучение законодательной и нормативной базы организации...», «приказом ... Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден приказ...», «в ходе практики произошло знакомство с приказами», «было пройдено знакомство с нормативно-правовой базой организации» и проч.

Духовно-нравственное воспитание будущих профессионалов цифровой экономики в процессе преподавания русского языка, предполагающего реализацию принципа единства целей обучения и воспитания, будет способствовать решению проблемы сохранения русского языка как аксиологической системы.

Литература

1. *Акимова, О. Б.* Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся / О. Б. Акимова, М. Д. Щербин // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2018. — № 1. — С. 27–34.
2. *Афанасьева, Т. П.* Формирование профессионального языкового сознания педагога образовательного комплекса средствами рефлексивно-ролевой игры / Т. П. Афанасьева, Г. П. Новикова, Ю. С. Тютюнник // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2018. — № 2. — С. 66–70.
3. *Воителева, Т. М.* Русский язык: учебник для 10 класса: среднее (полное) общее образование (базовый уровень) / Т. М. Воителева. — 4-е изд. — М.: Академия, 2013. — 320 с.
4. *Воителева, Т. М.* Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному: монография / Т. М. Воителева, О. Н. Марченко. — М.: ИИУ МГОУ, 2017. — 196 с.
5. *Дейкина, А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография / А. Д. Дейкина. — М.: МПГУ, 2019. — 212 с.
6. *Зубакин, С. Г.* Перспективные направления повышения квалификации руководителей образовательных организаций / С. Г. Зубакин, В. Г. Кирсанова // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2019. — № 1 (61). — С. 76–80.
7. *Милютин, А. А.* Обоснование подготовки будущих учителей начальных классов к работе по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка / А. А. Милютин // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2018. — № 3. — С. 66–70.
8. *Новикова, Г. П.* Непрерывный образовательный процесс повышения квалификации педагогов в логике концепции фасилитации / Г. П. Новикова // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2018. — № 3. — С. 53–57.
9. *Орлова, Е. В.* Дебаты как эффективное инновационное средство повышения коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку / Е. В. Орлова // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* — 2018. — № 5 (62). — С. 12–16.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3> (дата обращения — 14.02.2019).
11. *Пуденко, Т. И.* Индивидуализация профессионального развития учителей в контексте новых задач, проблем и возможностей национальной системы учительского роста / Т. И. Пуденко, Ю. А. Скурихина // *Инновационные проекты и программы в образовании.* — 2018. — № 2. — С. 70–76.
12. *Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова.* — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. — 736 с. — (Фундаментальные словари).

13. Русские писатели о языке: хрестоматия / автор-составитель Е. М. Виноградова и др.; под ред. Н. А. Николиной. — М.: ООО «ТИД “Русское слово — РС”», 2008. — 584 с.
14. Сиденко, Е. А. Андрагогический подход к подготовке фасилитаторов в системе дополнительного профессионального педагогического образования в условиях реализации ФГОС / Е. А. Сиденко // Педагогическое образование и наука. — 2017. — № 5. — С. 27–32.
15. Словарь социолингвистических терминов [Электронный ресурс] / под ред. В. Ю. Михальченко. — М.: Институт языкознания РАН, Российская академия лингвистических наук, 2006. — Режим доступа: http://www.iling-ran.ru/library/sociolingva/slovar/sociolinguistics_dictionary.pdf / (дата обращения: 16.02.2019).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://stufeni15.edusite.ru/DswMedia/_file_doc_fgos_oo.pdf (дата обращения 06, 06, 2019)
17. Хафизова, Н. Ю. Электронные образовательные ресурсы как инструмент повышения уровня профессионализма педагогов в условиях дополнительного профессионального образования / Н. Ю. Хафизова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2018. — № 6 (60). — С. 74–80.
18. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. — М.: Астрель [и др.], 2007. — 746 с.
19. Marchenko, O. N. «Mistrz, edukować ucznia!» — idee Janusza Korczaka w procesie naukowo-wychowawczym (techniki osobiście zorientowanych technologii w nauczaniu języka rosyjskiego) / Powiaowy osrodek Ijckonalenia nauczycieli w wodzislawiu Slaskim — Biuletyn metodyczny — nr 1 (28) Styczen, 2013, P. 28–38 (на польском языке).
20. Sidenko E. A., Sidenko A. S. Creation of an Innovative Environment Based on Active Approach In-home Training Conditions in Educational Organization / E. A. Sidenko, A. S. Sidenko / «Eastern European Scientific Journal». 2015. № 2. С. 105–111. (на английском языке). DOI 10.12851/EESJ201502C05ART01.

References

1. Akimova O. B., Shcherbin O. B. Digital transformation of education: timeliness of educational and cognitive independence of student. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 1, pp. 27–34 (in Russian).
2. Afanasyeva T. P., Novikova G. P., Tyutyunnik Yu. S. Formation of professional language consciousness of the teacher of the educational complex by means of reflexive role-playing game. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 2, pp. 66–70 (in Russian).
3. Voiteleva T. M. *Russkii yazyk: uchebnik dlya 10 klasa: sredneye (polnoye) obshcheye obrazovaniye (bazoviy uroven)* [The Russian language: pupil's book for the 10th grade: secondary general education (basic level)]. Moscow, Academia Publ., 2013, 320 p.
4. Voiteleva T. M., Marchenko O. N. *Lingvodidakticheskiye osnovy obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu: monografiya* [Linguodidactic foundations of teaching Russian as a foreign language: monograph]. Moscow, IPU MGOU Publ., 2017, 196 p.
5. Deikina A. D. *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka: monografiya* [Axiological methods of teaching the Russian language: monograph]. Moscow, MPGU Publ., 2019, 212 p.
6. Zubakin S. G., Kirsanova V. G. Perspective directions of professional development of heads of educational organizations. *Innovative projects and programs in education*, 2019, n. 1(61), pp. 76–80 (in Russian).
7. Miljutina A. A. Justification of training of future primary school teachers to work on the formation of media competence of primary school students in the Russian language lessons. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 3, pp. 66–70. (in Russian)
8. Novikova G. P. Continuous educational process of training teachers in the logic of the concept of facilitation. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 3, pp. 53–57 (in Russian).
9. Orlova E. V. Debates as an effective innovative means of improving communicative competence in Russian language classes. *Municipal education: innovations and experiment*, 2018, n. 5(62), pp. 12–16 (in Russian).
10. *Approximate basic educational program of basic general education* [Electronic resource]. Available at: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3> (accessed 14 January, 2009) (in Russian).
11. Pudenko T. I., Skurikhina Y. A. Individualization of teachers' professional development in the context of new tasks, challenges and opportunities of the national system of teacher growth. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 2, pp. 70–76 (in Russian).
12. *Rossiya. Bolshoi lingvostranovedcheskii slovar* [Unabridged dictionary of Russia]. Gen ed. Yu. Ye. Prokhorov. Moscow, AST-PRESS BOOK Publ., 736 p.
13. *Russkiye pisateli o yazyke: khrestomatiya* [Russian writers about the language: reader]. Comp. auth. E. M. Vиноградова et al., ed. by N. A. Nikolina. Moscow, ООО «ТИД “Russkoye slovo — RS”» Publ., 2008, 584 p.
14. Sidenko E. A. Andragogical approach to the training of facilitators in the system of additional professional pedagogical education in the conditions of implementation of the GEF. *Pedagogical education and science*, 2017, n. 5, pp. 27–32. (in Russian).
15. *Slovar sotsiolingvisticheskikh terminov* [Dictionary of sociolinguistic terms]. Ed. by V. Yu. Mikhalchenko. Moscow, Institute of linguistics, Russian Academy of linguistic Sciences Publ., 2006. Available at: http://www.iling-ran.ru/library/sociolingva/slovar/sociolinguistics_dictionary.pdf/ (accessed 16 January, 2019).
16. *Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatelnyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educa-

- tional standard of basic general education]. Available at: https://stupeni15.edusite.ru/DswMedia/_file_doc_fgos_oo.pdf (accessed 06 June, 2019)
17. Khafizova N. Yu. Electronic educational resources as a tool for improving teacher professionalism in the conditions of additional professional education. *Innovative projects and programs in education*, 2018, n. 6, pp. 74–80. (in Russian).
 18. Shchukin A. N. *Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Encyclopedic dictionary of history and culture]. Moscow, Astrel: AST: Khranitel Publ., 2007, 746 p.
 19. Marchenko O. N. «Master, bring up a student!»: the ideas of Janusz Korczak in the educational process (methods of personality-oriented technologies in teaching the Russian language). *Vyacheslav Classici — methodological Bulletin* No. 1 (28) January, 2013, P. 28–38.
 20. Sidenko E. A., Sidenko A. S. Creation of an innovative environment based on active approach in-home training conditions in educational organization. *Eastern European Scientific Journal*. 2015. № 2. P. 105–111. DOI 10.12851/EESJ201502C05ART01.

УДК [371.321:004]:37.01

Е. Е. Неупокоева

Герменевтический подход как психолого-педагогическое условие обучения дидактическим коммуникациям в области информационных технологий

Аннотация

Рассматриваются психолого-педагогические аспекты решения задач повышения качества подготовки педагогов профессионального обучения к применению информационных технологий в образовательном процессе. В частности, решение такой задачи, как овладение навыком дидактических коммуникаций в данной предметной области. Раскрывается основное противоречие: несмотря на то, что навык дидактических коммуникаций в области информационных технологий востребован в условиях цифровизации системы образования, имеются очевидные проблемы в его формировании, особенно у студентов некомпьютерных направлений подготовки. Анализ такого противоречия приводит автора к идее использования герменевтического подхода для создания психолого-педагогических условий формирования данного навыка.

Ведущим методом, отражающим результаты опытно-поисковой работы по данному вопросу, является метод наблюдения. Полученные в процессе опытно-поисковой работы данные подвергнуты анализу, на основе которого осуществлен синтез идей. Были использованы и адаптированы идеи и наработки таких авторов, как М. Р. Арпентьева, А. Ф. Закирова, В. А. Кан-Калик, В. В. Сериков, Н. К. Чапаев и др.

Использование герменевтического подхода позволяет решать вопросы, связанные с готовностью обучающихся к дидактическим коммуникациям в области информационных технологий, а также к повышению осознанности в управлении этим процессом.

Новизна исследования заключается в обосновании использования герменевтического подхода в области дидактических коммуникаций в сфере информационных технологий.

Практическая значимость работы состоит в повышении уровня подготовки обучающихся к освоению дидактических коммуникаций и их вовлеченности в процесс отработки этого навыка. Публикация может быть рекомендована педагогам, реализующим программы по подготовке и переподготовке педагогов профессионального обучения, равно как и другим педагогическим работникам.

Ключевые слова: информационные технологии, дидактические коммуникации, цифровое общество, герменевтический подход, педагогические коммуникации.

E. E. Neupokoeva

Hermeneutical approach as a psychological and pedagogical condition of training in didactic communications in the field of information technologies

Abstract

The author considers psychological and pedagogical aspects of improving the quality of vocational education teacher training in regard to information technologies in education. In particular, the problem of developing one of the most important functional abilities of a teacher (mastering the didactic communication skill in the stated area) is solved. The publication elaborates on the main contradiction: in spite of the fact that the skill of didactic communications in IT is highly-demanded in view of education digitalization trend, there are obvious problems in its formation, especially for students of non-computer specializations. The analysis of this contradiction leads the author to the idea of using the hermeneutical approach for creating psychological and pedagogical conditions for the development of this skill.

The leading method reflecting the results of experiential research on the matter is the observation method followed by the analysis of the data obtained. The results of the analysis are the basis for carrying out the synthesis of the ideas. The ideas and experience of such authors as M. R. Arpen-tyeva, A. F. Zakirova, V. A. Kan-Kalik, V. V. Serikov, N. K. Chapayev, etc. were used and adapted.

The use of the hermeneutical approach allows resolving the issues of learners' readiness for didactic communications and enables the increase in consciousness in managing this process.

The novelty of the research consists in the inclusion and justification of the use of the hermeneutical approach in the field of didactic communications in the sphere of information technologies.

The practical importance of the work consists in increasing the level of student training in didactic communications and enhancing the involvement into practicing this skill. The publication can be recommended to the teachers implementing the programs of training and retraining of vocational education teachers, as well as other educators.

Keywords: information technologies; didactic communications; digital society; hermeneutical approach; pedagogical communications.

1. Введение

Рассматривая обучение дидактическим коммуникациям в области информационных технологий (ИТ), мы задаемся вопросом о необходимости разрешения противоречий, возникающих в процессе их освоения. Одно из наиболее распространенных противоречий — низкий уровень пользовательских навыков у обучающихся (выявляемый в процессе наблюдения, тестирования, фиксации результатов выполнения заданий) при всеобщей доступности и широком распространении информационных технологий, а также в свете распоряжения о реализации программы развития цифровой экономики [2].

Низкий уровень навыков тормозит успешное освоение прикладных программ отраслевого и пе-

дагогического назначения. Сложившаяся ситуация обусловлена отсутствием единой методики подготовки к использованию и дальнейшему непрерывному самообучению ИТ. Под *пользовательскими навыками* мы понимаем не только умение решать задачи при помощи персонального компьютера (ПК), но и навыки самообучения и, что важно для педагогической деятельности, коммуникации в области ИТ.

2. Система требований к подготовке педагогов профессионального обучения по взаимодействию с прикладным программным обеспечением в образовательном процессе

Как известно, требования к подготовке будущих педагогов профессионального обучения заложены в образовательном стандарте, который

декларирует освоение набора компетенций, формализованного в виде знаний, умений и владений определенными видами деятельности, а также готовность к реализации этой деятельности [3].

С другой стороны, конечные требования определяются профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения» [1], который делает упор на готовность к созданию педагогических условий для реализации целостного образовательного процесса, направленного на подготовку специалистов в системе среднего профессионального образования. Оба документа, с нашей точки зрения, малоинформативны в отражении содержания конкретных видов деятельности, реализуемых в рамках целостного учебного процесса и подготовки к нему. Детализацию в этом вопросе можно получить, анализируя тот факт, что в настоящее время для работодателя обязательным является *навык создания и использования электронных образовательных ресурсов и средств автоматизации профессиональной деятельности*.

Такие авторы, как М. Р. Арпентьева [4; 5], В. А. Кан-Калик [9], И. М. Кондюрина [10], А. А. Леонтьев [11] и др., задаются вопросами об изучении места и роли дидактических коммуникаций или, другими словами, педагогического общения в системе подготовки педагогов. Поэтому, опираясь на концепцию цифровизации образовательного пространства, необходимо задать вопрос: как обучать педагогов грамотному участию в коммуникациях, где предметом коммуникативного взаимодействия являются прикладные программы отраслевого назначения и задачи, решаемые с их помощью? При ответе на данный вопрос необходимо выявить основные составляющие таких коммуникаций и области их применения, для чего были подвергнуты анализу все составляющие деятельности педагога среднего профессионального образования (СПО) в отношении ИТ.

Для анализа системы обучения педагога работе с ИТ использовался системно-деятельностный подход [13], рассматривалась деятельность в негосударственном образовательном частном учреждении дополнительного профессионального образования (НОЧУ ДПО), организующем тренинги с потенциальными работодателями (банки, компании-дилеры, торговые центры и промышленные компании).

Основываясь на результатах проведенного анализа, раскроем основные особенности освоения навыков дидактических коммуникаций в области информационных технологий.

Как мы уже писали, информационные технологии в образовательном процессе используются разнопланово (табл. 1).

Как показывает практика, у будущих педагогов профессионального обучения наибольшие затруднения вызывает именно процесс обмена информацией о таком объекте, как персональный компьютер (в частности, речь идет о прикладных программах отраслевого и педагогического назначения).

Использование герменевтического подхода представляет интерес как важная веха в обучении дидактическим коммуникациям в области ИТ, поскольку он позволяет увидеть проблемные зоны, осмыслить суть процесса понимания и углубить способности саморефлексии.

Особенностью дидактических коммуникаций в области ИТ является их формализм, который используется применительно к терминам, имеющим и бытовой контекст. Однако в терминологическом базисе ИТ нет синонимичных понятий для установленных разработчиком речевых клише. А. Ф. Закирова, например, подчеркивает силу слова и роль метафоры в обучении [8], важность использования правильных языковых форм, образности. В противовес этому педагог, давая объяснения явлениям или процессам применительно к ИТ, может использовать метафору, а описывая действия с ПК, — систему жестких речевых клише.

Как писал Н. К. Чапаев, «человек понимающий, который, собственно, должен стать целью современного образования, — это прежде всего человек, который способен видеть целое во всем богатстве его связей и отношений. В известном смысле, человек интегративный, человек понимающий и человек герменевтический — это идентичные понятия» [16, с. 152].

Глубокая интеграция в рамках межпредметных связей, результатов спонтанного обучения и имеющихся установок на проектную деятельность с целью получения конечного продукта — пользовательского алгоритма, реализованного в виде различных речевых форм, дает не только видимый внешний эффект, для обучающихся этот процесс представляет собой инсайт. «Внутри озарения» мы, по результатам бесед и опросов, видим изменение отношения к ПК, изменение отношения к своим способностям в овладении ПК — «стало легче обучаться новому», стало легче объяснять, задавать вопросы, понимать, что говорят про ПК окружающие (педагоги, сокурсники и даже родители).

Таблица 1

Виды использования информационных технологий и соответствующие требования к пониманию или трактованию информации

Сфера использования	Понимание — трактование
Для создания организационно-педагогических условий, в частности при организации электронной образовательной среды, поддержки самостоятельной работы за счёт различного рода электронных ресурсов	Понимание тезауруса для общения с администраторами электронной образовательной среды и участия в коммуникациях (в том числе по электронной почте и по телефону). Понимание тезауруса прикладных программ педагогического назначения для настройки и решения проблемных ситуаций при разработке образовательного контента, трактование ситуаций с возможностью задать вопрос и понять ответ специалиста, способность составить поисковый запрос
Для создания дидактических условий, в частности, для проведения лекций, создания электронных учебных пособий, наполнения контента электронных образовательных ресурсов	Понимание тезауруса для настройки и использования программного обеспечения — создание цифрового контента, его адаптация к текущим версиям, работа с уникальным программным обеспечением, создание уникальных заданий (под заказчика) — новое трактование, новые пользовательские алгоритмы
При работе над внутренним документооборотом образовательной организации	Работа с офисными программными продуктами — понимание задач, поставленных руководителями, трактование их применительно к своей работе — оцифровка
В процессе дидактических коммуникаций, в которых объектом рассмотрения является персональный компьютер и установленное на нём программное обеспечение учебного или отраслевого назначения	Использование отраслевого и офисного программного обеспечения; самообучение при смене версий программного обеспечения, профессиональные приемы работы
В процессе коммуникаций с коллегами и службами технической поддержки, командами разработчиков электронных образовательных ресурсов или образовательных порталов	Понимание и трактование информации для обмена мнениями, участия в фокус-группах по созданию новых обучающих курсов

3. Отражение данной темы в иностранных источниках

Процессы цифровизации проходят с некоторыми трудностями не только в России, но и за рубежом. Так, европейские авторы отмечают проблемы, возникающие на стыке цифровой грамотности и цифровых услуг, приводящие к проблемам цифровизации [19].

А. М. Walder, например, указывает, что успешность внедрения образовательных инноваций (в том числе ИКТ) в системе высшего образования Канады напрямую зависит от проявления готовности профессоров к приятию перемен, связанных с инновациями, которые неизбежно следуют за компьютеризацией процесса обучения [20].

В Чили программа «Обучение в цифровой среде» также порождает множество вопросов по отношению к компетенциям педагогов, в процессе исследования была обнаружена следующая тенденция: молодое поколение педагогов демонстрирует лучшие результаты в освоении новых ИТ [18].

Итак, мы видим, что исследователи за рубежом касаются темы подготовки кадров к цифровому будущему системы образования, уделяют внимание проблемам готовности педагогического состава к

приятию изменений, но пока вопросы системного решения данной задачи остаются открытыми.

4. Психолого-педагогический аспект проявления мотивационного компонента при освоении дидактических коммуникаций в области ИТ

При обучении будущего педагога мы попадаем в ситуацию оправданного инициирования погружения в основы дидактических коммуникаций в области ИТ. Тогда, понимая, что позитивный опыт обучающийся получит только после получения новых знаний и пересмотра уже имеющихся, мы должны применить ряд приемов, позволяющих убедить его в необходимости этих мер.

Таковыми приемами становятся деловая игра с элементами фасилитации, работа по объяснению принципов взаимодействия с данным предметным полем, механизм восприятия и понимания работы со смыслами и взаимодействие с частным и целым применительно к пользовательским алгоритмам, а также борьба с установившимся стереотипом «интуитивно-понятный интерфейс» применительно к прикладным программам отраслевого и педагогического назначения. Таким образом, герменевтический подход встраивается в эту канву и дает возможность не только понять причины труд-

ностей, но и в будущем интерполировать это понимание на весь спектр возможных затруднений, рано или поздно возникающих в педагогической деятельности.

Анализ бизнес-литературы подтверждает, что за успешность коммуникации отвечает тот, кто является транслятором знаний и кто хочет, чтобы его поняли [17, с. 306; 14, с. 177–178]. Поскольку мы заинтересованы в том, чтобы обучающийся освоил дидактические коммуникации, ему дается такой инструментарий, который подвел бы его к новой модели построения коммуникаций в области ИТ.

В. В. Сериков отмечает, что «личность формируется в деятельности, а не в механически выполняемой работе, которую заставляют делать помимо ее желаний» [15, с. 43]. Таким образом, рассматривая и воссоздавая в квазипрофессиональной деятельности процесс дидактических коммуникаций в области ИТ, мы представляем его как совокупность психических и деятельностных процессов, тесно переплетенных между собой. Участие в такого рода деятельности позволяет студентам формировать собственное представление о дидактических коммуникациях (часто недооцененных по значимости), оценить свою готовность к ней.

Нами уже рассматривался вопрос об использовании герменевтического подхода применительно к изучению дидактических коммуникаций в области ИТ [12]. Однако в настоящее время мы углубили изучение этого вопроса с позиций П. Я. Гальперина, который писал о том, что сразу научить обучающихся действовать по некоторому образцу невозможно, эта деятельность должна быть длительной по времени и предусматривать качественные изменения действий в процессе усвоения (в нашем случае — переосмысления) материала [6, с. 268–269].

И. М. Кондюрина отмечает, что «под педагогической коммуникацией понимается главный инструмент продуктивного взаимодействия педагога с обучающимися, средство выработки, передачи и получения информации, имеющей обучающее, воспитывающее и развивающее значение» [10, с. 54], и «педагог выделяет важнейшие стороны и свойства отображаемого объекта и ставит их в соответствующие отношения, связи с целью получения нового знания» [Там же, с. 58].

Следовательно, мы обязаны дать обучающемуся инструментарий анализа и осмысления понятийного аппарата ИТ для осуществления дидактических коммуникаций. При этом будущий педагог получит систему знаний и модель самообучения,

позволяющих ему самообучаться и обучать других.

5. Результаты применения герменевтического подхода в практике формирования дидактических коммуникаций в области информационных технологий

Одним из элементов опытно-поисковой работы было отслеживание работы обучающихся по освоению навыков дидактических коммуникаций в различных ситуациях. Выборка экспериментальной группы за 2017–2019 годы составила 150 человек, численность контрольной группы — 140 человек. Наблюдения проводились в рамках дисциплины «Информационные технологии в образовании».

На начальном этапе работы 80% обучающихся игнорировали задание по разработке пользовательского алгоритма, 20% — пытались адаптировать тексты, взятые из Глобальной сети. Избегание попыток создать собственное описание алгоритма работы стало для нас сигналом к пересмотру видения системы обучения данному виду деятельности.

Для нас важной психолого-педагогической компонентой стало вовлечение обучающихся в квазипрофессиональную предметную деятельность, при этом частью этой деятельности являлись дидактические коммуникации как в письменной, так и в устной форме. Возникла необходимость взглянуть на эту деятельность глазами обучающихся и объяснить причины неуспеха.

Для выявления затруднений было проведено анкетирование, включающее выяснение, как обучающиеся воспринимают тексты алгоритмов, представляемых преподавателем в виде лабораторных работ, и как происходит восприятие текстов с точки зрения русского языка и информатики.

В исследовании были выявлены критерии, которые использовались как инструментарий для изучения уровня эффективности дидактических коммуникаций (табл. 2).

Мы видим, что вовлеченность в дидактические коммуникации и отработка навыков использования тезауруса, а также саморефлексия существенно влияют на готовность к использованию коммуникаций в области ИТ.

6. Выводы

Практика показала, что использование герменевтического подхода в подготовке педагогов профессионального обучения дидактическим коммуникациям действительно дает возможность выйти на уровень подготовки, который соответствует запросам новой, «цифровой» образовательной сре-

Таблица 2

Результаты наблюдений разных форм участия в коммуникациях в области информационных технологий за 2017–2019 годы

Критерии	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Влияние расстояния на передачу информации		
Восприятие информации при непосредственном контакте: осуществление действий рядом с чужим ПК	100%	60%
Восприятие информации на расстоянии	0	40%
Качество коммуникаций		
Употребление терминов	0	70%
Употребление указательных местоимений	100%	30%
Готовность к коммуникациям		
Взаимопомощь при выполнении заданий	2% (только «сильные» студенты)	70% (каждый, кто уже выполнил задание)
Внешняя речь, зафиксированная в виде контента, — подготовка видео учебного назначения		
Употребление обучающимися указательных местоимений «нажмите там», «нажмите тут»	99%	20%
Адекватное употребление обучающимися те-зауруса	1%	80%

ды. Наша задача по разработке методики обучения дидактическим коммуникациям в области ИТ стала более решаемой, уже можно подвести первоначальные итоги, сделать выводы о движении в правильном направлении.

Повышая осознанность обучающихся в приобретении навыков дидактических коммуникаций в сфере ИТ, мы также повышаем их интерес к цифровым технологиям в области педагогики.

Поскольку без привлечения понятий, собственных герменевтического подходу, результаты

обучения были менее показательны с точки зрения сформированности коммуникаций в области ИТ, можно с уверенностью сказать, что применение этого подхода является неотъемлемым элементом обучения дидактическим коммуникациям.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть посвящены созданию методики для обучения дидактическим коммуникациям будущих педагогов профессионального обучения и для системы переподготовки педагогов.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201509280022> (дата обращения 1.06.19).
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201708030016>. (дата обращения 1.06.19).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат, направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 39534 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201511020012?index=2&rangeSize=1> (дата обращения 1.06.19).
4. Арпентьева, М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание / М. Р. Арпентьева // Вестник Костромского государственного университета. — 2015. — №1. — С. 28–32. — (Педагогика. Психология. Социокинетика).

5. Арпентьева, М. Р. Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание / М. Р. Арпентьева // Вестник Костромского государственного университета. — 2014. — № 3. — С. 73–78. — (Педагогика. Психология. Социокинетика).
6. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии. Учебное издание / П. Я. Гальперин. — 4-е изд. — М.: АСТ: КДУ, 2007. — 400 с.
7. Гальперин, П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 1957. — № 6. — С. 20–35.
8. Закирова, А. Ф. Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания / А. Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. — 2014. — № 9. — С. 17–24.
9. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
10. Кондюрина, И. М. Дидактические условия развития педагогической коммуникации / И. М. Кондюрина // Вестник ЧГПУ. — 2009. — №11-2. — С. 52–61.
11. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение: брошюра / А. А. Леонтьев. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
12. Неупокоева, Е. Е. Герменевтический подход как условие подготовки будущих педагогов профессионального обучения к использованию прикладного программного обеспечения / Е. Е. Неупокоева // Научный диалог. Екатеринбург. — 2017. — № 8. — С. 371–384.
13. Неупокоева, Е. Е. Структурно-функциональная модель реализации педагогических условий подготовки педагогов профессионального обучения к использованию прикладного программного обеспечения в образовательном процессе / Е. Е. Неупокоева // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 5. — С. 43–52.
14. Островский, Э. В. Психология и педагогика: учеб. пособие / Э. В. Островский, Л. И. Чернышова; под ред. Э. В. Островского. — М.: Увузовский учебник, 2005. — 384 с.
15. Сериков, В. В. Личностный подход и приоритеты профессионального стандарта «Педагог» / В. В. Сериков // Учебный год. — 2015. — №2(39). — С. 42–46.
16. Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дисс. ... доктора пед. наук / Н. К. Чапаев. — Екатеринбург: [Б. и.], 1999. — 308 с.
17. Энкельман, Н. Б. Преуспевать с радостью. Молитвенник для шефа / Н. Б. Энкельман, М. Биркенбильт. — М.: СП «Интерэксперт»: Экономика, 1993. — 395 с.
18. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San Martín E., Preiss D.D., Valenzuela S. & Jara I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills Computers & Education, 121, 162–174. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001> (cite 01.10.2018)
19. Huvila I. (2012). As boundary objects Information Services and Digital Literacy In Search of the Boundaries of Knowing. Information services and digital literacy. Chandos Information Professional Series, 129-145. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-683-8.50008-2> (cite 01.10.2018)
20. Walder A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. Studies in Educational Evaluation, 54, 71-82. URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001> (cite 01.10.2018).

References

1. Professional standard «Teacher of Vocational Education, Professional Education and Additional Professional Education». Order of 8 September, 2015 N 608n. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201509280022> (accessed 1 June 19). (in Russian).
2. «Digital Economy of the Russian Federation» program. Order of the Government of the Russian Federation of 28 July, 2017 N1632-r. 87 p. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201708030016> (accessed 1 June 19) (In Russian)
3. Federal state educational standard of higher education. Higher education: bachelor's degree, specialization code 44.03.04 «Vocational education (in industries)». Order of 1 October, 2015. 21 p. Available at: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo3++/44.03.04_Prof_obuchenie.pdf (accessed 1 June 19). (in Russian).
4. Arpenteva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2015. No. 1. P. 28–32. (in Russian).
5. Arpentieva M. R. Development of integrative model of didactic communication and understanding. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2014, n. 3, pp. 73–78. (in Russian).
6. Galperin P. Ya. *Lektsii po psihologii* [Lectures on psychology] Moscow, AST: KDU Publ., 2007. 400 p. (In Russian)
7. Galperin P. Ya. Umstvennoe deystvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza. [Intellectual action as basis of formation of a thought and image]. *Voprosi psihologii* [Issues of psychology], 1957, n. 6, pp. 20–25. (in Russian)
8. Zakirova A. F. Cognitive metaphors as means of conceptualization of pedagogical knowledge. *UT Research Journal. Social, economic and law research*, 2014, n. 9, pp. 17–24. (in Russian)
9. Kan-Kalik V. A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii* [Pedagogical communication for teachers], Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 190 p.
10. Kondyurina I. M. Didactic environmental complex of pedagogical communication development. *South Ural*

- State Humanitarian Pedagogical University Bulletin*, 2009, n. 11-2, pp. 52–61. (in Russian)
11. Leontiev A. A. *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow, Znanie Publ., 1979. 48 p.
 12. Neupokoeva E. Ye. Hermeneutic approach as a condition of training future teachers of vocational training to use application software. *Nauchnyy dialog* [Scientific dialogue], 2017, n. 8, pp. 371–384. (in Russian)
 13. Neupokoeva E. E. Structural-functional model of implementation of pedagogical conditions of professional education teachers' training in using practical software in educational process. *Innovative projects and programs in education*, 2017, n. 5, pp. 43–52. (in Russian)
 14. Ostrovskij E. V., Chernyshova L. I. *Psihologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Moscow, Vuzovskij uchebnik Publ., 2005. 384 p.
 15. Serikov V. V. Lichnostnyy podhod i priorityety professionalnogo standarta «pedagog» [Personal approach and priorities of the professional standard «teacher»]. *Uchebnyy god*. 2015, n. 2 (39), pp. 42–46. (in Russian)
 16. Chapaev N. K. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskoy integratsii [Theoretical and methodological bases of pedagogical integration]: Doctor of Education thesis. Yekaterinburg, 1999. 308 p.
 17. Enkelmann N. B. *Mit freude erfolgreich sein* [To succeed with pleasure]. München, 1990. Birkenbihl M. *Chef-bre- vier* [Prayer-book for the chief], München, 1990. (Rus. ed.: Enkelman N. B, Birkenbil M. *Preuspevat s radostyu. Molitvennik dlya shefa*. Moscow, SP «Interespert»; Ekonomika Publ., 1993. 395 p.) (In Russian)
 18. Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San Martín E., Preiss D. D., Valenzuela S. & Jara I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, n. 121, pp. 162–174. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001> (accessed 01 October 2018)
 19. Huvila I. (2012). As boundary objects Information Services and Digital Literacy In Search of the Boundaries of Knowing. *Information services and digital literacy. Chandos Information Professional Series*, pp. 129–145. Available at: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-683-8.50008-2> (accessed 01 October 2018)
 20. Walder A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, n. 54, pp. 71-82. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001> (accessed 01 October 2018).

УДК 373

Г. А. Романова

Технологический подход к развитию инклюзивной образовательной среды

Аннотация

В статье обоснована необходимость технологического подхода к развитию инклюзивной образовательной среды; подчеркнута проблема подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзии. Отмечено, что одним из целевых приоритетов создания инклюзивной образовательной среды является развитие социокультурной компетентности субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, социокультурная компетентность, технологический подход, педагогическая технология, образовательная парадигма.

G. A. Romanova

Technological approach to the development of inclusive educational environment

Abstract

The article substantiates the need for a technological approach to the development of inclusive educational environment, emphasizes the problem of training teachers to work in conditions of inclusion. It is noted that one of the target priorities of creating an inclusive educational environment is the development of socio-cultural competence of the subjects of educational relations.

Keywords: inclusive educational environment; social and cultural competence; technological approach; pedagogical technology; educational paradigm.

Почему сегодня так важен технологический подход к развитию инклюзивной образовательной среды? Вполне очевидно, что выбор того или иного методологического подхода к разработке стратегии развития образовательной среды будет обусловлен ведущей образовательной парадигмой, определяющей целевые ориентиры образования как на уровне государственном, так и на уровне определенной ступени образования, на уровне конкретной образовательной системы и конкретной образовательной организации. Проблемы проектирования, организации образовательной среды, равно как и вопросы ее влияния на формирование и развитие личности, занимают одно из ведущих мест в системе проблем современного образования [2; 4; 11]. В настоящее время работа специалистов во многом направлена на исследование воспитывающего потенциала образовательной среды, его возможностей в становлении личности [6; 9]. И в русле рассматриваемой проблемы развития инклюзивной образовательной среды, несомненно, подобные исследования приобретают особую актуальность.

Одна из особенностей современного образования — его полипарадигмальный характер. Образовательные парадигмы как различные концептуальные модели существуют и сосуществуют одновременно, а также сменяют друг друга в соответствии с общими и особенными (частными) тенденциями развития общества, его целями и ценностными ориентациями. Они могут отличаться как подходами к определению главной цели образования, так и способами достижения этой цели; подходами к отбору содержания образования и технологиями реализации этого содержания; подходами к пониманию сущности и роли образования в системе общественных институтов, и, в то же время, к определению роли самих социальных институтов в достижении образовательных целей; подходами к определению особенностей взаимодействия субъектов образования и т. д.

Таким образом, иерархия методологических подходов может быть выстроена так, что будут выделены подходы различных страт, некоторые из которых играют роль системообразующих принципов. Отметим, что методологический подход как философская категория имеет различную трактовку, что свидетельствует о многоаспектности и полифункциональности данного феномена. Как система принципов, определяющих общую цель и стратегию соответствующей деятельности, методологический подход рассматривается в работах Н. Стефанова [10]; как набор приемов и процедур, являющихся не только формой, но и услови-

ем воплощения соответствующих принципов, — в публикациях А. Петрова [7]. Методологический подход обосновывается и как принципиальная методологическая ориентация исследования, и как точка зрения рассмотрения объекта изучения, мировоззренческая позиция [1].

В структуре методологического знания Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [12]. Экстраполяция данной иерархии уровней методологического знания позволяет нам говорить о возможности рассмотрения уровней в трактовке понятия методологического подхода: концептуального, дескриптивного и процессуального.

Итак, методологический подход может быть рассмотрен и как система принципов, и как система взглядов, и как совокупность процедур и приемов изучения и анализа научного феномена, явления, процесса.

Уже не первый год в науке и практике образования обсуждаются проблемы *организации инклюзивной образовательной среды*. Образовательные организации всех уровней представляют на форумах свой опыт решения проблемы включения в образовательный процесс обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья совместно с нормотипичными сверстниками.

Надо признать, что выбор образовательной парадигмы определяется выбором базовых ценностей. В соответствии с основными направлениями развития отечественного образования и ведущими мировыми образовательными тенденциями ведущая роль отводится феноменологической парадигме, основу которой составляют идея признания человека как высшей ценности, реализация требований полного удовлетворения его потребностей и интересов в личностной, социальной и профессиональной сферах, приоритет общечеловеческих ценностей в определении стратегии развития общества и государства. Разрабатывая систему развития инклюзивной образовательной среды для любого уровня образования, начиная с дошкольного, следует учитывать именно данную систему требований.

Качество современного образования во многом определяется его соответствием запросам и интересам растущей личности, направленностью не только и не столько на развитие умственных сил и творческих способностей и развитие индивидуальности, сколько на обеспечение эффективной адаптации и самореализации каждого в условиях поликультурного социального многообразия. Образовательная

среда организаций любого типа и вида направлена сегодня на создание условий, обеспечивающих развитие каждого обучающегося наравне с другими, но с использованием для этого особых, подходящих именно для него, путей и средств. Причем важно обеспечить активное включение в образовательный социум всех участников образовательных отношений для развития позитивной мотивации к овладению различными моделями эффективных коммуникаций. Развивающая функция инклюзивной образовательной среды школы, вуза, клуба, кружка, студии предполагает создание условий для развития познавательной сферы обучающегося в соответствии с его особенностями, социально значимых качеств, необходимых для успешной социализации в поликультурном обществе.

Реалии современного общества диктуют необходимость развития у будущего семьянина, гражданина, работника такой важнейшей личностной характеристики, как социокультурная компетентность. Формируясь в условиях любой образовательной системы, в том числе системы общего, профессионального и дополнительного образования как прообраза реального пространства поликультуры, это личностное качество является важнейшим показателем готовности жить и работать в условиях поликультурного сообщества.

Способность человека принимать и усваивать групповые нормы, сохраняя свою индивидуальность, возможность эффективной адаптации к условиям современного поликультурного сообщества, личностная и будущая профессиональная самореализация во многом зависят от уровня социокультурной компетентности, определяющей успешность социализации человека в мультимире [8; 9].

Феноменологическая парадигма в образовании обеспечивает преодоление ситуации отчуждения человека от мира и поддерживает тонкий баланс между рефлексией и пониманием смысла в повседневной жизни. Феноменологическая парадигма позволяет человеку инициировать весь аппарат мышления, чувственности, нравственности и воли, методологически ориентируя современное образование на формирование и развитие личности в пространстве разнообразия культур; идея диалога в обучении становится ведущей. Отметим, что в рамках задач инклюзивного образования важным будет основной критерий феноменологической педагогики — воспитание личности как субъекта поступка, как творца собственной жизни [4].

В современном российском обществе, как и в мировом сообществе в целом, происходят изменения, серьезно влияющие на социальную активность людей, возрастают требования к созданию условий реализации личностного потенциала, определения жизненных позиций и планов. Система образования должна быстро реагировать на задачи, поставленные новым этапом исторического развития страны. Диверсификация образования, вариативность учебных планов и программ, внедрение новых методик образования и воспитания, в основе которых лежит приоритет развития личности, учет познавательных интересов и способностей растущей личности — всё это направлено на формирование компетенций обучающихся, востребованных сегодня. У обучающихся появилось право выбора образовательных учреждений. Но в погоне за новыми технологиями и новыми компетенциями нельзя забывать, что основу личности, ее ядро составляют общечеловеческие ценности, духовно-нравственная позиция.

Говоря о создании инклюзивных классов, академических групп на базе образовательных организаций различных типов и видов, нельзя не отметить *проблему подготовки кадров для работы в инклюзивной образовательной среде*. Инклюзия как социально-образовательная среда требует от педагога овладения определенной системой знаний и умений. Знание основ перцепции, овладение средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение нивелировать возникновение коммуникативных барьеров различного происхождения вкупе со способностью к реализации различных форм конструктивной интеракции — всё это является системообразующим фактором формирования, становления и развития социокультурной компетентности участников образовательных отношений в инклюзивной образовательной среде [8; 13].

Педагог должен знать сущностные характеристики инновационной образовательной деятельности и специфику ее осуществления с учетом возрастных, психофизических, социальных и индивидуальных особенностей, в том числе и особых образовательных потребностей каждого; целевое назначение и особенности различных инновационных, в том числе интерактивных, педагогических технологий, специфику их использования в работе с детьми, молодежью и взрослыми; методы эффективного педагогического взаимодействия, позволяющие организовывать различные виды совместной деятельности всех субъектов образовательных отношений в условиях специфики инклюзивного образования.

Когнитивный компонент профессиональной культуры педагога, работающего в условиях инклюзии, реализуется в том, что он умеет анализировать и отбирать в соответствии с конкретными задачами различные инновационные технологии образовательной деятельности; вступать в педагогическое взаимодействие с обучающимися, родителями, другими педагогами. Практико-действенный компонент компетентности педагога в данном контексте выражается во владении инновационными технологиями воспитательной деятельности с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и особыми задачами, определяемыми основной образовательной программой.

Особые задачи, поставленные перед системой инклюзивного образования, требуют особых технологий в организации образовательного процесса. Сегодня многие руководители образовательных организаций находятся в поиске нестандартных подходов, оптимальных форм и наиболее эффективных моделей и технологий работы в условиях инклюзии. В этих условиях важно обеспечить адресную направленность профессионально-личностного самосовершенствования педагога на диагностической основе, разработку индивидуального маршрута профессионального роста [5].

Педагогическая технология выступает и как наука, исследующая и проектирующая наиболее рациональный путь образования, и как система алгоритмов, способов и результатов деятельности, и как модель реального социально-образовательного процесса.

Таким образом, педагогическая технология предстает как целостный научно обоснованный проект конкретной, реальной педагогической системы начиная с ее теоретического замысла и заканчивая реализацией в образовательной практике, отражающей процессуальную сторону обучения и воспитания и охватывающей цели, содержание, формы, методы, средства, результаты и условия организации педагогического процесса в инклюзивных классах, академических группах, кружках и секциях, клубах и т. п.

Подчеркивая значимость инклюзии как важнейшей формы организации образовательного пространства, формы, позволяющей каждой личности получить опыт принятия особенностей поликультурного социума, овладеть моделями социокультурной идентификации и самореализации вне зависимости от состояния здоровья, в том числе людям, имеющим инвалидность, тем не менее приходится признать, что условия, на создание которых и направлена образовательная инклюзия,

обеспечены далеко не в каждой образовательной организации.

Ядром педагогической технологии является четко заданная конечная цель, определяемая на диагностической основе. Грамотное, четкое определение финальной и промежуточных целей и задач позволяет разработать оптимальный алгоритм их достижения и реализации. Кроме того, позволяет подобрать инструментарий для отслеживания уровня достижения планируемых результатов и, при необходимости, внести пошаговые коррективы.

Педагогическая технология, как и любая другая технология, имеет четкую этапность, включая первичную диагностику, отбор содержания, форм, способов и приемов его реализации, использование совокупности средств в определенной логике с организацией промежуточной диагностики достижения цели, критериальную оценку. Вобрав в себя комплекс конкретных профессиональных действий на каждом этапе, технология позволяет педагогу еще в процессе проектирования инклюзивной образовательной среды предвидеть промежуточные и итоговые результаты собственной профессионально-педагогической деятельности [3].

Технология создания инклюзивной образовательной среды может быть описана как системный метод проектирования, разработки и реализации продукта — то есть среды. Технология должна описывать систему работы каждого субъекта образовательной деятельности как личностную (индивидуальную, профессиональную) активность по достижению поставленной образовательной цели и рассматривать систему организации и функционирования инклюзивной образовательной среды как социальную (общую, общественную) активность, которая обеспечивает условия личностной и профессиональной самореализации всех ее субъектов.

Таким образом, технологический подход к созданию инклюзивной образовательной среды в соответствии со спецификой основной образовательной программы той или иной образовательной организации позволит с большей определенностью проектировать деятельность, прогнозировать результаты и управлять социально-образовательным процессом как системой; выявлять, анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт коллег и возможности его использования в конкретной школе и в конкретном классе, в вузе и академической группе; комплексно решать социальные задачи; создавать благоприятные условия для

духовно-нравственного развития личности; прогнозировать возникновение проблем и рисков в воспитательной деятельности и уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на личность обучающегося; выявлять и оптимально

использовать собственные внутренние и внешние ресурсы; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии обучения, воспитания и социализации.

Литература

1. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 271 с.
2. Зубова, Е. И. Эффективность построения воспитывающей среды, направленной на формирование толерантности, в образовательной организации / Е. И. Зубова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — Т. 6, № 6-1 (28). — С. 125–129.
3. Игровые технологии как форма активной коррекции межличностных отношений: методическое пособие / авт.-сост. М. П. Нечаев, Л. Н. Антонова, Г. А. Романова. — М.: АСОУ: ООО «Тинго», 2018. — 152 с.
4. Куренкова, Р. А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества) / Р. А. Куренкова. — Владимир: ВГПУ, 1999. — 195 с.
5. Нечаев, М. П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М. П. Нечаев, Г. А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Информатизация образования. — 2016. — № 3. — С. 109–114. — (Информатизация образования).
6. Нечаев, М. П. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М. П. Нечаев, С. Л. Фролова, С. М. Куницына. — М.: АСОУ, 2017. — 100 с.
7. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma Mater. — 2005. — № 2. — С. 54–58.
8. Романова, Г. А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды / Г. А. Романова // Проблемы современного педагогического образования: сборник статей. — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Вып. 53, ч. 4. — С. 180–187. — (Педагогика и психология).
9. Романова, Г. А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г. А. Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции; гл. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2017. — С. 41–44.
10. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. — М.: Политиздат, 1980. — 208 с.
11. Фролова, С. Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С. Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 4(53). — С. 107–110.
12. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 444 с.
13. Shackelford E. L., Edmonds M. Beyond Disability: Etiquette Matters. Xlibris, 2014. — 164 p.

References

1. Blauberg I. V., Yudin E. G. *Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda* [Development and essence of the systemic approach]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 271 p.
2. Zubova E. I. Raising the efficiency of building environment, aimed at the formation of tolerance in the educational organization. *Historical and social -educational idea*, 2014, vol. 6, n. 6-1 (28), pp. 125–129. (In Russian)
3. Nechaev M. P., Antonova L. N., Romanova G. A. *Igrovytekhnologii kak forma aktivnoi korrektsii mezhlchnostnykh otnoshenii: metodicheskoe posobie* [Educational games as a form of active correction of interpersonal relationships: teacher manual]. ASOU: ООО «Tingo» Publ., 2018. 152 p.
4. Kurenkova R. A. *Fenomenologiya obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki (opyt sotrudnichestva)* [Phenomenology of education: theoretical and practical issues]. Vladimir: VGPU Publ., 1999. 195 p.
5. Nechaev M. P., Romanova G. A. Virtual internship as an effective resource of continuous pedagogical education. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 2016, n. 3, pp. 109–114. (In Russian).
6. Nechaev M. P., Frolova S. L., Kunitsyna S. M. *Problema razvitiya vospityvayushchego potentsiala obrazovatelnoi sredy shkoly: ot istorii k sovremennosti: monografiya* [Development of the educational potential of school environment: history and today]. Moscow, ASOU Publ., 2017. 100 p.

7. Petrov A. Osnovnye kontsepty kompetentnostnogo podkhoda kak metodologicheskoi kategorii [Basic concepts of the competency-based approach as a methodological category]. *Alma mater*, 2005, n. 2, pp. 54–58.
8. Romanova G. A. O modeli razvitiya sotsiokulturnoi kompetentnosti studentov v usloviyakh inklyuzivnoi obrazovatelnoi sredy [On the model of socio-cultural competency development in students in inclusive educational environment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Issues of modern teacher education. Pedagogy and psychology series]: collection of articles. Yalta: RIO GPA Publ., 2016. Is. 53, ch. 4, pp. 180–187.
9. Romanova G. A. Razvitie sotsiokulturnoi kompetentnosti lichnosti v usloviyakh obrazovatelnoi inklyuzii [The development of socio-cultural competency within the framework of educational inclusion]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost inklyuzivnoi kultury i praktiki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive education: continuity of inclusion culture and practice: proceedings of the VI international scientific conference]. Ed-in-ch. S. V. Alekhina. Moscow, MGPPU Publ., 2017. Pp. 41–44.
10. Stefanov N. *Multiplikatsionnyi podkhod i effektivnost* [Animation approach and effectiveness]. Moscow, Politizdat Publ., 1980. 208 p.
11. Frolova S. L. Sales environmental approach to education: past and present. *The world of science, culture, education*, 2015, n. 4(53), pp. 107–110. (In Russian).
12. Yudin E. G. *Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost* [Methodology of science. Systematicity. Activity]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1997. 444 p.
13. Shackelford E. L., Edmonds M. *Beyond Disability: Etiquette Matters*. Xlibris, 2014. 164 p.

О. А. Фролова, Т. В. Кудинова, И. Ш. Каппушева

Инновационные технологии профессионального образования

Аннотация

Актуальность проблематики, которой посвящена статья, определяется тем, что на рынке труда сегодня существует постоянный дефицит рабочих специальностей, и нынешняя система профессионального образования не может удовлетворить потребностей работодателей.

Цель написания данной статьи — выявить наиболее важные инновационные технологии, которые определяют конкурентоспособность учреждений профессионального образования.

Методологической основой для написания статьи послужили категории инновационной активности, инноваций в образовании, а также инновационной роли самой системы образования в социально-экономическом развитии страны.

В статье показано, что инновации в профессиональном образовании не сводятся к более широкому использованию компьютерных технологий и информатизации, хотя и подразумевают их. Также доказано, что современные условия рынка труда предполагают полный пересмотр содержания образовательного процесса.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней выявлена роль инноваций в образовательном процессе как определяющего фактора конкурентоспособности учреждения профессионального образования. *Практическая значимость* статьи заключается в том, что в ней составлен полный перечень актуальных инноваций в профессиональном образовании.

Ключевые слова: инновации, инновации в образовании, инновации в профессиональном образовании, учреждение профессионального образования.

O. A. Frolova, T. V. Kudinova, I. Sh. Kappusheva

Innovative technologies of vocational education

Abstract

The importance of the article is determined by the contradiction between the permanent shortage of blue-collars in the labor market and the inability of the current vocational education system to respond to today's needs.

The purpose of the article is to identify the most important innovative technologies that determine the competitiveness of vocational training institutions. The categories of innovation activity, innovations in education, as well as the innovative role of the education system itself in socio-economic development of a country served as the methodological basis for the article.

The article presents the following results: it is shown that innovations in vocational education are not limited to a wider use of computer technology and information, although they imply them. It is also proved that modern conditions of the labor market require a complete review of educational curriculum.

The scientific novelty of the article is determined by the identification of the role of innovations in education as the determinant factor of vocational education institution competitiveness. The practical significance lies in detailed listing of relevant innovations in vocational education.

Keywords: innovations; innovations in education; innovations in professional education; professional training institution.

Актуальность исследования. Ввиду нескольких глобальных процессов, вызванных в первую очередь стремительным научно-техническим прогрессом, распространением информационных технологий и цифровизацией коммуникаций, современная система образования предстала перед серьезным вызовом. Новые методы преподавания, запросы со стороны учащихся, а также изменение структуры рынка труда — всё это делает неактуальными и невостребованными прежние подходы к процессу обучения. Общеизвестным сегодня является тот факт, что именно образование является одним из наиболее значимых факторов конкурентоспособности государства. Более того: на индивидуальном уровне именно система образования определяет уровень личной конкурентоспособности человека, его позиции на рынке труда. Только путем дополнительного обучения, повышения своей квалификации человек может повысить личную конкурентоспособность на рынке труда.

На протяжении длительного времени профессиональному образованию в рамках государственной образовательной политики уделялось недостаточно внимания. В результате можно констатировать серьезное отставание системы профессионального образования как от других направлений, так и от требований рынка труда.

Про инновации в системе образования говорится много. В том числе инновационная активность рассматривается как приоритет государственной политики. Однако суть инноваций именно в сфере профессионального образования имеет свою специфику: их нельзя отождествлять с инновациями в образовательной сфере вообще.

Обзор научных публикаций по проблеме. Как уже отмечалось, система образования в стране постоянно находится в центре внимания научной общественности. Приоритет данного направления отмечается и в нормативно-правовой базе государственной политики. Можно выделить аспекты, которым уделяется наибольшее внимание. Наиболее популярным направлением можно считать внедрение достижений научно-технического про-

гресса в образовательную среду, в том числе инноваций в информационной сфере (Г. Г. Бубнов, И. А. Вилл). Востребованной тематикой является имплементация модели непрерывного образования (А. Э. Ахмедов, М. А. Шаталов, И. В. Смолянинова, О. А. Козырева). Много внимания уделяется новым формам и моделям в образовании, использованию новых инструментов (Г. А. Игнатьева). Также большое количество работ посвящено конкурентоспособности системы образования и тому, какую роль в этом играют инновации (А. В. Гугелев, С. Л. Иголкин, Н. И. Каргин, О. Н. Камолова, О. П. Костылева, С. Ю. Мычка, М. П. Прохорова). Можно выделить такое направление, как изучение проблематики реформирования профессионального образования — разработки стратегии реформирования, концепции (М. А. Шаталов, С. Е. Шишов).

В англоязычной литературе можно наблюдать аналогичные тенденции. Мир стал глобальным, с единым информационным полем, поэтому процессы в образовательных системах всех стран тесно связаны между собой. К наиболее известным зарубежным исследователям, которые поднимают вопрос инноваций в образовании, в том числе инноваций в профессиональном образовании и оптимальной модели организации этого направления, следует отнести M. Makaryus, J. Wilbeck, W. Gaudelli, N. Carrier.

Цель данной статьи — выявить наиболее важные инновационные технологии, которые определяют конкурентоспособность учреждений профессионального образования.

Изложение основного материала исследования. Современная система образования отличается от образования конца прошлого века. Теперь это информационная инфраструктура, включающая различные технологии (оборудование, программное обеспечение, периферийные устройства и связь с Интернетом) и людей, обладающих знаниями и практическим опытом, которыми они обмениваются друг с другом. В учебном заведении каждый обучаемый получает определенный набор

знаний, а чтобы он захотел применять на деле полученные знания, необходимо сделать и сам процесс обучения увлекательным действием.

Преподаватель помогает студентам понять сам процесс обучения, помогает им найти необходимую информацию, выяснить, соответствует ли она заданным требованиям, а также понять, как использовать эту информацию для ответа на поставленные вопросы и решения сложных проблем. Педагог вынужден сегодня систематически повышать свою квалификацию в области инновационных технологий обучения, направленных на формирование активной, творческой личности будущего специалиста, способного самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную деятельность [14, с. 19].

В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии. В частности, информационные технологии имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для хранения, преобразования, защиты, обработки, передачи и получения информации. Инновационными технологиями в информатике и информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) прежде всего являются Интернет и интернет-технологии: сайты, блоги, интернет-серверы, интернет-порталы, электронные библиотеки и открытые электронные энциклопедии, а также интерактивные сайты и программы. Электронные библиотеки и энциклопедии — это новейшие технологии публикации научной и учебной литературы в сети Интернет.

Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования; повышают эффективность обучения и воспитания личности и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания. Инновационные технологии в профессиональном образовании ведущую роль отводят средствам обучения, которые благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий достаточно разнообразны [3, с. 75].

К инновационным технологиям относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. Сущность интерактивных технологий состоит в том, что они опираются, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение и общение, а также на процессы восприятия, памяти, внимания. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми,

учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа ситуаций и соответствующей информации. Все технологии интерактивного обучения делятся на неимитационные и имитационные. Существуют различные формы технологий интерактивного обучения: проблемная лекция, семинар-диспут, учебная дискуссия, мозговой штурм и т. д.

Инновационные технологии в профессиональном образовании подразумевают также внедрение новых методов организации профессионального образования различных уровней. В настоящее время выделяют пять методов обучения. Это объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, эвристический и исследовательский методы.

Технологии проектного обучения рассматриваются как гибкая модель организации учебного процесса в профессиональной школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового [10, с. 169].

Компьютерные технологии. Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа. Современное профессиональное обучение уже трудно представить без технологий, которые позволяют расширить области применения компьютеров в учебном процессе. Применение компьютерных технологий в системе профессионального образования способствует реализации педагогических целей.

Одним из главных и интересных инструментов интерактивного обучения являются интерактивные доски и проекторы. Они помогают разнообразить занятия, сделать их яркими и увлекательными. С помощью доски можно привлечь внимание студентов на всех этапах занятия и получить возможность общаться с аудиторией, не отходя от доски, продолжая работать с материалом. Студенты начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе.

Однако ни компьютер, ни информационные технологии сами по себе не способны сформировать интеллектуальные и этические качества выпускника вуза, они являются лишь вспомогательными средствами решения мировоззренческих задач, а найти эти решения студент может лишь с помощью грамотного, творчески работающего преподавателя [13, с. 179].

На основе анализа научной литературы нами были выделены и обобщены все основные под-

ходы к трактовке инновационной деятельности в профессиональном образовании (табл.) [4, 7, 11].

Инновационная деятельность в широком смысле подразумевает ряд взаимосвязанных видов работ, комплекс которых гарантирует возникновение действительных инноваций. Примером служат следующие направления:

1) научно-исследовательская деятельность (результатом является реализация действительных инноваций — разработка нововведений, ноу-хау, различных изобретений и пр.);

2) проектная деятельность (разработка на базе научных знаний инновационных проектов);

3) образовательная деятельность (развитие профессиональных навыков и опыта с целью реализации инновационных проектов).

Таким образом, можно сделать вывод, что инновационное образование на современном этапе — это образование, способное к саморазвитию, что приводит к совершенствованию всей системы образования, т. е. это развивающее и развивающееся образование.

Для повышения эффективности обучения и заинтересованности обучаемых в получении профессиональных знаний в системе среднего профессионального образования мы предлагаем студентам, начиная с первого курса, вести дневник достижений, так называемое портфолио достижений. Этот способ позволяет анали-

зировать деятельность студента в течение всего периода обучения. Конечно, базисным является традиционное обучение, однако с применением компьютерных технологий (тестирование, различные тренажеры и пр.), позволяющих моделировать различные практические аспекты профессиональной деятельности. И, естественно, в заключение обучения происходит комплексная демонстрация студентом полученных умений и навыков на рабочем месте.

Также необходимо отметить такой инновационный метод обучения, как *case-study*. Этот метод может быть назван методом анализа и решения конкретных ситуаций. Сущность метода очень проста: учащимся предлагается описание конкретной ситуации, которую они должны осмыслить. При этом данное описание отражает не только определенную теоретическую и практическую проблематику, но и аккумулирует определенный комплекс полученных студентами знаний за время обучения. Отметим, что сама проблема не имеет однозначных и односторонних решений, что заставляет студентов искать более изощренные пути решения данной задачи, применяя все приобретенные знания и умения. Поэтому при решении *case-study* несколько правильных вариантов выхода из данной проблемы могут посоперничать друг с другом по истинности [1, с. 95].

Инновационные методы обучения в учреждении профессионального образования

Инновационный метод	Специфика применения в профессиональном образовании
Интерактивное обучение	В профессиональном образовании подобные технологии позволяют повысить качество образовательных услуг для тех, кто учится дистанционно, параллельно работая
Веб-технологии для моделирования	Большой выбор программных пакетов позволяет расширить возможности моделирования производственных задач в процессе обучения
Программирование как базовый навык	Ввиду компьютеризации всей производственной сферы программирование становится базовым, обязательным для всех работников навыком
Личностно ориентированное обучение	Данная модель образования позволяет оптимизировать программу обучения для индивидуальных нужд каждого студента
Практико-ориентированное обучение	Современная динамика изменений в рабочих специальностях требует увеличения доли практических занятий
Нестандартные методы проведения занятий	Сюда следует отнести методы обучения, которые ранее применялись в других сферах, например, кейс-методы
Новые подходы к охране жизнедеятельности	И в производственной сфере, и в профессиональном образовании новые информационные технологии дают возможность по-новому организовать безопасность жизнедеятельности и учащихся, и рабочих на производстве
Инновационные технологии контроля над результатами	Современные информационные технологии дают возможность повысить степень контроля над процессом обучения и за производственными процессами, что положительно сказывается на их эффективности

Применение в процессе обучения таких основных интерактивных методов обучения, как разнообразные творческие задания, работа в малых группах, различные образовательные игры, экскурсии, внеаудиторные методы обучения, также способствует развитию потенциала обучающихся, росту их кругозора как в общекультурной, так и в профессиональной сфере. Таким образом, применение инновационных методов обучения в системе среднего профессионального образования является актуальным и перспективным направлением, особенно в условиях постоянного совершенствования и развития системы российского образования

Выводы. Опираясь на приведенные выше данные, можно сделать выводы, которые касаются современного положения инновационной деятельности в российских учреждениях профессионального образования.

Сфера профессионального образования в Российской Федерации в значительной мере отстает от других направлений (в том числе и из-за специфики государственной политики). В то же время темп научно-технического прогресса (и в первую очередь информационных технологий) таков, что он ставит всю сферу образования перед серьезными вызовами. Те из них, кто проигнорирует достижения инновационного развития, рискуют оказаться вовсе вне рынка, утратив свою конкурентоспособность.

Новые образовательные технологии во многом универсальны, однако их применение в профессиональном образовании имеет определенную специфику. Так, для профессионального образова-

ния гораздо более важными являются технологии дистанционного обучения: многие студенты начинают трудовую деятельность уже во время учебы, и поддержание коммуникации для них играет важную роль. Также для профессионального образования гораздо важнее возможность более широкого применения программных пакетов во время обучения, в том числе потому, что они позволяют уже в процессе учебы моделировать производственные задачи.

В дальнейшем при научном поиске в данном направлении следует сконцентрировать внимание на следующих аспектах: 1) связь между современными производственными компетенциями (умениями и навыками, которые востребованы на современных промышленных предприятиях) и теми компетенциями, которые формируются в профессиональном образовании; 2) динамика изменений в перечне профессий — исчезновение одних специальностей и появление новых; 3) перспективы профессионального образования в контексте всеобщей автоматизации на производстве.

Если же говорить о проблемах профессионального образования в Российской Федерации, то к наиболее значимым аспектам, которым еще не уделялось достаточно внимания, следует отнести: оптимизацию сети учреждений профессионального образования в стране, выработку модели их наиболее эффективной работы, а также создание системы мониторинга рынка труда, которая дала бы возможность выявить реальную потребность работодателей в специалистах той или иной категории.

Литература

1. Ахмедов, А. Э. Система непрерывного образования как драйвер совершенствования профессиональных компетенций / А. Э. Ахмедов, И. В. Смольянинов, М. А. Шаталов // Профессиональное образование и рынок труда. — 2016. — № 3. — С. 92–97.
2. Ахмедов, А. Э. Формирование системы подготовки высококвалифицированных кадров в условиях непрерывного образования / А. Э. Ахмедов, И. В. Смольянинов, М. А. Шаталов // Территория науки. — 2015. — № 5. — С. 43–47.
3. Бубнов, Г. Г. Опыт внедрения инновационных информационных технологий в образовательную деятельность / Г. Г. Бубнов, Е. В. Никульчев, Е. В. Плужник // Высшее образование в России. — 2015. — № 1. — С. 74–79.
4. Вилл, И. А. Инновации в образовании / И. А. Вилл // Новая наука: опыт, традиции, инновации. — 2016. — № 10. — С. 80–82.
5. Гугелев, А. В. Инновационная составляющая в обеспечении конкурентоспособности современной организации / А. В. Гугелев, А. А. Семченко // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. — 2015. — № 1. — С. 55–63.
6. Игнатьева, Г. А. Стажировочная площадка как проектный полигон инновационного образования / Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова, О. В. Тулупова // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 2. — С. 78–83.
7. Иголкин, С. Л. Инновации в системе повышения качества в условиях модернизации высшего образования / С. Л. Иголкин, И. В. Смольянинова,

- М. А. Шаталов // Территория науки. — 2016. — № 2. — С. 17–25.
8. Каргин, Н. И. Инновационная педагогика как продукт и условие развития современного образования / Н. И. Каргин, В. Г. Свиноаренко, О. А. Козырева // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2018. — № 3. — С. 24–29. — (Гуманитарные и общественные науки).
 9. Камалова, О. Н. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования / О. Н. Камалова, И. К. Жолобова // Гуманитарные и социальные науки. — 2016. — № 1. — С. 38–48.
 10. Костылева, О. П. Инновационные технологии профессионального образования / О. П. Костылева // Информационные технологии и проблемы математического моделирования сложных систем. — 2012. — № 2. — С. 167–172.
 11. Козырева, О. А. Педагогика непрерывного профессионального образования как модель современной культуры / О. А. Козырева, Н. А. Козырев // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 11. — С. 87–93.
 12. Корнеева, Н. Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н. Ю. Корнеев, Д. Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика. — 2016. — № 4. — С. 21–25.
 13. Коновалов, С. В. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования / С. В. Коновалов, О. А. Козырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2017. — № 31. — С. 178–185.
 14. Мычка, С. Ю. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования / С. Ю. Мычка, М. А. Шаталов // Территория науки. — 2015. — № 3. — С. 47–55.
 15. Прохорова, М. П. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования / М. П. Прохоров, А. А. Шкунова // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 1. — С. 106–109.
 16. Прохорова, М. П. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования / М. П. Прохорова, А. А. Семченко // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 4. — С. 11–15.
 17. Прохорова, М. П. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования / М. П. Прохоров, А. А. Семченко // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1. — С. 13–20.
 18. Шаталов, М. А. Внедрение инновационных методов обучения при реализации программ подготовки специалистов среднего звена / М. А. Шаталов, С. Ю. Мычка // Перспективы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 17–27.
 19. Шишов, С. Е. Стратегические направления модернизации педагогического образования в условиях инновационного развития / С. Е. Шишов, М. В. Рыжаков, А. Е. Абылкасымова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2015. — № 4. — С. 13–18.
 20. Makaryus M. Innovations in professional education to improve quality of care: standardization of urgent endotracheal Intubation using simulation training and checklist approach to train pulmonary and critical care fellows. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*. (2015). P. 191–193.
 21. Gaudelli W. Global citizenship education. *Global Citizenship Education*. Routledge. 2016. P. 41–72.
 22. Carrier N. How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*. (2017). P. 228–240.
 23. Wilbeck J., Betsy M., Kennedy B. Educational Innovations for Continuing Education: JumpStart Modules for Advanced Practice Providers. *Advanced Emergency Nursing Journal*. (2018). P. 194–197.

References

1. Akhmedov A. E., Smolyaninova I. V., Shatalov M. A. Sistema nepreryvnogo obrazovaniya kak drayver sovershenstvovaniya professionalnyh kompetentsiy [The system of continuous education as a driver of professional competence improvement]. *Proffesionalnoe obrazovanie i rynek truda*, 2016, n. 3, pp. 92–97. (in Russian)
2. Akhmedov A. E., Smolyaninova I. V., Shatalov M. A. Formirovanie sistemy podgotovki vysokokvalifitsirovannyh kadrov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya [Formation of the system of training of highly qualified personnel in the context of continuous education]. *Territoriya nauki*, 2015, n. 5, pp. 43–47.
3. Bubnov G. G., Nikulchev E. V., Pluzhnik E. V. Experience in implementation of innovative information technologies in educational institutions. *Visshiee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2015, n. 1, pp. 74–79. (in Russian)
4. Vill I. A. Innovatsii v obrazovanii [Innovations in education]. *Novaya nauka: opyt, traditsii, innovatsii*, 2016, n. 10, pp. 80–82.
5. Gugelev A. V., Semchenko A. A. Innovative component of ensuring the competitiveness in modern organization. *Buletin Saratovskogo universiteta*, 2015, n. 1, pp. 55–63. (in Russian).
6. Ignatieva G. A., Krainikova M. N., Tulupova O. V. Training platform as the project polygon of innovative education. *Pedagogy and psychology of Education*, 2016, n. 2, pp. 78–83. (in Russian)
7. Igolkin S. L., Smolyaninova I. V., Shatalov M. A. Innovatsii v sisteme povysheniya kachestva v usloviyah modernizatsii vysshego obrazovaniya [Innovations in the quality improvement system in the context of modernization of higher education]. *Territoriya nauki*, 2016, n. 2, pp. 17–25.

8. Kargin N. I., Svinarenko V. G., Kozyreva O. A. Innovative pedagogy as a product and condition of the development of modern education. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2018, n. 3, pp. 24–29. (in Russian)
9. Kamalova O. N., Zholobova I. K. Main tendencies and innovations within the system of national education. *The humanities and social science*, 2016, n. 1, pp. 38–48. (in Russian).
10. Kostyleva O. P. Innovative technologies in professional training. *Information technology and mathematical modeling in the management of complex systems*, 2012, n. 2, pp. 167–172. (in Russian).
11. Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Pedagogy of continuing professional education as a model of modern culture. *Humanitarian research*. 2015, n. 11, pp. 87–93. (In Russian)
12. Korneeva N. Yu., Korneev D. N. The management of professional educational organizations: theory and practice of innovative development. *Garmonichnoye razvitie lichnosti*, 2016, n. 2, pp. 21–25. (in Russian)
13. Konovalov S. V., Kozyreva O. A. Pedagogical modeling in the constructs of modern education. *Tomsk state pedagogical university bulletin*, 2017, n. 1, pp. 178–185. (in Russian)
14. Mychka S. Yu., Shatalov M. A. Innovatsionniye metody obucheniya v sisteme srednego professionalnogo obrazovaniya [Innovative teaching methods in the system of secondary vocational education]. *Territoriya nauki*, 2015, n. 3, pp. 47–55.
15. Prokhorova M. P., Shkunova A. A. Features of innovative activity of the teacher in the conditions of modernization of pedagogical education. *Mezhdunarodniy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2016, n. 1, pp. 106–109. (in Russian).
16. Prokhorova M. P., Semchenko A. A. Conceptual bases and mechanisms of realization of innovative development of pedagogical education. *Vestnik of Minin University*, 2015, n. 4, pp. 11–15. (in Russian).
17. Prokhorova M. P., Semchenko A. A. Innovative activity of the teacher of higher education institution as factor of quality of pedagogical education. *Vestnik of Minin University*, 2016, n. 1, pp. 13–20. (in Russian).
18. Shatalov M. A., Mychka S. Yu. The introduction of innovative teaching methods in the implementation of training programs for mid-level specialists. *Perspectives of science and education*, 2015, n. 5, pp. 17–27. (in Russian)
19. Shishov S. E., Ryzhakov M. V., Abylkasymova A. E. Strategic directions of modernization of pedagogical education under the conditions of innovative development. *Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology*, 2015, n. 4, pp. 13–18. (in Russian).
20. Makaryus M. Innovations in professional education to improve quality of care: standardization of urgent endotracheal Intubation using simulation training and checklist approach to train pulmonary and critical care fellows. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*. (2015). Pp. 191–193.
21. Gaudelli W. Global citizenship education. *Global Citizenship Education*. Routledge. 2016. Pp. 41–72.
22. Carrier N. How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*. (2017). Pp. 228–240.
23. Wilbeck J., Betsy M., Kennedy B. Educational Innovations for Continuing Education: JumpStart Modules for Advanced Practice Providers. *Advanced Emergency Nursing Journal*. (2018). Pp. 194–197.

УДК 37.018.46

Д. А. Махотин, Н. Н. Шевелёва, С. М. Лесин, А. Ю. Суви́рова

Непрерывность профессионального развития педагогов в зарубежных странах

Аннотация

В статье анализируется опыт профессионального развития педагогов в ряде зарубежных стран (Сингапуре, Германии, Испании, Норвегии, Шотландии) с позиции его непрерывности. Выделены тенденции системы дополнительного профессионального образования как условия эффективного профессионального развития педагогов.

Цель. Выявление тенденций в зарубежных системах профессионального развития педагогов как основы модернизации образования.

Методика и методы. Анализ и обобщение опыта модернизации национальных систем образования.

Научная новизна. В работе выявлены ключевые характеристики и механизмы профессионального развития и непрерывного обучения учителей в ряде зарубежных стран, которые позволяют определить тенденции в национальных системах общего образования, связанных с основной и дополнительной подготовкой педагогических кадров.

Практическая значимость. Авторы выделяют тенденции системы дополнительного профессионального образования, которые представляют собой совокупность опыта профессионального развития педагогов с позиции непрерывности. Сделаны выводы, подтверждающие актуальные направления и формы для создания национальной системы учительского роста и персонализированной системы повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывность, дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие, персонафикация, цифровизация.

Mahotin D. A., Shevelyeva N. N., Lesin S. M., Suvirova A. Yu.

Continuity of teacher professional development in foreign countries

Abstract

The article analyzes the experience of teacher professional development in foreign countries (Singapore, Germany, Spain, Norway, Scotland) from the viewpoint of its continuity. It highlights the tendencies of further professional education system as the conditions of effective professional development of teachers.

Purpose. Identification of trends in foreign systems of teacher professional development as the basis for education modernization.

Methodology and methods. Analysis and synthesis of modernization experience of national education systems.

Scientific novelty. The article shows the key characteristics and mechanisms of professional development and continuous education of teachers in foreign countries that allow revealing the tendencies in national systems of general education connected with basic and further teacher training.

Practical value. The authors highlight the tendencies of further professional education system, which accumulate the experience of teacher professional development from the perspective of continuity. The article contains the conclusions that confirm current trends and forms for the creation of the national system of teacher growth and personalized system of teacher professional development.

Keywords: continuing education; continuity; further professional training; professional development; personalization; digitalization.

Непрерывное образование стало необходимостью в воспроизводстве и повышении конкурентоспособности кадров как с точки зрения действий работодателя, так и с точки зрения самого работника, постоянно совершенствующего свои универсальные и профессиональные компетенции под влиянием различных внешних обстоятельств и личной мотивации. Система образования также не является исключением, при этом нельзя забывать об особенностях ее экономики и организации, которые заключаются в подготовке и профессиональном развитии кадров внутри своей сферы экономических, юридических и прочих отношений. Среди тенденций и вызовов XXI века — особое отношение к педагогу, к его подготовке и обеспечению непрерывного профессионального развития, системе мотивации и учительского роста [4; 7; 9; 15; 16].

Как указано в проекте Концепции развития цифровой образовательной среды дополнительного профессионального образования на 2019–2021 годы, «успешное развитие цифровой образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования позволит коренным образом изменить подход к повышению квалификации и профессиональной переподготовке работников образования» [8], что будет способствовать эффективной реализации принципа непрерывного обучения — «обучения на протяжении всей жизни» — по отношению к педагогическим и управленческим работникам системы образования [5].

Нельзя не согласиться с рядом авторов в том, что один из путей совершенствования системы профессионального развития педагогов — переход от сложившейся практики периодического (а часто и эпизодического) обучения к непрерывному обновлению знаний, к накоплению профессионального опыта и роста мастерства. Непрерывность

«как принцип, прежде всего, предусматривает достижение и постановку целей обучения» [13] и предполагает в новых условиях персонализацию профессионального развития на основе диагностики профессиональных дефицитов и интересов, выстраивания индивидуальных траекторий обучения, расширения возможностей образовательной среды за счет использования электронного обучения и цифровых инструментов, в том числе через сетевое взаимодействие [10].

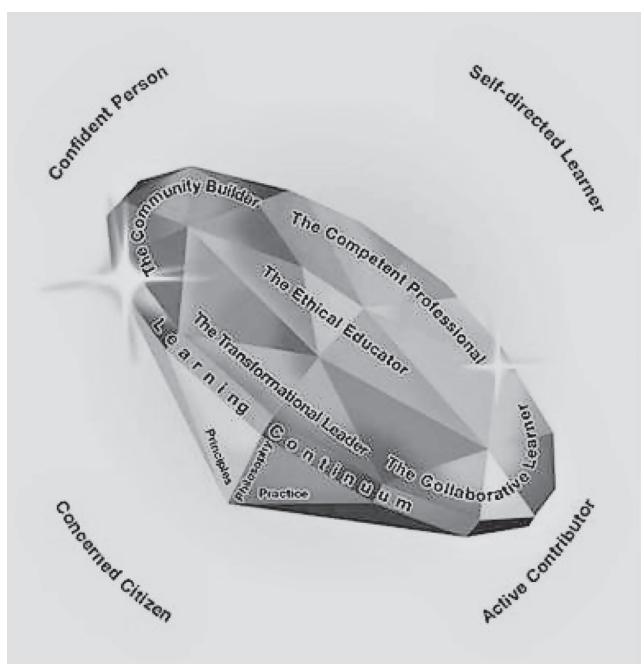
Важно проанализировать основные тенденции реализации принципа непрерывности в зарубежных странах, который одновременно становится обязательным условием эффективной организации обучения педагогов, создания систем национального учительского роста, а соответственно, залогом успешного обновления образовательных систем и повышения качества образования.

Так, например, в **Сингапуре** модель учительского роста — это модель профессионального развития, направленная на поощрение учителей к постоянному обучению и принятию ответственности за свой профессиональный рост и личное благополучие [5].

Модель учительского роста представлена в виде ограненного алмаза, внутри которого пять желаемых результатов целостного портрета учителя Сингапура XXI века: нравственный (этический) педагог, воспитатель (The Ethical Educator); компетентный профессионал (The Competent Professional); коллаборативный (обучающийся совместно) ученик (The Collaborative Learner); преобразовательный лидер (The Transformational Leader); строитель сообщества (The Community Builder) (рис.) [17].

Планируемые результаты находятся и реализуются в рамках среды обучения (Learning Continuum) и концентрируются в вершине алмаза

на принципах педагогики, философии и образовательной практики. Сам алмаз опоясан ключевой образовательной рамкой — это национальный портрет будущего выпускника системы образования Сингапура. Он представлен четырьмя ключевыми компетенциями: уверенная в себе личность (Confident person), самонаправляемый (самообучаемый) ученик (Self-directed learner), сознательный гражданин (Concerned citizen) и активный помощник (Active contributor). Эта образовательная рамка является ключевой в проектировании процесса обучения на всех уровнях, включая повышение квалификации и переподготовку учителей в том числе [12].



Модель учительского роста Сингапура

Модель признает учителей как профессионалов, участвующих в постоянном обучении и росте, и рекомендует области обучения, которые способствовали бы их профессиональному росту в пяти желаемых результатах в соответствии с этапами их карьеры. Учителя гибко и автономно используют модель для планирования своего обучения, соответствующего их профессиональным потребностям и интересам, что, по мнению разработчиков, содействует формированию знаний и навыков, необходимых для воспитания у обучающихся компетенций XXI века.

Вызывают интерес выбранные способы обучения для поощрения учителей к профессиональному развитию: очные и онлайн-курсы, конференции, наставничество, сетевое обучение, научно-исследовательская и рефлексивная прак-

тика, эмпирическое обучение. Каждый учитель имеет возможность расти с помощью различных режимов обучения и онлайн-платформ. Подготовкой учителей в системе высшего и последилового образования занимается Национальный институт образования (г. Наньян), а повышением квалификации учителей — Академия учителей Сингапура (Academy of Singapore Teachers — AST).

Ключевые особенности системы учительского роста:

1. *Финансирование* компактной системы подготовки педагогов в противовес решению проблемы качества обучения «в ручном режиме» в рамках собственно образовательного процесса.

2. Монополист в сфере подготовки учителей — *Национальный институт образования*, где ведется активная исследовательская работа по обобщению и анализу лучших педагогических практик по всему миру. Только он имеет право готовить таких специалистов и по согласованию с Министерством образования направлять их для работы в школы Сингапура.

3. Вопрос повышения квалификации педагогического корпуса снимается (частично) посредством *4-этапного процесса* организации подготовки учителей [2].

Первый этап. До подачи заявления на обучение в Национальном институте образования кандидат должен провести минимум пять недель в школе для ознакомления с ее деятельностью. Обычно он работает помощником учителя или рядовым администратором с выплатой минимального содержания. После завершения стажировки директор школы и суперинтендант кластера дают оценку потенциальному кандидату. В случае положительного заключения будущий учитель попадает на первый этап отбора, который состоит в оценке резюме кандидата. Минимальные квалификационные требования предусматривают, что заявитель должен быть в верхних 30% рейтинга успеваемости в своей возрастной группе, иметь соответствующее направлению желаемой педагогической деятельности предвуниверситетское или высшее образование, а также должен доказать свою мотивацию к данной деятельности (к работе с детьми, преподаванию и учительской профессии в целом). Нужно отметить, что предпочтение отдается тем кандидатам, которые уже имеют высшее образование в сфере предполагаемой специализации.

Второй этап. Кандидат проходит функциональные тесты и оценку предметных компетентностей.

Третий этап. С абитуриентом проводится интервью: группа из трех опытных экспертов оценивает психологические установки и личностные

качества кандидата. Этот этап может включать в себя практические тесты и проверку преподавательской активности.

Четвертый этап. В процессе обучения в Национальном институте образования достижения будущих учителей контролируются во время их первичной подготовки, и кандидаты, которые не соответствуют стандартам, исключаются из образовательной программы [Там же].

Таким образом, исследователи отмечают, что все этапы отбора удается преодолеть в среднем одному из шести заявителей. Срок обучения составляет один год для получения специализации и три года для получения диплома бакалавра.

4. С будущими учителями заключается *государственный контракт*, по условиям которого педагоги обязуются работать в школе на протяжении трех лет после окончания института. В противном случае они должны возместить государству все затраты на их обучение. Однако на практике такие случаи крайне редки, поскольку государство прилагает все усилия, чтобы удержать учителей в школе.

5. Каждому преподавателю полностью оплачивается *100 часов повышения квалификации в год*.

6. *Система повышения квалификации.* Педагог на протяжении своей карьеры постоянно возвращается в Национальный институт образования на курсы повышения квалификации. В процессе получения дополнительного образования организуется распределение на три группы: 1) преподавание — для тех, кто хочет посвятить свою карьеру школе и брать на себя дополнительные обязательства, проводя тренинги, реализуя наставничество для молодых педагогов; 2) специалитет — для тех, кто хочет работать в Министерстве образования, разрабатывать и реализовывать образовательную политику, формулировать образовательные стандарты; 3) лидерство — для тех, кто планирует продолжать свою карьеру в качестве руководителей цикловых комиссий, завучей или директоров школ.

В каждой группе существует собственная система подготовки, хотя сохраняется возможность ротации. Согласно общему правилу, распределение по потокам осуществляется по итогам интервью, проводимых линейными менеджерами, и по данным мониторинга объективных индикаторов деятельности. Для оценки результатов интервью разработана строгая балльная система.

С учетом такой возможности возникает небольшая кадровая проблема, так как учителя могут до полугода быть на курсах повышения квалификации и даже находиться за рубежом, обучаясь по допол-

нительным программам. Для решения этой проблемы был организован пул резерва (Allied Educators) в целях формирования лучших из лучших.

Таким образом, финансирование системы подготовки педагогов, деятельность Национального института образования, четырехэтапный отбор будущих учителей, государственный контракт, оплачиваемые часы повышения квалификации, система повышения квалификации позволяют эффективно осуществлять профессиональное развитие учителя.

Нельзя не отметить изменения в системе высшего образования в **Германии**. К настоящему времени педагогические специальности во многих вузах Германии переведены на новую систему «бакалавр-магистр» (Bachelor-Master) в следующих типах учебных заведений: университетах, интегрировавших в свои структуры пединституты, придав им статус педагогических факультетов, высших технических школах (Technische Hochschulen), технических университетах (Technische Universitäten), педагогических высших школах (Pädagogische Hochschulen), высших художественных и музыкальных школах (Kunst-und Musikhochschulen) [6].

Известно, что программы педагогического образования в Германии — одни из самых продолжительных в Европе (от пяти до шести с половиной лет). Сама подготовка будущих учителей разделена на два этапа: обучение в университете, а также приравненном к нему вузе и двухлетняя профессиональная подготовка (Vorbereitungsdienst), осуществляющаяся в учебных заведениях неуниверситетского сектора (Ausbildungs-und Studienseminar) и прикрепленных к ним школах. По итогам обучения государственные экзаменационные органы, структурные подразделения министерств образования региональных субъектов проводят на каждом этапе обучения государственный экзамен (Staatsprüfung).

В зависимости от того, на какой ступени будет преподавать будущий учитель, выбирается программа обучения по специальности «Педагогика»: для учителей начальных школ (Grundschule или Primarstufe I), учителей средних школ (5–10-е классы — Sekundarstufe I) и учителей старших классов гимназий и профессиональных школ (11–13-е классы — Sekundarstufe II). Подготовка учителей начальных классов и средних школ осуществляется в университетах и в высших специальных учебных заведениях (Fachhochschulen), однако для гимназий педагогов готовят только в университетах, в том числе обучение этой специальности длится в среднем на полтора года дольше за счёт более глу-

бокого изучения профильных предметов, философии и педагогики. Существенные отличия имеются и в обучении методике преподавания будущих педагогов. Если при подготовке учителей начального образования делается акцент не на содержания, а на доступности изложения материала, способе подачи информации, то для преподавателей средних школ и гимназий организуется формирование предметных компетенций на высоком уровне. Каждая федеральная земля, наряду с общими требованиями к высшему педагогическому образованию, имеет право включать и свои требования, что существенно отличает данную страну от других стран мира.

Важно отметить, что законодательно закреплены требования к повышению квалификации: учителя обязаны доказывать свое участие в повышении квалификации, а также формировать собственное портфолио и предъявлять его администрации школы [Там же], итоги такой деятельности оцениваются в кредитных единицах. Для успешной аттестации учителю нужно иметь не менее 150 кредитных пунктов, которые даются за освоение программ курсов повышения квалификации, аккредитованных в установленном порядке в Институте управления качеством образования. Выбор программ осуществляется учителем самостоятельно исходя из потребностей.

По мнению исследователей, именно такая организация повышения квалификации учителя позволяет выполнять лидеру школы некую миссию: в начале учебного года проходит собеседование с каждым педагогом о его профессиональном развитии, о личной мотивации в освоении той или иной программы, заключается целевое соглашение, в конце учебного года дается оценка портфолио учителя по реализации этих соглашений. Таким образом, с одной стороны, учитель имеет возможность спроектировать траекторию своего профессионального развития, с другой стороны, администрация помогает её спланировать, увидеть вместе с педагогом его профессиональные дефициты, реализовать программы. Эффективность такой деятельности в дальнейшем будет оцениваться в портфолио.

Небезынтересен опыт **Норвегии**, где у учителей нет обязанности принимать участие в обучении без отрыва от производства, хотя это рассматривается Министерством образования. Владелец школы (муниципалитет) несет ответственность за обеспечение учителей необходимыми компетенциями и предоставление возможности для профессионального развития по мере необходимости. Реализуя стратегию «Kompetanse for kvalitet»

(«Компетенция для качества»), министерство поддерживает программу грантов, возмещающих затраты учителей, повышающих свою квалификацию [18]. Курсы, предлагаемые в рамках программы, должны включать в себя темы, связанные с преподаванием с использованием цифровых технологий. Владельцы школ должны развивать компетентность своих сотрудников, включая руководителей школ и учителей. Учителя обязаны выделить не менее пяти дней в учебном году на свое профессиональное развитие (CPD), которые, как правило, представляются как повышение квалификации для всех учителей школы по определенной теме, выбранной руководителем школы, часто в сотрудничестве с владельцем школы и (или) преподавательским составом [Там же].

Так, в 2010 году также было заключено новое соглашение между Министерством образования и науки и Ассоциацией местных и региональных властей (KS) о том, что вновь нанятые преподаватели должны проходить вводный инструктаж. В последние годы правительство внесло существенный вклад в финансирование профессионального развития учителей. Основная задача национальных органов власти — обеспечить педагогов квалификацией по предмету, который они преподают.

Например, новая инициатива под названием «Компетенция для качества» была создана в сотрудничестве между Министерством образования и науки, Ассоциацией местных и региональных властей, педагогическими организациями и Национальным советом по педагогическому образованию и направлена на создание постоянной системы непрерывного профессионального развития учителей. Непрерывное профессиональное развитие должно позволить участникам получить образование в размере 60 кредитов (ECTS) по конкретному предмету в целях совершенствования компетентности педагога. В то время как правительство оплачивает стоимость курса, компенсация замены часов учителя финансируется следующим образом: 40% — правительством, 40% — муниципалитетом и 20% — преподавателем [20].

С 2002 года в **Шотландии** действует модель «Введение в педагогическую деятельность» — программы обязательного сопровождения начинающего учителя-стажера. Выпускник вуза, закончивший обучение по программе начального педагогического образования, проходит обязательный годичный курс введения в преподавательскую деятельность в государственной школе. Сначала он вносится в стандарт предварительной регистрации, поддерживаемый Советом учителей Шотландии (General Teaching Council of Scotland),

где зарегистрированы все учителя, работающие в государственных школах.

В случае успешного окончания программы введения в профессиональную деятельность учителя он включается в стандарт полной регистрации. Оба стандарта имеют одинаковую структуру, которая описывает прогресс в развитии профессиональных компетенций по четырем основным направлениям: 1) профессиональные ценности и личная приверженность; 2) профессиональные знания и понятия; 3) профессиональные умения и способности; 4) профессиональные действия [11].

Первый раздел совпадает со стандартом полной регистрации. В следующем разделе определены следующие области профессионального развития педагога:

- педагогика, теория обучения, теория преподаваемого предмета;
- учебный план и оценивание;
- исследовательская деятельность;
- контекст обучения и текущие дебаты в политике, теории и практике образования;
- поддержка и развитие профессионального образования;
- обучение в интересах устойчивого развития.

Что касается отдельного стандарта лидерства и управления, в его основе также лежат профессиональные ценности. Он ориентирует на лидерскую роль в обучении, преподавании, совместную с коллегами работу по развитию лидерских качеств, включает в себя стандарт для руководителей среднего звена (Standard for Middle Leadership) и стандарт для руководителей школы (Standard for Headship). Дополнительным требованием для педагогов, желающих соответствовать этому стандарту, является владение определенными профессиональными управленческими действиями и стратегическим мышлением [14].

Следующим элементом в структуре требований к профессионализму учителя являются профессиональные знания [15]. К этим требованиям относят наличие представлений: 1) об учебном плане (учебном процессе) и образовательных программах; 2) об образовательной системе и профессиональной ответственности; 3) о педагогической теории и практике; 4) о профессиональных умениях и навыках.

В отличие от других стран, в Шотландии существует национальная система контроля профессионального развития учителя (PRPD — Professional Review and Personal Development), направленная на систематический контроль достижений учителя и его персональное развитие. Ежегодный контроль проводится в целях своевременного выявления

потребности в развитии, определении достижения и коррекции неэффективной практики. Начало контроля — оценка учителем своей деятельности и ее соответствия новому профессиональному стандарту, что тесно связано с достижениями учеников этого учителя за год. В дальнейшем осуществляется обсуждение результатов с экспертом, после чего совместно планируется программа профессионального развития на следующий год (в соответствии с профессиональным стандартом).

В системе педагогического образования Шотландии несколько лет назад была обновлена система карьерного роста, включающая четыре уровня квалификации учителя: chartered teacher (учитель-мастер, заслуженный учитель); principal teacher (старший учитель); depute headteacher (заместитель директора); headteacher (директор).

Чтобы стать заслуженным учителем, нужно успешно освоить 12 профессиональных модулей (4 — обязательные базовые, 4 — по выбору, 4 — посвящены выполнению индивидуального проекта). После успешного прохождения каждого двух модулей происходит увеличение зарплаты учителя. Программы повышения квалификации по таким модулям предоставляются несколькими аккредитованными организациями. Новыми стандартами предусмотрено ежегодное повышение квалификации учителя (35 часов). При этом учитель так же, как и в нашей стране, сам обязан составлять план своего профессионального развития.

В **Испании** годовой план подготовки учителей (PAFP) составляется каждым региональным правительством. В качестве такого примера будет рассмотрена модель Валенсийского сообщества. Модель непрерывной подготовки учителей Валенсийского сообщества предусматривает участие Службы подготовки учителей, сети центров по обучению, инновациям и образовательным ресурсам (CEFIRE) и подразделений непрерывной подготовки учителей в центрах образования.

Годовой план подготовки учителей является официальным документом, который определяет общие стратегические направления, приоритетные направления деятельности и конкретные инструкции по непрерывной подготовке учителей для каждого учебного года [19]. Он утверждается решением генеральной дирекции, ответственной за подготовку учителей, и устанавливает руководящие принципы для проектирования, разработки и оценки годовых планов действий центров обучения, инноваций и ресурсов Валенсийского сообщества, а также PAFP центров образования. Результаты оценки годовых планов действий CEFIRE и ежегодных программ обучения центров

образования будут влиять на RAEP, предложенный на следующий учебный год.

Служба подготовки учителей разрабатывает предложение RAEP для каждого учебного года, направляет и координирует сеть CEFIRE, оценивает непрерывную подготовку учителей, управляет регистрацией и признанием подготовки учителей, а также определяет потребности в образовании на основе оценки обучения и диагностической оценки. Служба подготовки учителей может также непосредственно содействовать учебной деятельности.

Сеть учебных, инновационных и образовательных ресурсных центров CEFIRE играет посредническую и координирующую роль между Службой подготовки учителей и центрами образования, а также непосредственно поощряет учебные мероприятия. Каждый CEFIRE готовит годовой план действий, который контекстуализирует стратегические направления RAEP в пределах его области. Консультанты по обучению должны определить потребности учителей в непрерывном обучении и проконсультировать их при составлении плана работы центров образования. Кроме того, они должны сотрудничать в реализации конкретных программ и содействовать инновациям и исследованиям в области образования. Они также должны фиксировать и распространять положительный опыт, накопленный образовательными центрами и учителями, и оценивать RAEP образовательных центров.

Непрерывная подготовка учителей становится частью образовательных проектов образовательных центров. Эти центры предлагают учебные мероприятия в контексте развития своих образовательных проектов. Деятельность управленческих команд неуниверситетских образовательных центров направлена на удовлетворение потребностей в обучении персонала в RAEP, а также на обновление учебных программ для учителей. С этой целью в каждом учебном центре создаются учебные подразделения (координируются руководителем обучения) для определения потребностей в обучении и проведения тренинга в классе. Координатор собирает информацию от семей и местных представителей. RAEP оценивается органами координации образования и руководящими органами образовательных центров. Результаты оценки включаются в годовой отчет, а предложения по улучшению учитываются при разработке RAEP для следующего курса.

Концепция профессионального развития учителя значительно шире, чем концепция непрерывного обучения. Обучение является важным и необходимым элементом профессионального раз-

вития учителей, который включает в себя такие факторы, как педагогическая карьера, профессиональный статус, система оплаты труда, занятость и т. д. Профессиональное развитие формирует конструкцию профессиональной идентичности, которая направлена на повышение степени удовлетворенности работой путем более глубокого понимания и повышения профессиональной компетентности.

Непрерывное обучение в Испании подразделяется на пять основных категорий: курсы, семинары, рабочие группы, учебные проекты в центрах и конгрессы. Действия могут быть реализованы посредством очного взаимодействия, онлайн- или офлайн-обучения и смешанной формы (при которой совмещается посещение с онлайн-обучением).

Таким образом, анализ опыта совершенствования системы профессионального развития и непрерывного обучения педагогов в разных зарубежных странах позволяет выделить следующие тенденции:

1. Стремление выстроить системы роста учителей, стимулирующие их к постоянному (и непрерывному) обучению и профессиональному развитию.
2. Создание рамок (рамочных стандартов), которые закрепляют либо формы профессионального развития педагогов, либо тематические направления (области), являющиеся в той или иной степени обязательными для учителя, в том числе и задающие персонифицированные траектории непрерывного обучения.
3. Перенос акцента с государства и работодателя как ответственных субъектов, контролирующих процесс обучения педагогов, на ответственное выстраивание самими педагогами своего профессионального развития и обучения, включая индивидуальные планы и показатели учительского роста.
4. Для организации системы независимой оценки квалификации и компетенций педагогов создаются центры, выполняющие функции оценки, сертификации и, возможно, экспертного сопровождения профессионального развития педагогов.

Выявленные тенденции в системах профессионального развития и обучения педагогов на основе анализа ситуации в зарубежных странах (Сингапуре, Германии, Испании, Норвегии, Шотландии) позволяют выделить перспективные направления для развития системы дополнительного профессионального образования российских учителей и создания национальной системы учительского роста.

Литература

1. *Алекберова, И. Э.* К вопросу о межкультурной компетенции преподавателя иностранного языка / И. Э. Алекберова, А. Ю. Сувилова // Вестник РМАТ. — 2015. — № 4. — С. 101–106.
2. *Алишев, Т. Б.* Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Т. Б. Алишев, А. Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. — 2010. — № 4. — С. 227–246.
3. *Баранников, К. А.* Подсистема информационной поддержки профессиональных и коммерчески-значимых инициатив студентов и молодых учителей / К. А. Баранников, О. А. Любченко // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — С. 258.
4. *Доронин, А. В.* Развитие профессиональной компетентности учителей-лидеров образования в условиях стажировочной площадки / А. В. Доронин // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2016. — № 6. — С. 17–23.
5. *Кальней, В. А.* Непрерывность как принцип повышения квалификации / В. А. Кальней, С. Е. Шишов // Вестник РМАТ. — 2016. — № 2. — С. 93–97.
6. *Канзюба, Е. А.* Подготовка педагогических кадров в Германии в фокусе Болонского процесса / Е. А. Канзюба // Молодой ученый. — 2016. — № 27 (131) — С. 673–675.
7. *Конобеева, Т. А.* Развитие учителя в условиях деятельности педагогических команд / Т. А. Конобеева, Н. Н. Шевелёва // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 3. — С. 20–24.
8. Концепция развития цифровой образовательной среды дополнительного профессионального образования на 2019–2021 гг. (проект) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fedproekt.ru/media/documentation/0001/01/a2b27e567121218f9c3c61690d863cc170b6f0b6.pdf> (дата обращения: 26.06.2019).
9. *Краснов, С. И.* Развитие субъектности педагогов в процессе освоения проектной деятельности в системе повышения квалификации / С. И. Краснов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2018. — № 3. — С. 42–44.
10. *Лесин, С. М.* Организация сетевого взаимодействия педагогических сообществ как фактор совершенствования системы повышения квалификации в вузе / С. М. Лесин // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе. Сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции. — М.: Московский городской педагогический университет, 2014. — С. 111–114.
11. *Марголис, А. А.* Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Образовательная политика. — 2010. — № 4 (42). — С. 42–55.
12. *Махотин, Д. А.* Сертификация педагогических кадров как фактор повышения качества образования в вузе / Д. А. Махотин // Вестник РМАТ. — 2012. — № 1. — С. 53–57.
13. *Мейчик, Г. А.* Индикативные технологии проектирования компетенций у организаторов педагогической деятельности в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки / Г. А. Мейчик, М. В. Кибакин, Н. Г. Стрикун // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2015. — Т. 3, № 5. — С. 3–11.
14. *Сергиенко, А. Ю.* Профессиональные стандарты педагога как основа стратегии развития кадрового потенциала системы образования (опыт Шотландии) / А. Ю. Сергиенко // Ученые записки ИУО РАО. — 2017. — Вып. 2 (62). — С. 8–16.
15. *Шевелёва, Н. Н.* Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях / С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва, Э. Р. Баграмян // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 3. — С. 11–19.
16. *Щинова, Н. А.* Развитие и возвращение субъектности педагога как необходимый фактор формирования здоровья детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы / Н. А. Щинова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2019. — № 2 (65). — С. 68–73.
17. Fact Sheet. — URL: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/12/Sgp-extra-non-AV-8-Singapore-MOE-Teacher-Growth-Model-Fact-Sheet.pdf> (дата обращения: 26.06.2019).
18. Nyutdannede.no. — URL: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonalstrategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/> (дата обращения: 26.06.2019).
19. Researchgate.net. — URL: https://www.researchgate.net/publication/294890243_Teacher_training_system_in_Spain (дата обращения: 26.06.2019).
20. Government.no. — URL: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonalstrategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/> (дата обращения: 26.06.2019).

References

1. Alekberova I. S., Suvirova A. Yu. The question of intercultural competences for foreign language teachers. *Vestnik RIAT*, 2015, n. 4, pp. 101–106. (In Russian).
2. Alishev T. B., Ghilmutdinov A. Kh. Opyt Singapura: sozдание obrazovatelnoy sistemy mirovogo urovnya [Singapore experience: creation of the world-class education system]. *Voprosy obrazovaniya*, 2010, n. 4, pp. 227–246. (In Russian).
3. Barannikov K. A., Lyubchenko O. A. The subsystem information to support your professional and commercially-significant initiatives of students and young teachers. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, n. 4, pp. 258. (In Russian).
4. Doronin A. V. Development of professional competence of teachers-the leaders of education in the conditions of the probation area. *Municipal education: innovation and experiment*, 2016, n. 6, pp. 17–23. (In Russian).
5. Kalney V. A., Shishov S. E. Continuous education as principle of teacher's professional growth. *Vestnik RIAT*, 2016, n. 2, pp. 93–97. (In Russian).
6. Kanzyuba E. A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v Germanii v fokuse Bolonskogo protsesssa [Teacher training in Germany in the focus of the Bologna process]. *Molodoy Uchyonyiy* [Young scientist], 2016, n. 27 (131), pp. 673–675. (In Russian).
7. Konobeeva T. A., Sheveleva N. N. Development of the teacher in the conditions of pedagogical team activities. *Innovative projects and programs in education*, 2017, n. 3, pp. 20–24. (In Russian).
8. Concept of development of digital educational environment of further professional education for 2019-2021 (project). Available at: <http://fedproekt.ru/media/documentation/0001/01/a2b27e567121218f9c3c61690d863cc170b6f0b6.pdf> (Accessed 26 June 2019). (In Russian)
9. Krasnov S. I. Development of teachers' subjectivity in the process of project activity development in the system of professional development. *Municipal education: innovation and experiment*, 2018, n. 3, pp. 42–44. (In Russian).
10. Lesin S. M. Organizatsiya setevogo vzaimodeystviya pedagogicheskikh soobshchestv kak faktor sovershenstvovaniya sistemy povysheniya kvalifikatsii v vuze [The organization of network interaction of pedagogical communities as a factor of improvement of the system of professional development in higher education institution]. *Professionalnoye razvitiye pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov v Moskovskom megapolise. Sbornik materialov Pyatoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. [Professional development of educators and education managers in Moscow metropolis: proceedings of the V sc. conference]. Moscow, Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet, 2014. Pp. 111–114. (in Russian)
11. Margolis A. A., Rubtcov V. V. Uchitel dlya novoy shkoly: modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Teacher for new school: modernization of teacher education in Russia]. *Obrazovatel'naya politika* [Education policy], 2010, n. 4 (42), pp. 42–55. (In Russian).
12. Makhotin D. A. Certification of teachers as a factor in improving the quality of education. *Vestnik RIAT*, 2012, n. 1, pp. 53–57. (In Russian)
13. Meychik G. A., Kibakin M. V., Strikun N. G. Indicative design technology competence of the organizers of pedagogical activity in the system of qualification improvement and professional retraining. *Standards and monitoring in education*, 2015, vol. 3, n. 5, pp. 3–11. (In Russian).
14. Sergienko A. Yu. Teacher professional standards as a strategy of developing human capacity in education system (Scotland's experience). *Scientific notes of IME RAE*, 2017, issue 2 (62), pp. 8–16. (In Russian).
15. Shevelyeva N. N., Kurnosova S. A., Bagramyan E. R. Networking in the task of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and schools operating in difficult social conditions. *Innovative projects and programs in education*, 2017, n. 3, pp. 11–19. (In Russian).
16. Schinova N. A. The development and cultivation of the subjectivity of the teacher as an essential factor in the formation of health of children with special educational needs in terms of evening (shift) schools. *Municipal education: innovation and experiment*, 2019, n. 2(65), pp. 68–73. (In Russian).
17. Fact Sheet. Available at: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/12/Sgp-extra-non-AV-8-Singapore-MOE-Teacher-Growth-Model-Fact-Sheet.pdf> (accessed 26 June 2019).
18. Nyutdannede.no. Available at: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/> (accessed 26 June 2019).
19. Researchgate.net Available at: https://www.researchgate.net/publication/294890243_Teacher_training_system_in_Spain (accessed 26 June 2019).
20. Government.no. Available at: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/> (accessed 26 June 2019).

УДК 37.068

Н. В. Морозова, Т. В. Максимченко, О. И. Ульянова

Благотворительный проект как компонент развития инклюзивного профессионального образования Московской области

Аннотация

В статье раскрывается опыт использования благотворительных акций в формировании инклюзивного профессионального образования Московской области. Благотворительность рассматривается как форма социокультурной деятельности и гражданской активности молодежи.

Ключевые слова: благотворительность, проектирование, мероприятия, духовность, социальная инклюзия, инклюзивное профессиональное образование.

N. V. Morozova, T. V. Maksimchenko, O. I. Ulyanova

Charity project as a component of inclusive professional education development in Moscow Oblast

Abstract

The article reveals the experience of using charity events for developing inclusive professional education in Moscow oblast. Charity is considered to be a form of socio-cultural activity and civil activity of young people.

Keywords: charity; design; events; spirituality; social inclusion; inclusive professional education.

Вопросы теории и практики инклюзивного профессионального образования приобретают особую остроту и актуальность в связи с ростом количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и инвалидность, и сохраняющимся стереотипом профессиональной социализации таких детей посредством надомного обучения и дистанционных форм организации учебного процесса.

Родители, школьные педагоги, да и сами дети, мало осведомлены о новых возможностях системы профессионального образования, сформировавшихся в ходе реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы, утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 года № 1297 [1], а также федеральных и региональных проектов развития инклюзивного профессионального образования.

Так, например, в Московской области, начиная с 2016 года, последовательно реализуется ряд проектов, направленных на обеспечение доступности качественного профессионального образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, таких как «Внедрение инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования Московской области» (2016–2017 годы) [2]; «Профессиональное образование без границ — равные возможности для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» (2018–2019 годы) [3].

В качестве оператора региональных проектов выступает отдел сопровождения инклюзивного образования, созданный на базе ГБОУ ВО МО «Академия социального управления». Отдел, под руководством Н. В. Морозовой, выполняет функции организационно-методического сопровождения реализации проектов, системной интеграции взаимодействия основных субъектов реализации региональных проектов в области развития инклюзивного профессионального образования.

Проектный подход на уровне региона позволил во многом предупредить риски внедрения тотальной, формальной, неподготовленной инклюзии. Доступная архитектурная среда создана в 36 из 55 профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Студенты-инвалиды обучаются по 94 специальностям и профессиям.

Создана инфраструктура, включающая базовую профессиональную образовательную организацию, стажировочные площадки, региональный центр развития движения «Абилимпикс», «Шко-

лу волонтеров социальной инклюзии Московской области», школу родителей студентов-инвалидов «Профессиональные горизонты».

Разработаны программы повышения квалификации по проблемам инклюзивного профессионального образования, по которым было обучено за три года более двух тысяч педагогических и руководящих работников. Кроме того, создана система информационной поддержки возможностей получения инклюзивных образовательных услуг среднего профессионального, высшего образования и профессионального обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ на основе сети интернет-сайтов. На всех официальных сайтах профессиональных образовательных организаций и организаций высшего образования Московской области имеется раздел «Доступная среда», ориентированный на детей с инвалидностью и ОВЗ. Создан также региональный банк адаптированных образовательных программ по различным нозологиям, профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда Московской области.

Вместе с тем сегодня перед системой профессионального образования Подмосковья по-прежнему стоит задача повышения привлекательности профессионального образования для выпускников школ и 9-х классов с ОВЗ (в Московской области около 40% таких детей не продолжают обучение). Одним из эффективных путей ее решения является неформальное вовлечение потенциальных потребителей образовательных услуг и образовательные организации в инклюзивное профессиональное образование путем проведения благотворительных акций, направленных на информирование родителей и детей о готовности профессиональных образовательных организаций (ПОО) предоставить им качественное профессиональное образование; о новых механизмах формирования в образовательной организации толерантной социокультурной среды, а также о формируемой событийной среде региона, позволяющей вывести на неформальный уровень сетевое взаимодействие всех стейкхолдеров, заинтересованных в развитии инклюзивного профессионального образования.

Эффективным примером организации подобной работы в Московской области стало традиционное проведение благотворительного фестиваля «Подари надежду». Так, III областной благотворительный фестиваль «Подари надежду», который состоялся в Коломне, был посвящен Международному дню защиты детей. Он был организован при поддержке Министерства образования Московской области, администрации городского

округа Коломна, администрации ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет». В фестивале приняли участие организации среднего и высшего профессионального образования Московской области.

Цель фестиваля — привлечение внимания широкой общественности (ученического, студенческого, педагогического, родительского сообществ) к организации благотворительной помощи детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья.

Мероприятия в рамках фестиваля проходили на двух площадках (в вузе и сквере «Окский») и включали благотворительный концерт, благотворительную выставку, благотворительный мюзикл «Красавица и чудовище», мастер-классы, анимационную программу, благотворительную ярмарку. Благотворительный мюзикл «Красавица и чудовище» был представлен партнёром фестиваля ДК «Коломна» и одним из его коллективов — Молодежным музыкальным театром «Лик».

На открытой площадке благотворительной ярмарки работали мастер-классы по пуантилизму и карвингу (художественная резьба по овощам и фруктам), изготовлению текстильных картин и оберегов, различных аксессуаров, биноклей и игрушек из вторсырья; по парикмахерскому искусству и плетению косичек, по современным техникам укладки напольных покрытий и многие другие.

Более 300 человек из подмосковных вузов, техникумов и колледжей приняли активное участие в проведении фестиваля. Площадки фестиваля посетило более 2500 человек (жителей Подмосковья и городского округа Коломна). Все мероприятия, проведённые в рамках III благотворительного фестиваля «Подари надежду», были яркими, запоминающимися и вызвали множество положительных эмоций у участников и гостей.

Ежегодно собранные деньги передаются одной из организаций, занимающихся воспитанием и обучением детей с инвалидностью и ОВЗ.

Собранные в этом году благотворительные средства в размере 73 тысяч рублей будут переданы ГКУЗ МО «Коломенский специализированный дом ребёнка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики».

Подводя итог, отметим, что событийный подход понимается нами как особая технология организации и осуществления значимых событий, оказывающих воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение всех его участников. Надо признать, что воздействие личностно пережитого оказывает более сильное влияние на человека, нежели услышанная или увиденная им информация. Поэтому использование потенциала событийного подхода в реализации социальных проектов (к которым мы относим развитие инклюзивного профессионального образования) существенно повышает их эффективность за счет воздействия на эмоциональную сферу участников, способности «задеть за живое», «оставить след в памяти», пережить катарсис, соприкосновения с эстетическим предметом, объектом, представляющим нравственную ценность для человека, создания условий для достижения успеха и получения значимого результата или признания и т. д. Такие события (как скрепы) объединяют вокруг идеи развития инклюзивного профессионального образования педагогические коллективы региона, позволяют волонтерам и студентам увидеть значимость социальной инклюзии, а детям с ОВЗ (и их родителям) расширить горизонты самореализации и социализации.

Можно констатировать, что итогом благотворительного фестиваля «Подари надежду» и подобных мероприятий стало изменение социокультурной среды региона и существенный рост числа активных участников регионального проекта.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы: утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 1 декабря 2015 г. № 1297 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/71265834/>
2. Внедрение инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образователь-

ных организациях и образовательных организациях высшего образования Московской области (2016–2017 годы) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://new.asou-mo.ru/index.php/home3/item/3598-vnedrenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-invalidov-i-lits-s-ovz-v-professionalnykh-obrazovatelnykh-organizatsiyakh-i-obrazovatelnykh-organizatsiyakh-vo>

3. Профессиональное образование без границ — равные возможности для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» (2018–2019 годы) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://xn--80acvaamejcu0a.xn--p1ai/>

news/24-vebinar-professionalnoe-obrazovanie-bez-granits-ravnye-vozmozhnosti-dlya-lits-s-invalidnostyu-i-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Dostupnaya sreda» na 2011–2020 gody: utverzhdena Postanovleniyem Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 1 dekabrya 2015 g. № 1297 [State program of the Russian Federation “Accessible environment” for the period 2011-2020: approved by the decree of the Government of the Russian Federation of 1 December, 2015 № 1297]. Available at: <http://base.garant.ru/71265834/>
2. Vnedreniye inklyuzivnogo obrazovaniya invalidov i lits s OVZ v professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiyakh i obrazovatelnykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya Moskovskoy oblasti (2016–2017 gody) [Introduction of inclusive education for people with health limitations into professional educational organizations and higher education organizations in Moscow Oblast (2016–2017)]. Available at: <http://new.asou-mo.ru/index.php/home3/item/3598-vnedrenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-invalidov-i-lits-s-ovz-v-professionalnykh-obrazovatelnykh-organizatsiyakh-i-obrazovatelnykh-organizatsiyakh-vo>
3. Professionalnoye obrazovaniye bez granits — ravnyye vozmozhnosti dlya lits s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya» (2018–2019 gody) [Professional education without borders — equal opportunities for people with health limitations]. Available at: <https://xn--80acvaamejcu0a.xn--p1ai/news/24-vebinar-professionalnoe-obrazovanie-bez-granits-ravnye-vozmozhnosti-dlya-lits-s-invalidnostyu-i-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

УДК 316.6

А. И. Петренко, М. П. Нечаев

Преодоление виртуальных угроз воспитанию обучающихся

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы преодоления деструктивного воздействия на сознание подрастающего поколения виртуальных угроз в ходе проведения психологических операций. Рассмотрены реальные возможности школы по противодействию проводимым в отношении обучающихся психологическим операциям.

Ключевые слова: психологические операции, виртуальные угрозы, информационно-психологическое пространство, подрастающее поколение.

A. I. Petrenko, M. P. Nechaev

Dealing with virtual dangers to learners' personality development

Abstract

The article is devoted to overcoming the destructive impact of virtual threats to the consciousness of the younger generation in the course psychological operations. The authors consider real potential of schools in counteracting ongoing psychological operations against learners.

Keywords: psychological operations; virtual threats; information and psychological space; younger generation.

Современное развитие общественных отношений определило необходимость исследования характера взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности политических и информационно-психологических процессов, явлений и конфликтов, которые определяются:

- глубоким взаимопроникновением и частичным перекрыванием сферы политических и сферы информационно-психологических отношений;
- широким диапазоном общих для обеих сфер процессов и субъектов деятельности;
- взаимосвязью и взаимовлиянием политических и информационно-психологических явлений, выражающихся, в частности, в том, что нередко политические процессы становятся причиной инициирования информационно-психологических процессов или корректируют процессы, уже протекающие в информационно-психологической сфере;

- взаимосвязью, взаимозависимостью и взаимобусловленностью информационно-психологической и политической безопасности;
- широким использованием арсенала сил, средств и методов виртуального воздействия на сознание людей в политических целях.

Сегодня проблема информационно-психологической безопасности становится особенно актуальной. Это обусловлено тем, что информационно-психологическая безопасность является важнейшим критерием оценки стабильности системы социальных, духовных и политических отношений современного российского общества. Деятельность системы государственной власти по обеспечению информационно-психологической безопасности имеет самостоятельное значение в ряду факторов, влияющих на состояние и развитие системы политических отношений информационного общества [3; 6].

Информационно-психологическое пространство — это среда реализации информационных и психологических воздействий, это многомерная сеть, построенная на прямых и обратных связях субъектов информационных взаимодействий (единиц и областей). Такое пространство является открытой системой, включающей информационные потоки и информационные поля, находящиеся в непрерывном взаимодействии друг с другом. Информационно-психологическое пространство в принципе разрешает существование любого типа информации. И в этом заключается его отличие от любого пространства физического плана.

Информационно-психологическое пространство универсально: любая область человеческой деятельности опирается на него. Таким образом возникает уникальная возможность для оказания воздействия на социальные явления и процессы в любой сфере деятельности человека и общества.

Один из основных элементов информационно-психологических операций — информационно-пропагандистские акции и мероприятия. Их главная цель — дестабилизация общественной жизни, разложение изнутри, подготавливающее почву для успешного осуществления политических, экономических и военных действий.

Объектом информационно-психологического воздействия являются люди, особенно такие возрастные группы, как детская, подростковая и юношеская. И главная задача информационно-пропагандистских акций в процессе проведения психологических операций заключается в том, чтобы повлиять на духовную сферу — общественное мнение и настроение, ценностные ориентации, взгляды, социально-психологический климат,

посеять страх и неуверенность перед будущим, вызвать недоверие к деятельности органов власти и государственного управления, создать атмосферу недовольства, тревоги, содействовать возникновению оппозиционных групп, стимулировать антиправительственную деятельность и т. п. [7; 8; 9].

Информационно-психологические операции можно условно классифицировать по следующим признакам:

- масштаб операции;
- сферы (общественной и государственной жизни) проведения операции;
- уровень участников операции;
- интенсивность и продолжительность;
- характер воздействия.

Общие принципы информационно-пропагандистских акций в психологических операциях включают в себя:

- осуществление информирования по всем возможным каналам, которые достигают объектов психологических операций;
- использование в пропагандистских акциях любых аргументов и доводов, которые могут служить достижению целей проводимых психологических операций;
- постоянное формирование и распространение сообщений с искаженной, ложной или специальным образом подобранной информацией, в том числе в виде слухов;
- дифференцированный подход к объектам пропагандистских акций по возрастному, национальному, профессиональному и другим признакам;
- изменение содержания пропагандистских материалов, способов и средств их подачи в зависимости от обстановки — от незаметного и скрытого манипулятивного воздействия до прямых побудительных призывов к активным действиям;
- постоянный учет психологических особенностей и состояний людей для того, чтобы расширить аудиторию объектов пропагандистских акций путем использования специальных приемов манипулятивного воздействия;
- использование в пропагандистских акциях проводимых психологических операций лиц, постоянно проживающих в странах-мишенях воздействия или выходцев из них.

Остановимся более подробно на некоторых особенностях информационно-психологического воздействия, оказываемого в ходе психологических операций на сознание обучающихся [5].

С определенной долей условности можно выделить основные социальные страты информационно-психологического воздействия:

- личность конкретного обучающегося;
- микрогруппы (семья, коллективы школьников и т.п.);
- макрогруппы (нация, народ);
- гипергруппы (международные сообщества, организованные по различному принципу);
- супергипергруппа (мировое сообщество).

Год от года нарастает процесс активизации психологических операций, направленных на деформацию сознания подрастающего поколения, размывание морально-этических норм. Разработчики психологических операций, в которых основными объектами информационно-психологической обработки, направленной на эрозию сознания, становятся дети и подростки, активно используют практически все неконтролируемые каналы информационно-психологического воздействия.

Именно поэтому необходима незамедлительная разработка четкой государственной идеологии воспитания подрастающего поколения. Прежде всего, из программ патриотического воспитания подрастающего поколения следует исключить декларативность. Не менее важно усилить инициирование информационных волн, направленных на все выделенные нами социальные страты, мобилизовать на системное участие в воспитательном процессе подрастающего поколения ведущие отечественные СМИ, союзы кинематографистов и писателей, а также другие общественные организации.

Рассмотрев психологические операции как серьезную угрозу, направленную на деформацию сознания обучающихся, остановимся на том, что могут противопоставить этому воздействию образовательные организации. Но прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо четко определиться в реальных возможностях образовательных организаций по противодействию психологическим операциям.

Итак, готовы ли сегодня образовательные организации к эффективному противодействию психологическим операциям? Нет, не готовы.

Подготовлен ли педагогический коллектив к системному ведению этой работы? Нет, не подготовлен.

Готовы ли управленческие образовательные структуры всех уровней к координации этой работы? Нет, не готовы.

Мы не претендуем на то, чтобы в рамках одной статьи решить все вопросы, связанные с органи-

зацией подготовки образовательных организаций к системному противодействию деструктивному воздействию информационных потоков как составных элементов психологических операций на сознание и подсознание обучающихся. Свою задачу на данном этапе мы видим в привлечении внимания к этой проблеме, подготовке педагогических коллективов образовательных организаций к работе, направленной на коррекцию сознания обучающихся, попавших под воздействие психологических операций.

Прежде всего, необходимо отметить, что сегодня, в связи с ростом политической значимости международных СМИ, ускоряются процессы развития всего спектра коммуникационных технологий. Развитие средств массовой информации, каналов связи и электронной коммуникации делает информационное пространство интерактивным и трансграничным, что, в свою очередь, ведет к резкому снижению эффективности координации информационных потоков нового виртуального пространства через существовавшие ранее территориальные барьеры и институциональные ограничения [2].

Обучающиеся в настоящее время погружены в разнонаправленные информационные потоки, часть которых используется организаторами психологических операций для решения своих задач. Ни одна образовательная организация в этих условиях не в состоянии и, на наш взгляд, не должна осуществлять полноценный мониторинг такого количества информационных потоков, да еще с выделением в них информационных блоков, имеющих диффамационную направленность, и вырабатывать приемы контрдиффамационного воздействия на обучающихся. Этой работой следует заниматься специально созданным федеральным и региональным центрам мониторинга и оценки информации, направленной на деформацию сознания подрастающего поколения.

Но, несмотря на ограниченность возможностей образовательных организаций, их роль и место в этой работе нельзя недооценивать. Сегодня назрела необходимость проведения с педагогами циклов занятий в рамках повышения квалификации, на которых они могли бы получить целостное представление об этих явлениях, научились бы выявлять манипулятивные приемы и освоили бы техники противодействия деструктивному воздействию на обучающихся.

Рассмотрим в качестве примера один из приемов психологических операций. *Дезинформирование* на сегодняшний день — активно эксплуатируемый прием психологических операций, который

обладает огромным количеством модификаций и техник.

Дезинформирование — это способ психологического воздействия, заключающийся в намеренном предоставлении субъекту такой информации, которая вводит его в заблуждение относительно истинного положения дел [3; 4; 6; 7].

Модель создания дезинформации включает:

- подбор информации отрицательного воздействия;
- придание этой информации гиперболизированного отрицательного воздействия;
- внедрение полученного результата в реальность;
- акцент на вводимом сообщении;
- порождение последствий [1; 4; 5].

Дезинформирование может осуществляться в виде:

- распространения ложной информации, слухов, формирования иллюзий;
- организации «утечки» конфиденциальных сведений;
- преувеличения тех или иных событий и фактов;
- распространения противоречивых сообщений.

Важно также иметь в виду, что все мероприятия по дезинформированию, как правило, согласованы друг с другом и осуществляются по единому плану. В них тщательно увязываются пропорции лжи и правды, а также маскируются истинные намерения, цели и задачи.

Дезинформирование в последнее время стало использоваться массированно, с применением всего арсенала средств доведения информации [3; 8]. Именно поэтому обучающиеся имеют практически неограниченный и неконтролируемый доступ к информационным потокам, в которые встроены дезинформационные блоки.

Наиболее часто встречающиеся приемы дезинформирования, используемые в ходе проведения психологических операций:

- приклеивание ярлыков;
- внушение с помощью авторитетной личности;
- фальсификация информации;
- распространение слухов;
- развенчание идеалов;
- насаждение новых идеалов;
- искажение истории и т. д.

Приведем лишь некоторые примеры использования этих приемов:

«Приклеивание ярлыков» — «Россия — агрессор, она готовится напасть на бедную Европу».

«Внушение с помощью авторитетной личности» — оказание дезинформационного воздей-

ствия с привлечением лидера общественного мнения в определенной социальной среде.

«Фальсификация информации» — «Российские спецслужбы отравили «Новичком» семью Скрипалей».

«Распространение слухов» — «Путин останется у власти еще 10 лет».

«Развенчание идеалов» — «Маршал Победы Жуков — награл несколько вагонов барахла».

«Насаждение новых идеалов» — «Бандера и его пособники были не пособниками нацистов, а борцами за светлое будущее Украины».

«Искажение истории» — «Вторую мировую войну развязали Гитлер и Сталин, а победили в ней англичане и американцы».

При всей очевидной несостоятельности приведенных утверждений они, как мантра, повторяются в различном стилистическом варианте в СМИ, кинофильмах и т. п. В условиях почти полного отсутствия альтернативной информации такое массированное манипулятивное воздействие со временем может дать определенный результат. Так, например, значительный процент японцев сегодня с уверенностью заявляют, что атомные бомбы на Хиросиму и Нагасаки сбросили русские; чешские школьники считают, что Прагу освободили американцы и англичане и т. п. и т. д.

Нам кажется, что назрела необходимость серьезного и системного расширения ресурса контрдезинформационного воздействия на обучающихся со стороны педагогических коллективов. Для этого следует использовать различные формы дискуссионных клубов, в рамках которых можно обсуждать наиболее злободневные проблемы внутренней и внешней политики, а также события, ставшие актуальными для обучающихся.

Такой подход потребует от педагогов навыков ведения дискуссии, выслушивания не всегда «правильных» суждений обучающихся и навыков адекватного реагирования на них. Здесь недопустимо давление авторитетом — «Я педагог, а посему я прав!» Эффективным будет максимально открытый, открытый и спокойный диалог.

Предлагаем подумать над уставом таких дискуссионных клубов, который бы регламентировал и процедуру обсуждения, и поведение всех его участников. Выглядеть устав может следующим образом:

- Говорим то, что думаем, а не то, что надо.
- Говорим откровенно.
- Всё, что обсуждается в клубе не выносится вовне.
- Исключаются высказывания типа «Борис, ты не прав».

- Относимся уважительно к любой чужой точке зрения.
- Никто никого не перебивает.
- Никто не монополизирует время своего высказывания.
- Если установлен регламент — он обязателен для всех.
- Запрещены высказывания, нарушающие законодательство Российской Федерации.

Текст устава может быть и другим, главное, чтобы установленный в нем порядок проведения дискуссии строго соблюдался всеми без исключения участниками.

Дискуссия может состоять из следующих этапов:

1. **Оглашение темы дискуссии.** Это важно не только для тех, кто «зашел на огонек» из любопытства, но и для тех, кто предварительно был знаком с темой обсуждения, поскольку на этом этапе можно уточнить тему, дать к ней необходимые комментарии.
2. **Принятие устава.** Обсуждается каждый пункт и проводится голосование (также относительно каждого пункта). Возможны коррекция предлагаемых пунктов устава, дополнение или исключение каких-то пунктов. Ведущий должен четко объяснить, для чего нужен каждый из предложенных пунктов.
3. **«Входной замер температуры» предстоящей дискуссии.** Каждому участнику предлагается высказаться по поводу темы, вынесенной на обсуждение:
 - оценить ее важность;
 - выделить проблемные точки;
 - высказать свое отношение к проблеме.
4. **Перед участниками ставится задача найти в вынесенных на обсуждение материалах признаки дезинформации.**
5. **Участникам дискуссии предлагается выделить, какие манипулятивные приемы были использованы авторами дезинформационных материалов.**
6. **Проводится анализ вредоносности анализируемых материалов для конкретных социальных групп.**
7. **Участникам предлагается разработать контрдезинформационные материалы (программы), направленные на нейтрализацию целей авторов дезинформирования.**
8. **Подведение итогов дискуссии.**

Если в дискуссии принимает участие более 10 человек, целесообразно разделить участников на микрогруппы (по 5-6 человек каждая). Каждая микрогруппа последовательно решает задачи и публично защищает свое решение. Целесообразно обеспечить группы бумагой, маркерами для подготовки демонстрационных материалов для доклада. Каждый доклад от группы делается новым членом группы. Допускается представление от группы частного мнения, которое не совпадает с мнением группы.

Мы показали лишь схему проведения работы, направленной на противодействие деструктивному воздействию на психику обучающихся дифформационных программ разработчиков психологических операций, но даже из этой схемы видно, какую серьезную работу необходимо провести для подготовки педагогического сообщества к тому, чтобы проведение подобных мероприятий давало положительный результат.

Литература

1. *Грачев, Г. В.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. В. Грачев, И. К. Мельник. — М.: ИФ РАН, 2002. — 232 с.
2. *Дубова, Ю. С.* Проблематика медиавоздействия: современные подходы и теоретические положения / Ю. С. Дубова // Таврический научный обозреватель. — 2016. — № 11 (16). — С. 219–226.
3. *Манойло, А. В.* Государственная информационная политика в условиях информационно-психологической войны / А. В. Манойло, А. И. Петренко, Д. Б. Фролов. — 3-е изд. — М.: Горячая линия — Телеком, 2012. — 541 с.
4. *Мухин, А. А.* Информационная война в России: участники, цели, технологии / А. А. Мухин. — М.: Гном и Д, 2000. — 256 с.
5. *Нечаев, М. П.* Угрозы и риски системе воспитания подрастающего поколения / М. П. Нечаев, А. И. Петренко // Воспитание школьников. — 2018. — № 8. — С. 8–13.
6. *Операции информационно-психологической войны: краткий энциклопедический словарь* / В. Б. Верпринцев [и др.]. — М.: Горячая линия — Телеком, 2005. — 495 с.
7. *Петренко, А. И.* Психологические операции — угроза деформации сознания обучающихся / А. И. Петренко // Общество и образование в современной России: социокультурные ориентиры. — Орехово-Зуево: ГГТУ, 2015. — С. 179–186.
8. *Петренко, А. И.* Проблема воспитания подрастающего поколения и информационно-психологическое воздействие / А. И. Петренко // Конференциум

АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2016. — № 2. — С. 335–340.

9. Петренко, А. И. Стратометрическая мишень психологических операций / А. И. Петренко // Мате-

риалы IV съезда Российского психологического общества: в 4 т. — М., Ростов н/Д: Кредо, 2007. — Т. 3. — С. 113–123.

References

1. Grachev G. V., Melnik I. K. *Manipulirovanie lichnostyu: organizatsiya, sposoby i tekhnologii informatsionno-psihologicheskogo vozdeystviya* [Manipulating the personality: organization, methods and technologies of informational and psychological influence]. Moscow, IF RAN Publ., 2002. 232 p.
2. Dubova Yu. S. Problematika mediavozdeystviya: sovremennye podhody i teoreticheskie polozheniya [The problematics of media effects: modern approaches and theoretical basis]. *Tavricheskiy nauchniy obozrevatel* [Taurian scientific review], 2016, n. 11 (16), pp. 219–226.
3. Manoylo A. V., Petrenko A. I., Frolov D. B. *Gosudarstvennaya informatsionnaya politika v usloviyah informatsionno-psihologicheskoy voyny* [State policy within the conditions of information and psychological warfare]. 3rd edition. Moscow, Goryachaya liniya — Telekom Publ., 2012. 541 p.
4. Muhin A. A. *Informatsionnaya voyna v Rossii: uchastniki, tseli, tekhnologii* [Information warfare in Russia: sides, goals and technologies]. Moscow, Gnom i D. Publ., 2000. 256 p.
5. Nechaev M. P., Petrenko A. I. *Ugrozy i riski sisteme vospitaniya podrastayushchego pokoleniya* [Threats and risks in educating the younger generation]. *Vospitanie shkolnikov* [School education]. 2018, n. 8, pp. 8–13.
6. *Operatsii informatsionno-psihologicheskoy voiny: kratkiy entsiklopedicheskiy slovar* [Operations of information and psychological warfare: concise encyclopedic dictionary]. V. B. Veprintsev et al. Moscow, Goryachaya liniya — Telekom Publ., 2005. 495 p.
7. Petrenko A. I. Psychological operations — the threat deformation of consciousness of students. *Obshchestvo i obrazovanie v sovremennoy Rossii: sotsiokulturnye orientiry* [Society and education in Russia today social and cultural benchmarks]. Orekhovo-Zuyevo, 2015, pp. 179–186. (In Russian).
8. Petrenko A. I. Problema vospitaniya podrastayushchego pokoleniya i informatsionno-psihologicheskoe vozdeystvie [Educating the younger generation and informational and psychologic influence]. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy* [Konferentsium ASOU: collection of articles and proceedings of scientific conferences], 2016, n. 2, pp. 335–340.
9. Petrenko A. I. Stratometricheskaya mishen psihologicheskikh operatsiy [Stratometric target of psychological operations]. *Materialy IV syezda Rossiyskogo psihologicheskogo obshchestva* [Proceedings of the IV meeting of the Russian psychological society], vol. 3. Moscow, Rostov on Don: Kredo Publ., 2007. Pp. 113–123.

